

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**

**ФОРМИРОВАНИЯ СЛОВАРЯ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ У ДЕТЕЙ
СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ
ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ СРЕДСТВАМИ СЛОВЕСНЫХ ИГР**

Выпускная квалификационная работа
обучающегося по направлению подготовки 44.03.03 Специальное
(дефектологическое) образование, профиль Логопедия
заочной формы обучения, группы 02021353
Авакьяна Святослава Владимировича

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

БЕЛГОРОД 2018

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА I ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ СЛОВАРЯ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ СРЕДСТВАМИ СЛОВЕСНЫХ ИГР.....	7
1.1. Имя прилагательное как единица лексического запаса	7
1.2. Особенности нарушений лексического компонента речи у дошкольников с задержкой психического развития	21
1.3. Анализ методических работ по развитию словаря прилагательных у детей с задержкой психического развития	27
ГЛАВА II ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СЛОВАРЯ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	37
2.1. Организация и проведение исследования уровня сформированности словаря прилагательных у старших дошкольников с задержкой психического развития	37
2.2. Направления и содержание коррекционно-педагогической работы по формированию словаря прилагательных у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития посредством словесных игр	49
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	59
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	63
ПРИЛОЖЕНИЕ	67

ВВЕДЕНИЕ

В современной науке особую значимость приобретает проблема сложного дефекта, в структуре которого нарушение речи сопровождается другими отклонениями психического развития. В связи с этим одной из актуальных проблем является проблема нарушения речи и их коррекции у детей с интеллектуальной недостаточностью, в частности у детей с задержкой психического развития.

Проблема формирования речи детей с задержкой психического развития актуальна, т.к. формирование речи влияет на развитие познавательной деятельности и на совершенствование устной речи детей данных категорий, что повышает их уровень общего развития.

В дошкольный период происходит общее развитие ребенка. Как известно, важнейшей предпосылкой развития речи является достаточная сформированность когнитивных функций, определенный уровень развития познавательной деятельности. В связи с этим методологической основой изучения нарушения речи у детей с задержкой психического развития являются современные представления о формировании их словаря. Нарушения познавательной деятельности оказывают отрицательное влияние на весь процесс развития речи.

Известен ряд работ, раскрывающих особенности речевого развития детей с задержкой психического развития (И.Ю. Борякова, В.А. Ковшиков, Ю.Р. Демьянов, Р.И. Лалаева, И.А. Симинова). Исследователи отмечают отставание в овладении речью, позднее возникновение периода детского творчества, затягивание периода функционирования неологизмов, слабую речевую активность, бедность и недифференцированность словаря.

У детей с задержкой психического развития этап приобретения лексического строя языка существенно нарушен. Запас словарных слов таких детей, весьма ограничен, им трудно подобрать глаголы и прилагательные к заданному слову, произвести классификацию слов по общему признаку,

употребляют другие родственные слова (кувшин – графин, чашка – стакан и т.д.), осуществляют замену слова на действие (спать – кровать) и т.д. Исследователями (Ковшиков В.А, Демьянов Ю.Г, Лалаева Р.И., Мальцева Е.В, Слепович Е.С.) отмечаются бедность словаря, резкое преобладание пассивного словаря над активным, недифференцированность лексических единиц по семантическим признакам, расширение родовых понятий, недостаточная дифференциация обобщающих понятий, в основе чего лежит неполное освоение значений обобщающих слов, ошибки в соотношении слов с конкретным и обобщающим значением. В словаре детей с ЗПР редко встречаются слова, обозначающие части предметов, их признаки (цвет, форма, величина, материал и др.), действия, состояния. Часто сходные предметы воспринимаются при сравнении как одинаковые и, следовательно, одинаково называются детьми. Одно и то же слово используется ими для обозначения всех сходных предметов.

В онтогенезе формирование имени прилагательного происходит позже других. И выражает оно не только лишь особенности различной сложности, но и отношения. В следствии этого у детей с задержкой психического развития применение данной части речи провоцирует максимальные затруднения. Однако не у всех процесс овладения словаря происходит одинаково. В ряде случаев он может исказиться, и тогда у детей отмечаются различные отклонения в речи, нарушающие нормальный ход ее развития.

Без профессиональной работы логопеда дети не смогут овладеть данной стороной речи на необходимом уровне. Профессионально выстроенная коррекционная работа и диагностика в этом направлении позволит своевременно выявить и устранить нарушения такого рода.

В структуре общего недоразвития речи у детей с задержкой психического развития отмечаются существенные проблемы в овладении словарем в том числе и в обстоятельствах направленного педагогического процесса при сознательно организованном обучении. В следствии этого они нуждаются в дополнительной стимуляции действующего словаря.

Однако в литературе недостаточно данных о формировании словаря прилагательных шестилетних детей с задержкой психического развития посредством словесных игр, что и определяет актуальность нашего исследования.

Проблема исследования - совершенствование коррекционно-педагогической работы по формированию словаря прилагательных у старших дошкольников с задержкой психического развития по средствам словесных игр.

Цель исследования - определить направления и содержание коррекционно-педагогической работы по формированию словаря прилагательных у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития по средствам словесных игр.

Объект исследования – процесс формирования словаря прилагательных у старших дошкольников с задержкой психического развития.

Предмет исследования – направления и содержание коррекционно-педагогической работы по формированию словаря прилагательных у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития по средствам словесных игр.

Гипотеза исследования - успешность коррекционно-педагогической работы по формированию словаря прилагательных у детей с задержкой психического развития будет протекать быстрее, в случае если будут: учитываться особенности нарушения речи у детей с задержкой психического развития; поэтапно и систематически проводиться занятия по формированию словаря прилагательных с включением словесных игр и упражнений в коррекционно-педагогическую работу.

На основе цели, гипотезы исследования были поставлены следующие задачи:

1. На основе изучения и анализа специальной литературы теоретически обосновать проблему исследования;

2. Выявить особенности словаря прилагательных на основе качественного и количественного анализа полученных экспериментальных данных;

3. Определить направления коррекционно-педагогической работы по совершенствованию словаря прилагательных для старших дошкольников с задержкой психического развития по средствам словесных игр в условиях логопедической группы.

Методы исследования: *теоретические:* изучение литературы по проблеме;

эмпирические: педагогический эксперимент; метод количественного и качественного анализа результатов исследования.

Теоретико-методологическую основу исследования составили: теории развития детской речи (К.Д. Ушинский, Е.И. Тихеева, А.П. Усова, М.М. Алексеева, В.И. Яшина, Ф.А. Сохин, А.М. Бородич и др.); психолого-педагогические исследования особенностей речи (Д.Б. Эльконин, А.Н. Гвоздев, Л.С. Выготский и др.); системный подход к анализу речевых нарушений (Р.Е. Левина и др.); исследования в области особенностей речи у детей с задержкой психического развития (Е.В. Мальцева, И.А. Симинова, С.Г. Шевченко и др.); исследования в области теории и методики формирования и развития речи у детей с задержкой психического развития (В.И.Лубовский , Г.Н. Рахмаковаи др.).

База проведения исследования: МБДОУ детский сад №15 «Дружная семейка».

Структура работы: выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованных источников, приложения.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЕ СЛОВАРЯ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПО СРЕДСТВАМ СЛОВЕСНЫХ ИГР

1.1. Имя прилагательное как единица лексического запаса

Слово – это номинативная единица языка, которая служит названием предмета, его признака и действия. Лексика (от греч. *lexicos* – «словарный, словесный») – это совокупность слов, входящих в состав языка. Словарный запас обозначается термином «лексика». Лексика русского языка представляет собой не простое множество слов, а систему взаимосвязанных и взаимообусловленных единиц одного уровня – лексическую систему. Ни одно слово в языке не существует отдельно, изолированно. Лексические единицы входят в сеть разнообразных и пересекающихся структурно-системных отношений – в семантические поля. Человек в речевом акте оперирует не словами, а семантическими полями, и уже из них он подбирает нужное слово, чтобы с возможной точностью выразить в речи свою мысль. (36, 37)

Имена прилагательные - слова, обозначающие постоянный признак предмета и отвечающая на вопросы «какой», «какая», «какие», «чей». Семантической основой прилагательного является обозначение качества, признака, принадлежности предмета как относительно постоянное свойство.

Существует несколько определений понятия «имя прилагательное». Например, в «Русской грамматике» дается такое: «Имя прилагательное - это часть речи, обозначающая непроецессуальный признак предмета и выражающая это значение в словоизменительных морфологических категориях рода, числа и падежа» (Русская грамматика)(12).

А. Н. Гвоздева дает такое определение имени прилагательного: «самостоятельная часть речи, которая обозначает признак предмета и отвечает на вопросы какой? чей? каков?» (10).

По мнению автора, имя прилагательное имеет ряд морфологических признаков: Род; Число; Падеж.

Но, в отличие от имен существительных, морфологические признаки имен прилагательных не являются самостоятельным средством выражения лексических и грамматических значений, так как они полностью зависят от этих параметров у определяемых слов(10).

М. М. Алексеева указывает на то, что прилагательные бывают:

1. Качественные прилагательные - обозначают признак, который воспринимается непосредственно. Качественные прилагательные обладают рядом грамматических свойств:

- имеют полную и краткую форму;
- имеют степени сравнения;
- от качественных прилагательных можно образовать абстрактные существительные: «молодость»;
- от основы качественных прилагательных с помощью суффиксов субъективной оценки можно образовать производные: «красненький»;
- к некоторым качественным прилагательным можно подобрать антонимы: «добрый» - «злой».

2. Относительные прилагательные - обозначают признаки, свойства, качества, которые формируются опосредованно, через соотношение с предметами или явлениями. Относительные прилагательные могут иметь только производные основы. Относительные прилагательные, как правило, обозначают:

- отношение к материалу, веществу: «деревянный дом»;
- отношение ко времени: «мартовский день»;

- отношение к месту: «индийский костюм».

Относительные прилагательные не имеют краткой формы.

Между качественными и относительными прилагательными нет жесткой границы. Относительные прилагательные часто выступают в значении качественных: «железная воля». Значение прилагательного при таком переходе метафоризируется. Относительные прилагательные, переходя в качественные, не приобретают свойств качественных, хотя в художественных текстах такое правило нередко нарушается для создания более ярких и необычных образов.

Качественные прилагательные также могут выступать в значении относительных, это обычно происходит при терминологизации словосочетаний: «цветная металлургия».

3. Притяжательные прилагательные выражают признак принадлежности лицу или другому живому существу. Основа притяжательных прилагательных всегда производна. Образуются такие прилагательные с помощью суффиксов: -ов- («дедов»), -ев- («сергеев»), -ин- («папин»), -ий- («птичий»). Притяжательные прилагательные не имеют кратких форм или степеней сравнения. Притяжательные прилагательные очень часто переходят в относительные и качественные, особенно часто это происходит с притяжательными прилагательными, касающимися животных: «волчье логово» (притяжат.), «волчья шкура» (относит.), «волчий аппетит» (качеств.) (2).

Н. М. Жинкин отмечает то, что окончания имен прилагательных указывают на синтаксическую связь прилагательных с именами существительными, то есть выполняют функции грамматических форм согласования с именами существительными.

В предложении имена прилагательные чаще всего бывают определением или именной частью сказуемого(18).

К старшему дошкольному возрасту, как отмечает Е.И.Тихеева, дети владеют набором слов, который обозначает основные формы, такие как

высота, длина, ширина. В старшем дошкольном возрасте пространственные представления называются довольно-таки дифференцированно и точно (сзади, впереди и т.д.). В старшем дошкольном возрасте дети уже могут уверенно выделять части предметов, могут сравнивать предметы по различным и общим признакам, должны усваивать свойства предметов, которые сделаны из разных материалов. Также в этом возрасте дети начинают употреблять слова, которые могут обозначать отвлечённые понятия, связанные с поведением или настроением человека (веселье, грусть, тоска и т.д.); военной темой (война, отряд, победа и т.д.); трудовой деятельностью человека (ремонт, строительство и др.); некоторыми нравственными особенностями (защита, предательство, смелость и др.) (37).

С учетом содержательной стороны признаков в составе качественных прилагательных могут быть выделены различные тематические группы:

- Признаки цвета и цветные оттенки: синий, красный, голубой, желтый, зеленый, фиолетовый, оранжевый, черный, белый, светлый, серый, красно-синий, светло-зеленый;
- Признаки пространства и места: далекий, близкий, длинный, короткий, высокий, низкий, широкий, узкий;
- Нравственно-интеллектуальные признаки человека: умный, глупый, добрый, злой, смелый, храбрый, мужественный, отважный, трусливый, робкий, правдивый, лживый, фальшивый, сердечный, бессердечный;
- Признаки эмоционального состояния человека: радостный, веселый, добрый, грустный, печальный, тоскливый, мрачный;
- Признаки качества: отличный, отменный, прекрасный, хороший, приличный, удовлетворительный, посредственный, плохой, скверный, негодный и другие признаки (36).

В современном русском языке, как указано в работах Ф.А. Сохина (36), имена прилагательные - это самая многочисленная после имен существительных армия слов. При этом больше всего имен прилагательных,

производных от основ существительных или глаголов. Качественность ищется в формах отношений между лицами, предметами, отвлеченными понятиями. Она выводится из отношения к предмету или действию. Не подлежит сомнению, что этот сложный процесс формирования отвлеченных качественных значений имени прилагательного не мог не отразиться и на судьбе тех форм имени существительного и глагола, которые были способны обозначать качество. Именно в связи с этими изменениями языка и мышления находится живой, быстрый рост родительного качества или родительного определительного в системе имен существительных и расширение его семантических функций. В широком употреблении этого родительного качества, который представляет конструкцию, синонимическую имени прилагательному (высокой цены - высокоценный, большого ума - очень умный и т. п.), рельефно выступает тенденция «заменить определение указанием на отношение определяемого к тому отвлеченному представлению, с которым связывается представление о тех или иных качествах, свойствах», отмечал В. В. Виноградов. Чаще всего форму родительного определительного принимает целое словосочетание из имени существительного и прилагательного (люди сороковых годов; специалист высокой квалификации). С помощью родительного определительного выражаются более сложные, тонкие и разнообразные свойства, характеристические признаки, чем посредством имени прилагательного. Однако и в том и другом случае качество отыскивается в отношении предмета к предмету. Отношение к предмету ложится в основу качественной характеристики, - утверждает В. И. Яшина (2).

Таким образом, имя прилагательное – это часть речи, обозначающая непроецессуальный признак предмета и выражающая это значение в словоизменительных морфологических категориях рода, числа и падежа. Прилагательное обладает морфологической категорией степени сравнения и имеет полные и краткие формы.

Требования современной действительности предполагают наличие у детей грамотной, коммуникативной речи. Для овладения такой речью необходимо развитие активного словаря.

Л. С. Выготский раскрывает понятия активный и пассивный словарь следующим образом.

К активному словарю следует относить те слова, которые произносящий не только понимает, но и активно использует в своей речи. К активному словарю ребёнка относится общеупотребительная лексика, однако, в отдельных случаях, к активному словарю можно отнести и некоторые категории специфических слов, употребление которых в лексиконе можно объяснить условиями жизни конкретного ребёнка.

К пассивному же словарю можно отнести только те слова, которые произносящий их понимает, однако, в своей разговорной речи их не употребляет. Следует учитывать, что пассивный словарь зачастую содержит гораздо больше слов, нежели активный, к нему можно отнести и те слова, о значении которых человек может не знать, но может догадываться по контексту. И стоит отметить, что у взрослого в пассивный словарь чаще всего входят специальные термины, диалектизмы, то у ребёнка в пассивный словарь входит часть слов обычной общеупотребительной лексики, только более сложных по содержанию (9).

Состав активного и пассивного словаря разных лиц зависит от их специальности, возраста, образования, общего культурного уровня (знание языков, начитанность и т. п.), места жительства (город, деревня) и личных качеств, вкусов, интересов, - утверждает Л. Н. Ефименкова (16).

Различается активный и пассивный словарь, который определяет возможности не только понимания, но и самостоятельного использования в речи общеупотребительных и специфических слов. Уровень развития словаря определяется количественными и качественными показателями. Важно не только умение детей пользоваться большим количеством слов, но и владеть навыками словообразования. Формирование лексических средств

зависит от многих факторов: специальных условий, в которых воспитывается ребенок, его речевого окружения, активной речевой практики, а также особенностей возрастного и психического развития(27).

На значение обогащения словаря ребенка именами прилагательными указывала А. И. Лаврентьева. Она писала: «обогащение словаря ребенка прилагательными имеет важное значение потому, что с их помощью ребенок выделяет в предметах, лицах и явлениях те качества, которые осмысливаются им как наиболее важные для него по своей жизненной значимости в связи с его интересами и потребностями» (23).

А. Н. Леонтьев устанавливает четыре этапа в становлении речи детей(27)

- подготовительный - до одного года;
- преддошкольный этап первоначального овладения языком - до 3 лет;
- дошкольный - до 7 лет;
- школьный.

Первый этап - подготовительный (с момента рождения ребенка до одного года).

С момента рождения у ребенка появляются голосовые реакции: крик и плач. Через две недели ребенок начинает реагировать на голос говорящего: перестает плакать, прислушивается, когда к нему обращаются. Далее он начинает поворачивать голову в сторону говорящего или следить за ним глазами. Вскоре ребенок уже может реагировать на интонацию голоса.

Около 2 мес. ребёнок начинает гулить, и к началу 3-го мес.- лепетать (агу-агу, тя-тя, ба-ба и т. п.). Лепет - это сочетание звуков, неопределенно артикулируемых.

С 5 мес. ребенок пытается подражать речи взрослых.

С 6 мес. ребенок путем подражания пытается произнести отдельные слоги (ма-ма-ма, ба-ба-ба, тя-тя-тя, па-па-па и др.).

В дальнейшем ребенок перенимает постепенно все элементы звучащей речи: не только фонемы, но и тон, темп, ритм, мелодику, интонацию.

Во втором полугодии малыш воспринимает определенные звукосочетания и связывает их с предметами или действиями (гик-гак, дай-дай, бух). Но в это время он еще реагирует на весь комплекс воздействия: ситуацию, интонацию и слова. Все это помогает образованию временных связей (запоминание слов и реакция на них).

В возрасте 7-9 мес. ребенок повторяет за взрослым все более и более разнообразные сочетания звуков.

С 10-11 мес. появляются реакции на самые слова (уже независимо от ситуации и интонации говорящего). А к концу первого года жизни появляются первые слова. Так раскрываются периоды на первом этапе становления речи по О. Е. Громовой (12).

Второй этап - преддошкольный (от одного года до 3 лет).

Этап активной речи. У ребенка появляется особое внимание к артикуляции окружающих. Он очень много и охотно повторяет за говорящим и сам произносит слова. При этом возможно искажение, пропуск, перестановки звуков.

Первые слова ребенка носят обобщенно-смысловой характер. Одним и тем же словом или звукосочетанием он обозначает и предмет, и просьбу, и чувства. Речь приобретает ситуационный характер, она сопровождается мимикой, жестами.

С полутора лет слово начинает приобретать обобщенный характер. Появляется возможность понимания словесного объяснения взрослого, усвоения знаний, накопления новых слов.

На протяжении 2-го и 3-го г. жизни у ребенка происходит значительное накопление словаря.

Словарный запас детей в преддошкольном возрасте: к 1 г. 6 мес. - 10-15 слов; к концу 2-го г. - 300 слов; к 3 г. - около 1000 слов.

К началу 3-го г. жизни у ребенка формируется грамматический строй речи.

Сначала ребенок выражает свои желания, просьбы, одним словом. Потом - примитивными фразами без согласования, далее постепенно появляются элементы согласования и соподчинения слов в предложении.

К 2 годам дети уже овладевают навыками употребления форм единственного и множественного числа имен существительных, времени и лица глаголов, а также используют некоторые падежные окончания. В это время понимание речи взрослого значительно превосходит произносительные возможности, - считают авторы (2, 10).

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

На этом этапе еще можно обнаружить дефекты произношения свистящих, шипящих, сонорных звуков, реже - дефекты смягчения, озвончения и йотации.

На протяжении периода от 3 до 7 лет у ребенка формируется фонематическое восприятие.

В этот период продолжается быстрое увеличение словарного запаса. Активный словарь ребенка к 4-6 г. достигает 3000-4000 слов. Значения слов еще больше уточняются и во многом обогащаются. Но часто дети еще неверно понимают или используют слова, например, по аналогии с назначением предметов говорят вместо поливать из лейки «леять», вместо лопатка «копатка» и т. п. Вместе с тем такое явление свидетельствует о «чувстве языка». Это значит, что у ребенка растет опыт речевого общения и на его основе формируется чувство языка, способность к словотворчеству, приводится в исследованиях М. М. Алексеева, В. И. Яшина, Е. И. Тихеева (2,37)

Расширение объема словаря имен прилагательных, отмечают Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова, осуществляется параллельно с развитием представлений о цвете, величине, форме, признаках, высоты, толщины, на основе умения сравнивать предметы по различным признакам (25).

М. М. Алексеева, В. И. Яшина, Е. И. Тихеева подчеркивают, что предпосылки развития речи определяются двумя процессами. Одним из этих

процессов является неречевая предметная деятельность самого ребенка, то есть расширение связей с окружающим миром через конкретное, чувственное восприятие мира. Вторым важнейшим фактором развития речи, в том числе и обогащения словаря, выступает речевая деятельность взрослых и их общение с ребенком (2,37).

В связи с этим, авторы указывают, что развитие лексики во многом определяется и социальной средой, в которой воспитывается ребенок. Возрастные нормы словарного запаса детей одного и того же возраста значительно колеблются в зависимости от социального уровня семьи, так как словарь усваивается ребенком в процессе общения.

Они также отмечают, что в конце первого и начале второго года жизни ребенка постепенно все большую силу начинает приобретать словесный раздражитель. В начальной стадии реакция на него проявляется в виде ориентировочного рефлекса. В дальнейшем на его основе формируется рефлекс второго порядка - у ребенка развивается подражательность, многократные повторения слова. В этот период развития речи ребенка появляются лепетные слова (2, 25, 37).

Данный этап развития детской речи называется стадией «слово - предложение». На этой стадии слова выражают либо повеление, либо указание, либо называют предмет или действие, - считает Е. И. Тихеева (37).

В возрасте от 1,5 до 2 лет, у ребенка происходит расчленение комплексов на части, которые вступают между собой в различные комбинации. ребенок переходит от пассивного приобретения слов от окружающих его людей к активному расширению своего словаря в период использования вопросов: «что это?», «как это называется?». В этот период у ребенка начинает быстро расти запас слов, который к концу второго года жизни составляет около 300 слов различных частей речи, - считают Ф. А. Сохин, М. М. Алексеева, В. И. Яшина, Е. И. Тихеева (2, 36, 37).

К 3,5 - 4 годам предметная отнесенность слова у ребенка приобретает достаточно устойчивый характер, продолжается процесс формирования

предметной отнесенности слова, - приводится в исследованиях О. Е. Громовой (12).

Развитие слова у ребенка происходит как в направлении предметной соотнесенности слова, так и в направлении развития значения.

Л. С. Выготский, анализируя развитие значения слова в онтогенезе, писал: «Речь и значение слов развивались естественным путем, и история того, как психологически развивалось значение слова, помогает осветить до известной степени, как происходит развитие знаков, как у ребенка естественным образом возникает первый знак, как на основе условного рефлекса происходит овладение механизмом обозначения» (9)

Н. И. Жинкин указывает, что первоначально новое слово возникает у ребенка как непосредственная связь между конкретным словом и соответствующим ему предметом (18).

Первая стадия развития детских слов протекает по типу условных рефлексов. Воспринимая новое слово (условный раздражитель), ребенок связывает его с предметом, а в дальнейшем и воспроизводит его.

В процессе формирования лексики происходит и уточнение значения слова. Вначале значение слова полисеманлично, его значение аморфно, расплывчато. Слово может иметь несколько значений. Одно и то же слово может обозначать и предмет, и признак, и действие с предметом.

Слово сопровождается определенной интонацией, жестами, которые уточняют его значение. Параллельно с уточнением значения слова происходит и развитие структуры значения слова, которое приобретает различные оттенки значения в зависимости от контекста и в зависимости от интонации, - отмечает О. Е. Громова (12).

В процессе онтогенеза значение слова развивается. Л.С. Выготский писал: «Всякое значение слова представляет собой обобщение. Но значения слов развиваются. В тот момент, когда ребенок впервые усвоил новое слово. развитие слова не закончилось, оно только началось; оно является вначале обобщением самого элементарного типа и только по мере своего развития

переходит от обобщения элементарного типа к все высшим типам обобщения, завершая этот процесс образованием подлинных и настоящих понятий» (9). Структура значения слова в разные возрастные периоды является различной. Ребенок, прежде всего, овладевает денотативным компонентом значения слова, т.е. устанавливает связь между конкретным предметом (денотатом) и его обозначением. Понятийный, концептуальный компонент значения слова усваивается ребенком позднее по мере развития операций анализа, синтеза, сравнения, обобщения. Постепенно ребенок овладевает и контекстуальным значением слова. Первоначально при формировании предметной соотнесенности слова оказывают большое влияние побочные, ситуационные факторы, которые в дальнейшем перестают играть роль в этом процессе, - считает Л. С. Выготский (9).

На раннем этапе развития речи на предметную отнесенность слова оказывают влияние ситуация, жест, мимика, интонация, слово имеет диффузное, расширенное значение. В этот период предметная отнесенность слова может легко потерять свою конкретную предметную отнесенность и приобретает расплывчатое значение. Развитие же связи между языковыми знаками и действительностью является центральным процессом при формировании речевой деятельности в онтогенезе, - указывает А. Н. Гвоздев (10).

В исследованиях Р.И. Лалаевой и Н.В. Серебряковой также отмечается, что на начальном этапе овладения знаками языка имя предмета является как бы частью или свойством самого предмета. На этом этапе значение слова является способом закрепления в сознании ребенка представления о данном предмете (25).

На первых стадиях знакомства со словом ребенок еще не может усвоить слово в его «взрослом» значении. Отмечается при этом феномен неполного овладения значением слова, так как первоначально ребенок понимает слово как название конкретного предмета, а не как название класса предметов (37).

В процессе развития значения слова, в основном у детей от 1 до 2,5 года, отмечаются явления сдвинутой референции, или растяжения значений слов, сверхгенерализации. При этом отмечается перенесение названия одного предмета на ряд других, ассоциативно связанных с исходным предметом. Ребенок использует слово для называния целого ряда предметов, которые имеют один или несколько общих признаков (форма, размер, движение, материал, звучание, вкусовые качества), а также общее функциональное назначение предметов (23).

Е. И. Тихеева также указывает, что по мере развития словаря растяжение значения слова постепенно сужается, так как при общении со взрослыми дети усваивают новые слова, уточняя их значения и корректируя употребление старых. Изменение значения слова, таким образом, отражает развитие представлений ребенка об окружающем мире, тесно связано с когнитивным развитием ребенка (37).

Л.С. Выготский подчеркивал, что в процессе развития ребенка слово изменяет свою смысловую структуру, обогащается системой связей и становится обобщением более высокого типа. При этом значение слова развивается в двух аспектах: смысловом и системном. Смысловое развитие, значения слова заключается в том, что в процессе развития ребенка изменяется отнесенность слова к предмету, системе категорий, в которую включается данный предмет. Системное развитие значения слова связано с тем, что меняется система психических процессов, которая стоит за данным словом. Для маленького ребенка ведущую роль в системном значении слова играет аффективный смысл, для ребенка дошкольного и младшего школьного возраста - наглядный опыт, память, которая воспроизводит определенную ситуацию. Для взрослого же человека ведущую роль играет система логических связей, включение слова в иерархию понятий (9).

Обогащение жизненного опыта ребенка, усложнение его деятельности и развитие общения с окружающими людьми приводят к постепенному количественному росту словаря. В литературе отмечаются значительные

расхождения в отношении объема словаря и его прироста, так как существуют индивидуальные особенности развития словаря у детей в зависимости от условий жизни и воспитания, - предполагает М. М. Алексеева(2).

Словарь старшего дошкольника может рассматриваться в качестве национальной языковой модели, так как к этому возрасту ребенок успевает усвоить все основные модели родного языка. В этот период формируется ядро словаря, которое в дальнейшем существенно не меняется. Несмотря на количественное пополнение словаря, основной каркас не изменяется, - указано в исследованиях А. Н. Гвоздева (10).

Таким образом, по мере развития психических процессов (мышления, восприятия, представлений, памяти), расширения контактов с окружающим миром, обогащения сенсорного опыта ребенка, качественного изменения его деятельности формируется и словарь ребенка в количественном и качественном аспектах.

Слова в лексиконе не являются изолированными единицами, а соединяются друг с другом разнообразными смысловыми связями, образуя сложную систему семантических полей. В связи с этим актуальным является вопрос о становлении лексико-семантической системы в онтогенезе, - также считает автор.

По мере развития мышления ребенка, его речи лексика ребенка не только обогащается, но и систематизируется, т.е. упорядочивается. Слова как бы группируются в семантические поля. При этом происходит не только объединение слов в семантические поля, но и распределение лексики внутри семантического поля: выделяются ядро и периферия. Ядро семантического поля составляют наиболее частотные слова, обладающие выраженными семантическими признаками (9).

Таким образом, по мере развития психических процессов (мышления, восприятия, представлений и памяти) расширения контактов с окружающим, обогащения сенсорного опыта ребенка, качественного изменения его

деятельности формируется и словарь ребенка в количественном и качественном аспектах.

1.2 Особенности нарушений лексического компонента речи у дошкольников с задержкой психического развития

Особенности познавательной деятельности детей с ЗПР, сниженная (по сравнению с нормой) способность к приему и переработке воспринимаемой информации, недостаточное развитие операций анализа, синтеза, сравнения, абстрагирования и обобщения обуславливают отклонения в речевом развитии детей данной категории. Формирование речевой функции у этих детей чаще всего происходит в замедленном темпе и сопровождается ее нарушениями. Особенности речи детей с ЗПР раскрыты в работах многих исследователей (Л.Н. Блинова (3); Т.А. Власова, М.С. Певзнер(8); Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова, С.В. Зорина (25); В.И. Лубовский (29), Е.В. Мальцева(30) и др.), которые указывают на сложность речевой патологии, наличие комплекса речевых нарушений, сочетание различных дефектов речи. При этом нарушения речи у детей с ЗПР носят вариативный характер и обусловлены влиянием целого ряда факторов: характера этиологии, клинической картины ЗПР, психологических особенностей, наличия неврологической симптоматики и других.

Рассматривая особенности звуковой и слоговой структуры слова, Е.В. Мальцева (30) выделяет три группы ошибок, характерные для детей с ЗПР: ошибки, свидетельствующие о несформированности слогового контура слова; ошибки в звуконаполняемости сформированного контура слова; ошибки, совмещающие несформированность слогового контура с нарушением его звуконаполнения. При этом уровень доступной слоговой и звуковой структуры может быть различным: одни дети испытывают трудности уже при воспроизведении двусложных слов, сокращая количество слогов до одного («у» - утка; «лу» - луна). Более успевающие дети усваивают

произношение двусложных и трёхсложных слов («летка» - клетка; «сахар» - сахар). Дети, находящиеся на ещё более высоком уровне речевого развития, испытывают затруднения только при воспроизведении многосложных слов («севепед»- велосипед; «колода»- сковорода). Удлинение слова обусловлено своеобразным расчленением его произношения, т.е. происходит раскладывание слова на составляющие звуки особенно в местах стечения согласных («талава» - трава; «журавиль» - журавль). Это нарушение слоговой структуры вызывается исключением слухового контроля над произношением, может быть следствием переутомления ребёнка.

Перестановки слогов у детей наблюдаются при относительно сохранном контуре слов («рижебёнок» - жеребёнок). Обычно эти ошибки возникают лишь на определённых этапах овладения структурой слова.

Очень частыми являются усложнения звукослоговой структуры слова в результате перестановок слогов («читертга» - кочерга). Из этого следует, что причинами подобных искажений не могут являться артикуляторные затруднения. Ребёнок воспроизводит слово в его полном составе и затрудняется лишь в расположении слогов («севенька», «зевенька», «невеська», «венеська» - занавеска) (32,33).

Таким образом, воспроизведение детьми с задержкой психического развития слов различной слоговой структуры сопровождается большим количеством звуковых замен, искажений, пропусков и перестановок звуков.

Кроме того, своеобразие речевой функции детей с ЗПР обусловлено несформированностью основных этапов порождения речевого высказывания: замысла, программирования и грамматического структурирования. Нарушения операций внутреннего программирования проявляются в инактивности, трудностях создания контекста, соскальзывании на посторонние темы, своеобразной «словесной толчее». (14).

Исследования показывают, что у этих детей формирование процесса словообразования задерживается и затягивается во времени. Так, изучая образование прилагательных от существительных, Е.С. Слепович (35)

указывает на более позднее начало периода детского словотворчества. В отличие от нормально развивающихся детей, у которых пик детского словотворчества наблюдается в четырехлетнем возрасте, у детей с ЗПР увеличение числа неологизмов отмечается лишь к моменту поступления в школу. Неологизмы этих детей отличаются некоторыми особенностями, к которым относятся следующие: использование одного и того же суффикса для образования группы прилагательных (например, «окновый», «садовый», «стекловый», «лесовый»), одновременное употребление нескольких форм одного и того же слова (например, «садиный», «садашная», «садовый»), замена процесса словообразования процессом словоизменения («сад» - «сады»). О несформированности «чувства» языка у детей данной категории говорит тот факт, что они не замечают в речи неправильную форму слова, считая ее верной.

Формирование словаря ребенка тесно связано с его психическим развитием и во многом определяется уровнем развития познавательной деятельности и сформированностью основных мыслительных процессов.

Как отмечают исследователи (Н.Ю. Борякова,⁽⁴⁾ С.В. Зорина, Р.И. Лалаева,⁽²⁵⁾ Е.В. Мальцева,⁽³⁰⁾ Е.С. Слепович,⁽³⁵⁾ и др.), время появления первых слов у детей с задержкой психического развития не имеет резкого отличия от нормы. Однако сроки, в течение которых дети продолжают пользоваться отдельными словами, не объединяя их в двухсловное аморфное предложение, сугубо индивидуальны. Полное отсутствие фразовой речи может иметь место и в возрасте 2-3 лет, и в 4-6 лет. Уже первые слова детей могут сигнализировать о неблагоприятном начале развития речи и в частности нарушении звуко-слоговой структуры: «ма» (вместо мама), «па» (вместо папа), «ба» (баба) или слово «мама» относят к отцу и другим лицам.

Независимо от того, начал ли ребенок произносить первые слова целиком или только отдельные их части, необходимо различать «безречевых» детей по уровню понимания ими чужой речи. У одних детей уровень понимания речи (т.е. импрессивная речь) включает в себя довольно

большой словарный запас и довольно тонкое понимание значений слов. О таком ребенке родители обычно говорят, что «он все понимает, вот только не говорит». Однако обследование всегда выявит недостатки их импрессивной речи. При появлении речевого подражания репродукция слов осуществляется не в рамках преимущественного воспроизведения просодии целого слова, как это бывает в норме, а только его части. Такой частью, как правило, является ударный слог слова в открытом его варианте, например: голубь - «го», зайчик - «ва», яйцо - «те»...

Яркой особенностью дизонтогенеза речи выступает стойкое и длительное по времени отсутствие речевого подражания новым для ребенка словам. Не исключено, что у отдельных детей (не без помощи родителей) с возрастом вырабатывается способность повторять за взрослым отдельные звуки (вплоть до звука р) при полной неспособности объединить их в самые легкие слова. В этом случае ребенок повторяет только первоначально приобретенные им слова (чаще всего их не более 10), но упорно отказывается от слов, которых нет в его активном лексиконе. Такая «остановка» может иметь место и при нормальном развитии речи, но не более чем в течение 5-6 месяцев после появления первых 3-5 слов. В развитии речи у детей с ЗПР указанное явление может иметь место в течение нескольких лет жизни ребенка(17, 24).

При появлении речевого подражания репродукция слов осуществляется не в рамках преимущественного воспроизведения просодии целого слова, как это бывает в норме, а только его части. Такой частью, как правило, является ударный слог слова в открытом его варианте, например: голубь - «го», зайчик - «ва», яйцо - «те»...

Интересной особенностью аномальной детской речи в ранний период ее развития является стремление ребенка к употреблению открытых слогов. Стремление «открыть слог» ярче всего обнаруживает себя в добавлениях гласных звуков к концам слов в тех случаях, где слово оканчивается на согласный: «матика» (мальчик), «котика» (котик). Укорочение длины слова

за счет опускания слогов или одного слога, их перестановка является одним из характерных симптомов детей с ЗПР. Первые слова аномальной детской речи можно расклассифицировать следующим образом: а) правильно произносимые: мама, папа, дай, нет и т.п.; б) слова-фрагменты, например: «мако» (молоко), «яба» (яблоко), и т.п.; в) слова-звукоподражания, которыми ребенок обозначает предметы, действия, ситуацию: «би-би» (машина), «мяу» (кошка), «бух» (упал) и т.п.; г) контурные слова, или «абрисы», в которых правильно воспроизводятся просодические элементы - ударение в слове, количество слогов: «тититики» (кирпичики), «патина» (машина) и т.п.; д) слова, которые совершенно не напоминают слова родного языка, или их фрагменты (13, 21, 25,31).

Дети с ЗПР нередко употребляют слова в узком значении, уровень словесного обобщения очень низкий. (4). Одним и тем же словом могут быть названы многие предметы, имеющие сходство по форме, назначению или другим признакам (муравей, муха, паук, жук - в одной ситуации - одним из этих слов, в другой - другим). Ограниченность словарного запаса подтверждается незнанием многих слов, обозначающих части предмета (ветки, ствол, корни дерева), а также посуды (блюдо, поднос, кружка), транспортных средств (вертолет, моторная лодка), детенышей животных (ежата, лисенок) и др. Отмечается отставание в использовании слов-признаков предметов, обозначающих форму, цвет, материал. Часто появляются замены названий слов, обусловленные общностью ситуаций (режет - рвет, точит - режет)(14).

Сниженный по сравнению с возрастной нормой объем словаря детей с ЗПР в какой-то степени обусловлен недостаточностью их представлений о предметах и явлениях окружающего мира. Данный факт подтвержден исследованиями С.Г. Шевченко, в речи этих детей имеется незначительное число слов, обозначающих обобщающие понятия, наблюдаются смешение обобщающих понятий («огурец, капуста, помидор-это фрукты»), неточное употребление слов в результате их замены по семантическим признакам

(«лакать» - «пить», «платье» - «воротник», «поливает» - «выливает»), замена слов-наименований описанием ситуации или действия («конура» - «тут собака спит», «почтальон» - «газеты приносит»), сужение родовых понятий («животные-кошка, собака, лошадь, корова»), неадекватное употребление даже некоторых общеупотребительных слов (например, вместо «стакан» - дети говорят «чашка», вместо «банка»- «кастрюля»)(39).

Предположение о несформированности словаря детей с ЗПР подтвердилось и при выполнении заданий на подбор синонимов и антонимов, при этом дети легче подбирают антонимы, чем синонимы. (22, 30). В заданиях на подбор синонимов дети часто обнаруживают непонимание инструкции: вместо синонимов они называют слова с противоположным значением («радостный» - «печальный»), заменяют синоним словом с частицей НЕ («сторожить» - «не сторожить»), употребляют в качестве синонимов слова, объединенные одной ситуацией («учительница-ученик, врач-больной»).

Морфологически нечленимое использование слов - основная закономерность ранних этапов дизонтогенеза речи. Это явление имеет ярко выраженный характер и может наблюдаться в течение многих лет жизни ребенка. В норме морфологические элементы слов начинают опознаваться и вычленяться при накоплении детьми небольшого словарного запаса. Примечательно, что разряд слов-названий действий, т.е. глаголов, составляет у нормально развивающегося ребенка 1/2 часть от разряда слов-названий предметов, т. е. существительных. К 1 году 11 месяцам запас глаголов составляет 50 слов, из них первоначально употребляется только в повелительном наклонении 18. (8). В то же время при нарушениях психического развития глагольный словарь ничтожно мал по отношению к довольно обширному предметному словарю. Предметный словарный запас ребенка оказывается как бы перебогаченным по отношению к этапу его речевого развития. В то же время этот словарный запас всегда недостаточен для календарного возраста детей, что дает основание для понятий

относительного (по отношению к этапу речевого развития) и абсолютного (по отношению к возрасту) словарного запаса. В свободных высказываниях дети мало пользуются прилагательными и наречиями, обозначающими признаки и состояние предметов, способы действий. Большое число ошибок приходится на образование относительных прилагательных со значением соотнесенности с продуктами питания, животными и др. (Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова, С.В. Зорина (25)).

Таким образом, у детей с задержкой психического развития отмечаются нарушения в развитии речевой деятельности и других психических процессов, определяющих своеобразие лексической системы. Наиболее существенными и выраженными признаками недоразвития лексики этих детей является несформированность структуры значения слова, несоответствующий возрасту уровень организации семантических полей и несовершенство поиска слова, т.е. трудности актуализации словаря.

Особенностями словарного запаса детей с задержкой психического развития является полное незнание, неточное понимание и употребление ряда слов, замена видовых понятий родовыми и наоборот, взаимозамещение признаков. В словаре детей мало обобщающих понятий, практически отсутствуют синонимы. Дети затрудняются в образовании существительных с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов, ограниченный лексический запас, многократное использование одинаково звучащих слов с различными значениями делает речь бедной и стереотипной.

1.3. Анализ методических работ по развитию словаря прилагательных у детей с задержкой психического развития

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

Планомерное расширение словаря идет за счет незнакомых и сложных слов вместе с ознакомлением с окружающим миром.

Принципы:

1. Работа над развитием словаря должна проводиться на активной познавательной деятельности.
2. Тесная связь развития словаря с развитием мыслительной деятельности, логических операций классификации, сериации, анализа, синтеза, сравнения.
3. Все задания проводятся в определенной последовательности.

Основными задачами словарной работы являются:

обогащение словаря - накопление слов необходимых для речевого общения с окружающими. Идет за счет существительных, прилагательных, глаголов, наречий. Уточнение - помощь в усвоении слов и их запоминании.

Активизация словаря - использование слов, понимание которых не вызывает затруднения. Устранение не литературных слов (25)

Анализ методических работ по развитию словаря прилагательных у детей с задержкой психического развития связан прежде всего с выявлением характера сформированности словообразовательных операций у дошкольников с задержкой психического развития, которое необходимо для разработки теоретического обоснования включения в логопедическую работу новых разделов, направленных на развитие осознанных навыков и умений использования новых слов. Овладение закономерностями словообразования на практическом уровне, возможность выделять, дифференцировать и синтезировать морфемы, определять общие их значения представляют собой необходимые условия пополнения словарного запаса за счет производных слов, овладения грамматической системой языка, создания предпосылок орфографически правильного письма, важнейшим принципом которого всегда был морфологический.

В современной методике словарная работа рассматривается как целенаправленная педагогическая деятельность, обеспечивающая

эффективное освоение словарного состава родного языка. Развитие словаря прилагательных понимается как длительный процесс количественного накопления слов, освоения их социально закрепленных значений и формирование умения использовать их в конкретных условиях общения (Данилова Л.А., Рябкина Л.М. (14)).

М.О. Винник отмечает то, что слово обеспечивает содержание общения. Свободная устная (и письменная) речь опирается, прежде всего, на владение достаточным словарным запасом (6). Особенность словарной работы в дошкольном учреждении с детьми с ЗПР состоит в том, что она связана со всей воспитательно-образовательной работой с детьми. Обогащение словарного запаса происходит в процессе ознакомления с окружающим миром, во всех видах детской деятельности, повседневной жизни, общении. Работа над словом уточняет представления ребенка, углубляет его чувства, организует социальный опыт. Все это имеет особое значение в дошкольном возрасте, поскольку именно здесь закладываются основы развития мышления и речи, происходит становление социальных контактов, формируется личность(17).

И.В. Карслиевой (21) были разработаны упражнения, обеспечивающие обогащения словаря и содержательной стороны отдельных слов: составления предложений с отдельным словом, со словами синонимического ряда, объяснения значения слов, замена слов более удачными выражениями с точки зрения условий контекста, которые предлагает использовать в работе с детьми с ЗПР.

Разрабатывая различные аспекты работы по формированию словаря дошкольников с ЗПР, исследователи большое внимание уделяли обозначению словами предметов или явлений окружающей действительности на основе их наглядного целостного восприятия (Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В., Зорина С.В. (25)).

Содержание и методика словарной работы с дошкольниками с ЗПР разрабатывалась также Н.Ю.Борякова, М.А.Касицына (4), которые считали,

что прежде всего «нужно заботиться о том, чтобы дети знали названия всего того, с чем им приходится иметь дело в повседневной жизни». Поэтому авторами были выделены группы слов, которыми должны овладеть дошкольники.

Кроме того, Р.И. Лалаева (24) отмечала, что важен не только количественный рост словаря, но и его качественное обогащение, под которым понималось изменение значений слов в зависимости от контекста и места в лексической системе.

В.В.Морозова предлагает другое направление словарной работы связано с подходом к освоению дошкольниками с ЗПР содержательной стороны слова в единстве и взаимосвязи с развитием элементов понятийного мышления: формирование словаря неотделимо от развития у детей умения выделять признаки предметов и явлений, необходимые для обобщения. Необходимо постоянное углубление знаний, представлений дошкольников о предметах и явлениях объективной реальности. Поэтому автор предлагает в ходе формирования словаря детей опираться прежде всего на их познавательную деятельность (31,32,33).

Н.Ю. Борякова предложила методику, развивающую старших дошкольников с ЗПР элементарное осознание содержательной стороны слова. По мнению автора, раскрытие семантических связей между словами должно помогать уточнению понимания семантики отдельных слов, что способствовало сформированности умения отбирать выразительные и точные языковые средства в зависимости от условий речевой ситуации (4).

Ряд авторов (Н.Ю. Борякова, М.А. Касицына, (4) Г.И. Жаренкова (17), Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова, С.В. Зорина(25) и др.) отмечают то, что для пополнения и активизации словарного запаса эффективными могут быть словесные игры. В любой игре происходит решение определенной мыслительной задачи, то есть одновременно осуществляется коррекция не только речевой, но и познавательной деятельности. В таких играх как «Магазин», «Что бывает широкое», «Похож – не похож» и других у детей

вырабатывается умение наблюдать, сравнивать, обобщать явления окружающей жизни. Словесные игры и упражнения проводятся не только на занятиях, но и на прогулке, во время подвижных игр. Они помогают детям проанализировать и запомнить увиденное, облечь зрительные впечатления в словесную форму.

Поскольку у детей с задержкой психического развития перевод зрительных впечатлений в словесную форму нарушен, то необходимо обращать внимание на словесный отчет о выполненном задании. Следует требовать от ребенка, чтобы он описал нарисованную им картинку, сделанную поделку. Сначала взрослый делает такой отчет сам, а ребенок слушает его. Потом сделанная работа описывается совместно. Только после такого подготовительного этапа ребенок самостоятельно рассказывает о том, что он увидел, сделал. Словарную работу необходимо проводить так, чтобы пробудить у детей интерес к семантическим наблюдениям. («Почему этот предмет так называется?»). В процессе подобных наблюдений ребята овладевают значениями слов. Это оказывает положительное влияние на формирование словообразовательных процессов. По мнению психологов (Н.В. Краснощекова, О.А. Журбина (22) и других), в основе становления словообразовательных процессов лежит механизм формирования обобщенных словесных классов и структур в их последующей дифференциации.

Р.И. Лалаева указывает на то, что в словесных играх рекомендуемые задания направлены на развитие активной познавательной деятельности в сфере языка. Они способствуют формированию обобщенных словесных классов и их дифференциации. Это, в первую очередь, слова по подбору родственных слов:

- Задания по называнию действующих лиц (Как можно назвать человека, который чинит сапоги? убирает мусор? красит забор? и т.д.)
 - Задания по аналогии («Чей детеныш?»)
- У кошки – котенок, у лисы - ?)

- Задание на образование от заданных слов родственных им (дом – домашний, сад – садовый, садить, садовник)
Если кошка живет дома, то эта кошка какая? (домашняя)
Если это ложечка для чая, то это какая ложечка? (чайная)
- Задания по выделению противоположных свойств (Сахар сладкий, а лимон?)
- Задания по выделению схожих свойств («Чем похожи»)(24)

С.В. Зорина (25) предлагает просмотреть программу формирования словоизменения у дошкольников с задержкой психического развития. И один из пунктов этой программы: «Формирование словоизменения прилагательных»

1. Соотнесение существительных мужского, женского, среднего рода единственного числа и существительных множественного числа с местоимениями он, она, оно, они.

2. Обучение правильному согласованию слов. Автоматизация речевого навыка, т.е. закрепление умения правильно согласовывать слова. Далее автор описывает как нужно формировать словоизменение прилагательных. Отсутствие правильного согласования прилагательных с существительными в роде и числе прослеживается у всех детей с задержкой психического развития без исключения. При этом согласование слов женского рода единственного числа обычно нарушается редко, но заметно страдает согласование с существительными среднего рода («небо голубоя»), мужского рода («зайчик белы» вместо белый), множественного числа («флажки белы» или «шарики воздушны»). Формирование словоизменения прилагательных у дошкольников с задержкой психического развития осуществляется в более поздние сроки, когда дети в основном овладели системой словоизменения существительных, так как прилагательные «принимают» то или иное грамматическое значение, ту или иную форму в зависимости от формы существительного. Трудности усвоения системы словоизменения прилагательных связаны с поздним их появлением в речи

детей. Работу по обучению детей правильному согласованию слов-признаков с существительными в роде и числе можно разделить на три этапа: 1) подготовительный — учить соотносить существительные мужского, женского, среднего рода единственного числа с местоимениями он, она, оно, они; закрепить слитное произнесение сочетаний типа -ный, -мый и др.; 2) основной — обучать детей правильному согласованию слов; 3) заключительный — закреплять умение правильно согласовывать слова.(25)

Как отмечают Н.В. Краснощекова, О.А. Журбина (22) детям с задержкой психического развития требуется специальное обучение, а затем длительные тренировочные упражнения по усвоению навыков словообразования. Облегчить этот процесс, разнообразить его и сделать более интересным для ребенка поможет набор пиктограмм, а также некоторые игровые варианты их использования. Набор пиктограмм позволяет показать многообразие однокоренных слов, которые можно получить от исходного корневого слова. Рисунок подсказывает направление мысли, а необходимые для словообразовательного акта средства ребенок подыскивает и применяет самостоятельно (либо с помощью педагога).

Работа с таблицей пиктограмм поможет развить у ребенка ощущение системного устройства языка, устойчивых парадигматических отношений между языковыми единицами одного семантического поля. Таким образом, в сознании слова начнут существовать не разобщенно, а «семьями», объединенными «родственными отношениями».

Например, при работе над лексическими темами «Животные» и «Птицы» пиктограммы позволяют отрабатывать следующие словообразовательные модели при образовании притяжательного прилагательного (в трех формах): с помощью уменьшительно-ласкательного суффикса -чк-, -ик- (-ок), -ишк-, -иньк- (-оньк-), -ушк- (-юшк-) и др.; с помощью суффикса со значением увеличения (-ищ-); детенышей животных, птенцов с помощью суффикса -ат- (-ят-) или от другого корня;

Пример игры, для развития словообразования: Викторина «Кто? Какой? У кого?». Пиктограммы разложены по кругу на игровом поле со стрелкой в середине. Игра проводится по принципу викторины «Что? Где? Когда?». Участвуют 5—6 детей. Ведущий (логопед) выставляет на мольберте картинку с изображением животного. Участники игры по очереди вращают стрелку и образуют заданные пиктограммами слова. Затем выставляется изображение следующего животного и т.д. За каждый правильный ответ игроку начисляется 1 балл. В конце игры определяются победители, занявшие 1-е, 2-е и 3-е места. (22)

Вывод по первой главе:

В результате анализа психолого-педагогической литературы можно сделать вывод:

1) Ребенок в процессе своего развития учится понимать речь окружающих и обращаться к ним при помощи речи. Иными словами, у ребенка формируется речевое общение: он овладевает смысловой стороной речи (то есть умением обозначать при помощи языковых средств предметы и явления окружающего мира и их отношения) и звуковой стороной речи (т.е. умением узнавать и различать звуки и целостные звуковые комплексы, а также произносить звуки, соединять их в цепочки слогов, слов и сочетания слов). Речь возникает при наличии определенных биологических предпосылок и, прежде всего, нормального созревания и функционирования центральной нервной системы.

2) Если у дошкольников с нормальным развитием складывается определенная система взаимосвязанных действий и операций с элементами языка, то у детей с ЗПР в течение длительного времени речевого развития накапливаются фрагментарные отдельные действия и операции с элементами языка, которые не образуют системы. Все это задерживает развитие их речи, приводит к недостаточной сформированности лексической системы языка, задерживает формирование обобщенной функции речи.

3) В современной специальной психологии и специальной педагогике

задержка психического развития рассматривается как особый вид нарушенного развития, характеризующийся замедленным темпом формирования психических функций и личности ребенка. Как правило, у основного числа детей отставание носит временный характер и может быть преодолено с течением времени, под влиянием лечения и в условиях коррекционно-развивающего обучения.

4) Исследования многих авторов свидетельствуют о том, что для детей с задержкой психического развития отмечается недостаточное развитие лексического компонента речи. Для них характерны ограниченный словарный запас, преобладание в словаре бытовой лексики, значительное расхождение между активным и пассивным словарем, речевая инактивность, затруднения в употреблении многих частей речи, особенно прилагательных, наречий, сложных предлогов, трудности актуализации словаря. При этом нарушение в овладении лексической системой языка существенно затрудняет общение, сотрудничество ребенка со взрослым, отрицательно влияет на формирование познавательной деятельности, задерживает развитие как устной, так и в дальнейшем письменной речи, служит препятствием при овладении школьной программой. Именно поэтому теоретическое и практическое изучение лексики у детей с такой сложной формой патологии, как задержка психического развития, до сих пор является трудной и актуальной проблемой логопедии.

5) Дошкольный возраст - наиболее благоприятный период в психическом и речевом развитии ребенка. В старшем дошкольном возрасте у детей с ЗПР отмечается высокий темп речевого развития. Поэтому выявление и изучение у детей с ЗПР нарушений речи и их коррекция должны осуществляться уже в дошкольном возрасте. Именно в этот благоприятный для развития речи период коррекционное воздействие является наиболее продуктивным. Это обусловлено еще и тем, что дети с ЗПР нуждаются в более ранней и активной стимуляции умственной деятельности, чем их сверстники. Отсутствие раннего коррекционного

воздействия замедляет психическое развитие в целом и отягощает речевой дефект при ЗПР.

ГЛАВА II ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ СЛОВАРЯ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

2.1. Организация и проведение исследования уровня сформированности словаря прилагательных у старших дошкольников с задержкой психического развития

Изучив теоретическую и методическую литературу по проблеме исследования, нами был организован эксперимент, **целью** которого является – выявить уровень сформированности активного словаря прилагательных у детей с задержкой психического развития.

База исследования - МБДОУ детский сад №15 «Дружная семейка». В исследование приняли участие дети с группы «компенсирующей направленности, с задержкой психического развития»

В эксперименте участвовала группа детей старшего дошкольного возраста: в количестве 12 человек (возраст детей 6 лет) с заключением ПМПК задержка психического развития. Состав группы представлен в приложении, таблица 2.1.

Для определения состояния словаря прилагательных детей старшего дошкольного возраста была предложена методика О.Б. Иншаковой (19).

При проверке уровня развития словаря основное внимание обращается на качественный состав словаря, понимание значения слова, степень его обобщенности, умение пользоваться выразительными средствами языка.

1. Игра «Наоборот».

Цель задания: изучить умение детей подбирать антонимы к прилагательным.

Материал: предметные картинки с изображениями двух различных

предметов: сахар и лимон, большой и маленький мяч, белая и черная собака, кресло и стул, многоэтажный дом и маленький домик, широкое и узкое полотенце, толстая и тонкая книга, длинная и короткая лента.

Процедура: Ребенку поочередно предъявлялись картинки и предлагалось подобрать слова-прилагательные противоположные по значению (антонимы). Экспериментатор начинал предложение, а ребенку нужно было его закончить. Приводился пример.

Инструкция: «Посмотри, это собака белая, а это черная. А теперь ты скажи: сахар сладкий, а лимон... какой?» Аналогично с другими картинками (кресло мягкое, а стул...(твердый, жесткий); этот мяч большой, а этот мяч...(маленький); этот дом высокий, а этот...(низкий); эта лента короткая, а эта...(длинная); это полотенце широкое, а это...(узкое); эта книга толстая, а эта...(тонкая).

2. Игра «Скажи иначе».

Цель задания: изучить умение детей подбирать синонимы к прилагательным.

Материал: слова: теплый, медленный, высокий, веселый, плохой, смелый, хороший, большой.

Процедура: Ребенку предлагается придумать слова-синонимы к словам. Приводится пример.

Инструкция: «Ты знаешь, у каждого слова есть свои «приятели», например к слову «ласковый» можно подобрать следующие слова – «приятели» - нежный, добрый, заботливый, приятный. Давай с тобой тоже подберем такие слова».

3. Игра «Выбери правильно»

Цель задания: изучить умение детей группировать семантически близкие прилагательные.

Материал: серия из трех слов: короткий, длинный, маленький; высокий, маленький, низкий; большой, круглый, овальный; тяжелый, длинный, легкий; большой, низкий, маленький; кислый, вкусный, сладкий;

толстый, тонкий, тяжелый.

Процедура: Ребенку медленно проговаривается три прилагательных и предлагается выбрать лишнее среди них. При необходимости слова повторяются.

Инструкция: «Послушай внимательно, я тебе назову три слова, три прилагательных, подумай и скажи, какое слово здесь лишнее».

4. Исследование качественных прилагательных.

Цель: определить объём активного словаря качественных прилагательных.

Материал исследования: предметные картинки, речевой материал.

Процедура и инструкция:

Задание 1. «Назови, какой формы эти предметы».

Инструкция: Перед ребёнком раскладывается 5 картинок фигур, разной формы и далее задаётся вопрос «назови, какой формы этот предмет?».

Оценка результатов:

5 баллов - ребёнок называет правильно все 5 слов.

4 балла – ребёнок называет все слова, но совершает ошибки, при предъявлении помощи экспериментатора ошибки исправляются.

3 балла – ребёнок называет все слова, но присутствует много ошибок, при оказании стимулирующей помощи ошибки всё равно не исправлены.

2-0 баллов – отказ от выполнения задания.

Задание 2. «Назови, какого цвета эти предметы».

Инструкция: Перед ребёнком раскладывается серия картинок, разных предметов с разными цветами и задаётся вопрос «Назови какого цвета, этот предмет?».

Оценка результатов:

5 баллов - ребёнок называет правильно все 13 слов.

Задание 3. «Назвать какие на вкус нарисованные фрукты, овощи».

Инструкция: Перед ребенком раскладывается 6 картинок с разными нарисованными овощами и фруктами и далее экспериментатор задает вопрос «Назови мне, а какой на вкус этот овощ, фрукт?».

Оценка результатов:

5 баллов - ребёнок называет правильно все 6 слов.

Задание 4. «Назови кокой хвост и т.д?»

Инструкция: Экспериментатор раскладывает 3 картинки перед ребенком и задает вопрос: «А какой хвост у белки и т.д?».

Задание 5. «Определи, какой чай в этом чайнике (горячий)» и т.д.

Инструкция: Перед ребёнком раскладывается 3 картинки и далее следует вопрос «А какая ёлка на этой картинке? И т.д».

По результатам всех заданий, баллы суммировались и соотносились с уровнем успешности выполнения заданий, где:

Высокий уровень успешности – 25-21 балл

Средний уровень успешности – 20 – 16 баллов

Низкий уровень успешности – 15 – 0 баллов

5. Игра «Черты характера»

Цель задания: изучить умение детей самостоятельно подбирать подходящие слова-описания (прилагательные),

Материал: предметные картинки с изображениями животных: заяц, лиса, волк, лев, кошка, осел.

Процедура: Ребенок тащит карточки и называет, какие основные «черты характера» у этих животных: волк - злой, заяц - трусливый, лиса - хитрая, лев - храбрый, кошка - ласковая, осел - упрямый.

Инструкция: «Вытащи из мешочка карточку, посмотри, кто это? Скажи, а какой характер у волка?» Аналогично с другими.

Исследование проводилось во вторую половину дня в доброжелательной обстановке, что позволило достичь цели эксперимента. Был найден контакт с каждым из исследуемых дошкольников, осуществлен

индивидуальный подход к каждому ребенку. Дети способны устанавливать контакт, как с взрослыми, так и со сверстниками.

Основной целью исследования было выявление уровня развития словаря прилагательных у детей с задержкой психического развития.

Результаты исследования по 1,2,3,5 заданиям представлены в таблице 2.2. и 2.3

Таблица 2.2

Количественные результаты исследования словаря прилагательных у детей с ЗПР (в баллах)

Задания	3 балла	2 балла	1 балл	0 баллов
1. Назвать антонимы	3	5	4	3
2. Назвать синонимы	1	8	6	0
3. Группировка семантически близких прилагательных	0	3	8	4
5. Назвать черты характера животных	4	7	4	0

Таблица 2.3

Количественная характеристика словаря прилагательных у детей с ЗПР (среднее значение)

	Правильный ответ	Отсутствие ответа	Бликие по значению слова	Далекое по значению слова	Слова с искаженной структурой	Всего слов
Э.Г.	20	18	17	11	7	72

Количественные результаты, приведенные в табл.2.2, 2.3, показывают существенные различия в выполнении каждого задания на исследование особенностей активного словаря прилагательных. В экспериментальной группе преимущественное большинство детей с ЗПР все задания выполняли на низком уровне.

Рассмотрим количественную и качественную характеристику словаря

прилагательных.

Как видно из таблицы, средний показатель употребления правильных по значению прилагательных составляет 20 из 72 слов у детей с ЗПР. Ответы детей с задержкой психического развития характеризуются большим количеством слов далекими по значению, с искаженной структурой слова и отсутствием ответов.

Анализируя неправильные ответы детей, следует отметить, что все предложенные слова-стимулы вызывали у испытуемых с ЗПР затруднения, неточный подбор слов-антонимов, ошибочные замены.

У детей наблюдалось недостаточное знание норм употребления слова для выражения разнообразных оттенков его содержания принципиально к разным ситуациям, Например: «вода жидкая, а суп горячий» (вместо, густой); «волк злой, а щенок маленький» (вместо, добрый), «этот дом высокий, а этот маленький», «эта лента короткая, а эта большая», «эта книга толстая, а эта низкая», «сахар сладкий, а лимон соленый». Причем при подборе прилагательных к существительным, дети с ЗПР выбирали наиболее часто встречающиеся и простые по звуковой структуре слова.

У детей с ЗПР были отмечены множественные грубые ошибки, которые заключались в назывании далеких по значению слов. Приведем примеры: «сахар сладкий, а лимон не вкусный», «кресло мягкое, а стул на кресло похож», «этот дом высокий, а этот тоже дом», «эта книга толстая, а эта книга стоит», «это полотенце широкое, а это тряпка» и др. Отметим, что такие бессмысленные ответы были и в контрольной группе, но лишь у одного ребенка (он на половину вопросов вообще не ответил, а также давал такие ответы как: «этот дом высокий, а этот с окошечками», «эта книга толстая, а эта тетрадь» и др.).

Большинство детей с ЗПР вместо антонимов повторяли предложенное слово с частицей «не» («высокий» - «не высокий», «сладкий» - «не сладкий» и т.д.). Несколько детей с ЗПР прибегали при определении антонима к описанию ситуации (например, «этот мяч большой, а этот можно в карман

положить», «сахар сладкий, а лимон не вкусно кушать»).

У всех детей с ЗПР было отмечено употребление только одного синонима и подбирали они в основном однообразные, типичные синонимы (теплый – «горячий», «большой» - «огромный», веселый – «радостный»).

Чаще всего вместо синонимов дети с ЗПР давали объяснительные значения (медленный – «так, как черепаха»), использовали случайные ассоциации (хороший – «мальчик», высокий – «дом»). У испытуемых экспериментальной группы встречались также: замена синонима антонимом, иногда повторение слова-стимула с частицей «не» (например, медленный – «быстрый», веселый - «не веселый»); замена родственным словом или формой слова-стимула (веселый - «весело»).

Еще больше ошибок возникло у дошкольников с ЗПР при группировке семантически близких прилагательных. Так, дети с задержкой психического развития часто допускали ошибки при выборе лишнего слова из серии: короткий, длинный, маленький («короткий»); высокий, маленький, низкий («низкий»); большой, низкий, маленький («маленький»); круглый, большой, овальный («овальный»); тяжелый, длинный, легкий («тяжелый», «легкий»).

Все вышеприведенные примеры свидетельствуют о неточном понимании значений слов «короткий», «длинный», «высокий», «низкий», «кислый», «тонкий», «толстый» и др., о трудностях группировки на основе существенного признака. Это подтверждает несформированность семантических полей у детей с ЗПР, недостаточное развитие умения сравнивать слова по их значению.

В задании, где ребенку следовало назвать форму и цвет предмета многие дети справились значительно лучше (на наш взгляд потому, что в программе детского сада уделяется большое место сенсорному развитию детей).

3 дошкольника с психическим недоразвитием справились с заданием на низком уровне, давая бессмысленные ответы или прибегая к случайным ассоциациям. Например, на вопрос «какого цвета эта фигура» эти дети

отвечали: «зеленая», «очки», «коробочка», «окошко», «фигура». Также они не различали круг и овал, квадрат и прямоугольник, называя все фигуры одним каким-либо понятием, причем существительным.

У нескольких детей с ЗПР отмечены и трудности дифференциации признаков предмета по их цвету (например, «красный» - «красивый», «зеленый» - «как травка»). Кроме того, было отмечено незнание ярких оттенков цветов («оранжевый» - «красный», «голубой» - «синий», «фиолетовый» - «синий»).

Таким образом, анализ результатов предложенных заданий показал, что у детей встречались следующие ошибки: подбор слова по значению, близкому к антониму или синониму (низкий - «большой», веселый – «праздничный»); повторение слова-стимула с частицей «не» (маленький – «не маленький»).

Для детей с ЗПР, кроме этих ошибок, были характерны специфические замены: выражение антонима или антонима другой частью речи («этот дом высокий, а этот тоже дом»), что указывает на недостаточную дифференциацию грамматических значений слов; подбор слова на основе синтагматических ассоциаций («зеленый» - «как травка, лимон «не вкусный»). Замены прилагательных свидетельствуют о том, что дети не выделяют существенных признаков, не дифференцируют качества предметов, например: «короткий - маленький», «красный – красивый», «треугольник – маленький квадратик» и т.д. Такие замены осуществляются из-за недифференцированности признаков, величины, высоты, ширины, формы, цвета.

В целом можно констатировать, что у детей с ЗПР недостаточный объем словаря прилагательных по сравнению с нормой. Дошкольники с психическим недоразвитием чаще используют прилагательные, семантически далекие; часто воспроизводят случайные ассоциации; часто отказываются от подбора слова. Все виды ошибочных ответов говорят о том, что дети с задержкой психического развития недостаточно понимают

отношения противопоставления между лексическими единицами языка, у них ограничен объем словаря, мала активность процесса поиска слова, неумение выделить существенные семантические признаки в структуре значения слова, недостаточное осознание поставленной задачи.

Кроме того, нами отдельно проводился анализ по исследованию качественных прилагательных. Результаты исследования по 4 заданию представлены в таблице 2.4.

Таблица 2.4.

Результаты исследования качественных прилагательных группы

Дети	Задания					Общий балл	Процентный показатель
	1	2	3	4	5		
Богдан.Ж	4	3	4	3	4	18	72%
Лена.Ч	4	3	3	4	3	17	68%
Дима.Г	4	3	4	5	4	20	80%
Сережа.Р	4	3	4	4	3	18	72%
Алина.Л	4	5	4	4	4	21	84%
Антон.Р	4	4	4	4	3	19	76%
Вика.Н	3	3	3	3	3	15	60%
Олег.П	4	4	3	3	3	17	68%
Саша.К	3	4	4	4	4	19	76%
Даша.Т	2	2	2	2	2	10	40%
Альбина.Е	3	4	2	3	4	16	64%
Тимур.П	2	5	3	4	2	16	64%
Средний балл по группе						17,1%	

На основе полученных результатов мы составили диаграмму (см. рис.2.1.), которая дает возможность наглядно увидеть уровень успешности выполнения заданий для исследования объёма активного словаря

качественных прилагательных.

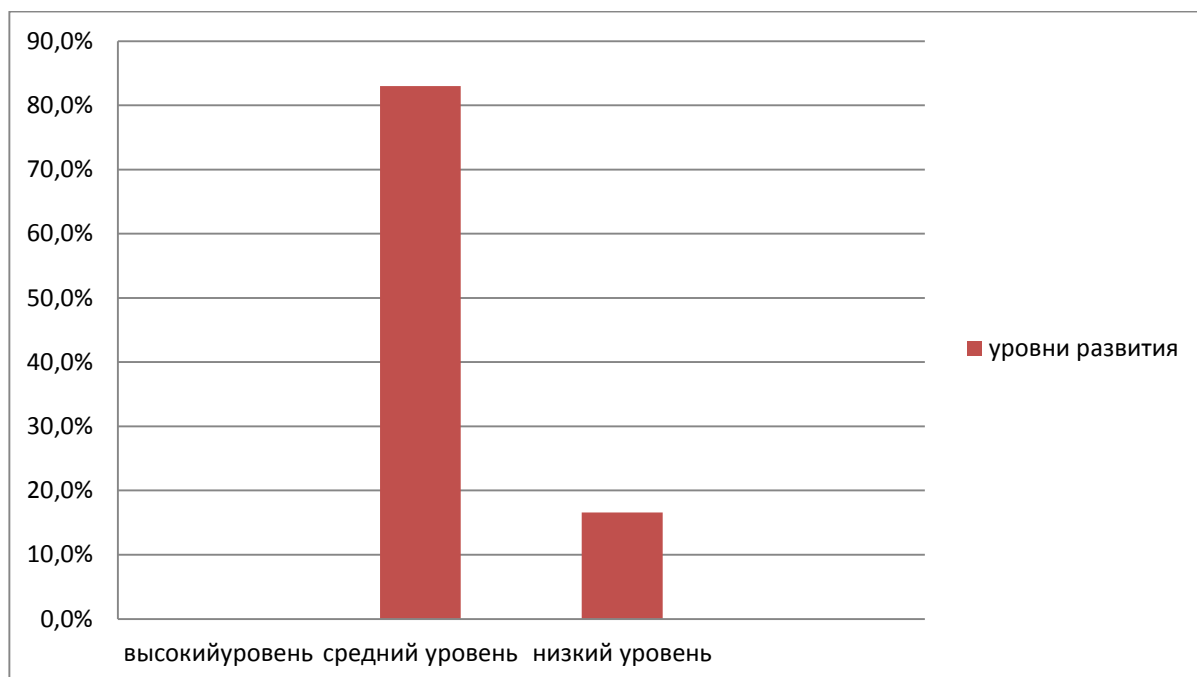


Рис.2.1. Результаты по выявлению уровня развития словаря качественных прилагательных

Методика направлена на выявление у детей объема активного словаря качественных прилагательных, по предлагаемым картинкам в 5 заданиях.

Задание 1. «Назови, какой формы эти предметы»-Пяти баллов не набрал ни один ребенок . Но, при предъявлении помощи, дети исправляли названные слова.

Дима испытывал трудности в названии пирамиды, сначала молчал, потом правильно показал форму жестами в воздухе, затем сказал «треуголичная». Помощь в правильном названии фигуры, ему была предоставлена. Алина, очень долго отвечала, про каждую фигуру, но назвала все. Ошибки были, в названии формы мяча – «надутый» и в названии вагонов поезда «квадратные». Большинство детей делали ошибки не во всех названиях фигур, а после подсказок и помощи, исправлялись и говорили правильное название. Даша отказалась выполнять задание, даже когда была предложена помощь, она долго сидела, молчала. Спросив: «Давай вместе попробуем нарисовать любую фигуру?» она отказалась. Дети набравшие 3 балла- назвали все фигуры, но при этом было совершено много ошибок:

«круг, триугольная, путанье с квадратно и прямоугольной форм»

Задание 2. «Назови, какого цвета эти предметы» - больше половины детей, допускали ошибки. Семеро детей делали много ошибок, в названии цветов, когда была предоставлена помощь, дети всё равно не понимали значения этого слова и не исправляли ошибку. Лена ошибалась в названии: фиолетового - «тёмно синий», коричневого - «грязевой», голубой - «ярко синенький».

С этим заданием хорошо справились, только Алина и Тимур, назвав все цвета без ошибок и без подсказок.

Задание 3. «Назвать какие на вкус нарисованные фрукты, овощи» - в этом задании грубые ошибки допускали четверо детей, делав практически одни и те же ошибки. Пример: «клубника-пупырчатая», «лимон-неприятный», при этом не могли понять своих ошибок и исправить их, когда была предложена помощь. Другие дети, делали мало ошибок, в дальнейшем охотно их исправляли. Сережа, не смог сразу назвать какое на вкус яблоко, выкрикнув «сладочное», но потом ошибка была исправлена. Также проблема возникла при объяснении вкуса огурца «никакого нету вкуса у него». Разобравшись и подумав, с маленькой помощью он все-таки ответил «сочный, хрустящий». Антон неправильно назвал вкусы: клубники, огурца, лимона. Допущенные ошибки с предложенной помощью были исправлены.

Задание 4. «Какой, у белки хвост?» (пушистый) и т.д. по картинкам.

Некоторые дети, не понимали вопроса. Допустило больше всего ошибок в этом задании четверо детей, при обращении к ним с помощью и подсказками, они всё равно не понимала, в чем ошибки. Например, Вика при вопросе, «Какие у ежа иголки?», долго думала, не могла подобрать нужного слова, на вопрос, «какой стакан?» следовали ответы: «некрасивый, изрисованный». У белки хвост был «вот такой» показывала жестом форму хвоста, а не его значение по ощущениям. Один Дима с этим заданием справился без ошибок. У других детей проявлялись трудности в названии

стакана. Антон сказал « маленький», Олег сказал что у ежика «острые» иголки.

Задание 5.«Определи, какой чай в этом чайнике (горячий)» и т.д.– Все дети, допустили ошибки в этом задании. Сережа, был уже утомлен, задание давалось ему сложно, следовали подсказки ему, но ответы его были неточными, неправильными, желание исправлять ответы отсутствовало: В чайнике чай «зеленый», дождь летом « грустный», а снег на ощупь какой « не знаю». Большинство детей затруднялись, при ответе на вопрос «какой летом дождь?» давая неверные ответы: « маленький, с радугой». Дети, даже когда была предложена помощь всё равно, не могли понять значение правильного слова, и не хотели исправлять своё. Тимур отказался выполнять задание, сказав «я устал, мне не интересно».

Из этого следует, что дети в употреблении качественных прилагательных допускают множество ошибок.

Анализ результатов позволяет сделать следующие выводы:

У ребят с задержкой психического развития динамичный словарь ниже общепризнанной возрастной нормы. Значительным минусом восприятия у таких детей представляется существенное замедление процесса обработки информации, которая поступает через органы чувств. В условиях временного восприятия тех или иных явлений или объектов многие детали остаются "никак не схваченными". Ребята с задержкой психического развития усваивают за определенное время меньший размер материала, чем естественно развивающиеся ровесники.

Кроме того, у ребят появляются затруднения, в том числе и при установлении цвета, а еще формы объекта. А еще при обследовании, имелись частые замены, что заявляют нам о том, что эти ребята никак не акцентируют значимых свойств, не дифференцируют свойства объектов. Обследование показывает нам маленький уровень формирования словаря прилагательных у ребят с задержкой психического развития.

Таким образом, у детей с ЗПР было отмечено ограниченное

использование в речи прилагательных. При этом разнообразные замены прилагательных свидетельствуют о том, что дети с ЗПР не выделяют существенных признаков, не дифференцируют качества предметов. Такие замены осуществляются из-за недифференцированности признаков, величины, высоты, ширины, формы, цвета. Таким образом, большая часть детей экспериментальной группы испытывала затруднения при выполнении предъявленных заданий. Большинство детей с задержкой психического развития показали несформированность словаря прилагательных – 8 детей были отнесены к низкому уровню ее развития. На среднем уровне оказалось 4 дошкольников с ЗПР. Высоких результатов не показал ни один ребенок экспериментальной группы.

2.2. Направления и содержание коррекционно-педагогической работы по формированию словаря прилагательных у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития средствами словесных игр

В ходе констатирующего эксперимента нами были выявлены проблемы в развитии словаря прилагательных старших дошкольников с общим недоразвитием речи. С учетом результатов проведенного эксперимента нами были определены направления и содержание коррекционно-педагогической работы по формированию словаря прилагательных у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития посредством словесных игр.

Анализ процесса освоения детьми лексики родного языка, понимание того, что расширение и углубление осознания семантических отношений между словами становится возможным, если усвоено предметное, понятийное содержание каждого слова, позволяет, на наш взгляд выделить **два этапа работы** по преодолению недоразвития словаря прилагательных у детей с ЗПР.

Первый этап работы связан с усвоением предметной отнесенности

слова и его понятийной стороны в процессе ознакомления с окружающим, с развитием познавательной деятельности детей (мышления, восприятия, представления, памяти, внимания и др.). Данный аспект коррекционной работы достаточно широко раскрыт в трудах Л.Н. Ефименковой (16), А.В. Соболевой, Н.В. Серебряковой, Р.И. Лалаевой (25) и др.

На данном этапе работы можно выделить следующие приоритетные задачи лексической работы.

1) Расширение объема пассивного и активного словаря прилагательных.

2) Уточнение денотативного и концептуального компонентов значения слов.

3) Формирование семантической структуры слова в единстве основных её компонентов (денотативного и лексико-семантического).

Активизация словаря прилагательных, совершенствование процессов поиска слова, перевода слова из пассивного в активный словарь.

Подбирая задания и соответствующий лексический материал для данного этапа работы, необходимо включать наиболее употребляемые и распространенные грамматические формы, не брать сложных в семантическом отношении слов (для данной группы дошкольников), так как, в противном случае, ошибки будут закономерными, и могут усилить замкнутость ребенка, вызвать негативизм к занятиям с логопедом.

Для четкого представления специфики работы на данном этапе определим частные задачи. 1. Обогащение и расширение словаря прилагательных детей; уточнение денотата и его активизация. 2. Формирование концептуального (понятийного) аспекта значения слова. 3. Развитие умения воспринимать предметы в совокупности признаков.

Решение указанных задач осуществляется с помощью специальных видов лексических заданий, словесных игр и упражнений.

Работа по обогащению словаря ведется практическим методом имитации, приемами опоры на реальные объекты и наглядный материал

(узнавание и называние предметов, наблюдаемых в действительности или представляемых по картинкам).

Знакомство с новым словом начинается с ситуации, в которой детям предъявляется какой-либо объект, вычленяется какое-то качество объекта. В качестве новых слов могут выступать и те слова, которые знакомы детям, но их лексическое значение нуждается в уточнении и расширении. В этом случае, необходимо выяснить, какое значение дети вкладывают в это слово, уточнить его и дополнить.

При формировании словарного запаса у детей с ЗПР, целесообразно предусматривать тематический подход к отбору словаря прилагательных. Распределение дидактического материала по лексическим темам наиболее полно представлено в работе Л.Н. Ефименковой (16). Овладение словом в составе семантической группы, введение слов в виде группы, формирование сразу целой группы слов - все это облегчает оперирование словом и его поиск. При этом, весь лексический материал обязательно должен использоваться в структуре связного высказывания, т.е. включаться в повседневную речевую практику.

Существует тесная связь процессов развития лексики и словообразования, поэтому помимо составляющих трудности слов предикативного словаря, особое внимание обращается на задания, пополняющие лексикон словообразовательными формами. В процессе подобных упражнений уточняется структура значения составляющих слов, овладение значением морфем, системой грамматических значений, закрепление связей между словами (Серии игр: «Кто самый внимательный?», «Найди ошибку», «Живое слово» и т.д.). Описание игр приведено в методическом пособии Т.В. Филичевой и А.В. Соболевой (33).

Для уточнения и развития лексического значения слова, которое предполагает выделение и осознание основных аспектов структуры, детям предлагаются разнообразные языковые упражнения, как правило, в игровой форме, с применением наглядности.

Так, уточнение денотативного компонента значения происходит в процессе введения новых слов, соотношения их с непосредственными предметами, признаками, действиями и их изображениями, при обязательном выделении существенных качеств (свекла красная, круглая, вкусная).

Н.В. Серебрякова и Л.Г. Парамонова указывают также на необходимость формирования у детей осознания условности связи слова и предмета, расчленение в сознании ребёнка образа предмета и обозначающего его слова, при помощи задания и «переименования предмета» (по Л.С. Выготскому) (25).

В связи с выраженными трудностями у детей с ЗПР в области понимания и использования обобщающих слов, особого внимания требует формирование концептуального аспекта значения слова.

Работа над обобщающими словами начинается с выявления знаний детей об обобщающем слове, о предметах, которые объединяются одним названием. С помощью наглядности закрепляется соотношение обобщающего слова и слова, обозначающего конкретные предметы, относящиеся к этой категории. (Примерные задания и упражнения, дидактические игры «Уточни слово», «Дай общее название», «Дай три названия и больше», «Найди по действию», «Переоденем кукол», «Что лишнее?»); отгадывание загадок на обобщающие слова с названием функционального значения, местонахождения, ситуации, в которой чаще всего находится предмет; дифференциация сходных обобщающих слов; объяснение значений слов т.д.).

Для развития умения воспринимать предметы в совокупности признаков, что очень важно будущим школьникам (для решения задач, отгадывания и составления загадок, для правильного описания сюжетной картины и т.п.), предлагаются словесные игры, вооружающие детей способами распознающего наблюдения (например, «Угадай по описанию»), и, наоборот, в нахождении предмета путём исключения ряда признаков

(«Купи мне мяч не синий, а маленький», Д/и «За покупками в магазин»). Описание данных игр можно найти в работе Г.С. Швайко (39).

Совокупность всех признаков предметов уточняется и активизируется также при составлении и придумывании детьми загадок, но, обязательно, после накопления детьми обязательного опыта в разгадывании загадок, расширения познавательных возможностей, осознания того, что для составления загадок необходимо выделить существенные признаки предметов и явлений.

При актуализации словаря прилагательных необходимо помнить о механизме актуализации слов, которые предполагает обучение поиску слов с опорой на внеязыковые факторы (анализ ситуации общения в различных аспектах) и внутриязыковые (выбор слова по семантически, морфологически, звуковым и ритмическим признакам, учёт языкового контекста). Поэтому закрепление и актуализация слова в связной речи происходит после знакомства с ним, уточнения его произношения и лексического значения. Но, выделение этих этапов в определённой мере условно, т.к. и уточнение произношения слова, и развития лексического значения, не ограничиваются каким-то отрезком времени, а продолжают осуществляться и в процессе активизации словаря в связной речи.

Однако, после введения тематической группы слов, пока поиск слова еще недостаточно активизирован, целесообразно организовывать специальную серию игр, предложенную Е.И. Негневицкой и А.М. Шахнарович, которые рассмотрены в работах В.В. Морозовой (31,32,33), которая позволяет слову «войти внутрь», позволяет ребёнку овладеть словом, как средством осуществления речевого действия. Так, после введения группы слов, авторами предлагается следующая серия игр:

1. Пассивное распознавание нового слова (ребёнок не произносит слово, а узнаёт его);
2. Активное распознавание (дети выбирают из нескольких имеющихся предметов и изображений, одно, в соответствии с называемым словом);

3. Воспроизведение (репродукция) слов «с подсказкой» («подсказка» - материальная опора - картинка или игрушка); Воспроизведение без подсказки (ребёнок видит предмет после того, как назовёт его);

4. Продукция с выбором (самостоятельное называние ребёнком слова, которое он запомнил);

5. Продукция без выбора (игры без картинок, где ставится задача выбрать (назвать) нечто, в соответствии с чем-то, ориентируясь на какие-либо признаки).

Затем, для закрепления и активизации словаря прилагательных в связанной речи, могут быть использованы следующие виды лексических упражнений:

— вставка новых слов в читаемый логопедом текст с помощью картинок;

— дополнение стихотворения словом (могу быть использованы стихотворения Е. Серовы «Подскажи словечко» и др.);

— заучивание стихотворений, содержащих новые слова;

— ответы на вопросы по прочитанному логопедом тексту;

— пересказ короткого текста (с помощью картинок и без помощи);

— составление сюжетных и описательных рассказов о предметах, по картинкам, из опыта, по представлению.

На этом этапе словарь прилагательных детей также активизируется в различных видах деятельности. При этом обращается внимание на то, что бы дети как можно чаще употребляли новые слова в различных контекстах, соотносили их с реальными объектами, действиями, признаками.

Второй этап методики коррекционно-педагогической работы связан с решением языковых задач, с освоением слова, как единицы лексической системы языка. Здесь особое значение приобретает развитие ассоциативных связей слов, их семантических полей, поскольку именно широкие ассоциативные связи обеспечивают произвольный выбор слов, наиболее

точно подходящих по смыслу в контексте высказывания. Данный аспект коррекции представлен в работах Ф.А. Сохина, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, С.Н. Шаховской, Р.И. Лалаевой, Н.В. Серебряковой (24,25, 36).

Ведущими задачами на данном этапе работы можно считать следующие: 1) Формирование лексической системности и организация семантических полей. 2) Развитие синтагматических связей слова. 3) Развитие контекстуального компонента значения слов. 4) Развитие языкового чутья в области морфологии (усвоение абстрактных значений морфем).

Содержание работы по освоению детьми слова, как составляющего элемента лексической системы, определяется следующими частными задачами: 1) развитие умения устанавливать парадигматические (смысловые) связи между словами; 2) формирование контекстуального компонента значения слова; 3) развитие понимания абстрактного смысла морфем.

Организация семантических полей и лексической системности осуществляется уже в процессе работы над концептуальным компонентом значения слова, над родовидовыми отношениями, при закреплении связей «обобщающее слово - слово конкретного значения».

Формирования отношений различного типа (отношение контраста; часть - целое, целое - часть; род - вид, вид - род; координация; субъект - действие, действие - субъект; уменьшительность; определение - объект; причина - следствие, следствие - причина; омонимия) при организации слов в семантические группы может строиться, согласно представлениям Р.И. Лалаевой, Н.В. Серебряковой (24, 25), по двум этапам. Так как расширение и сужение семантического поля зависит от работы мозга, задания первого этапа направлены на формирование определённого типа отношений в интеллектуальной деятельности, в наглядно-образном плане. Для этого ребёнку предлагается установить связь между явлениями, представленными в зрительном плане, на картинках, в результате чего формируется система образов и представлений, соответствующих объективной действительности. Формирование данного типа отношений в речевой деятельности при

отсутствии наглядной ситуации, осуществляется на втором этапе, где дети учатся устанавливать не только парадигматические, но и синтагматические связи слов. В результате такой серии занятий, у детей формируется способность актуализировать имеющиеся в памяти образы и представления, преобразовывать и реализовывать в речевой деятельности правильные семантические и грамматические обобщения.

Учить детей с ЗПР сопоставлять понятия по их содержанию и объёму, определять, какое понятие более общее, родовое, а какое - менее общее, видовое, можно с помощью кругов Эйлера, которые принято использовать в элементарной логике, для наглядного изображения отношений между понятиями, а также для отображения структуры умозаключений (П.Я. Гальперин). Объём более общего, родового понятия (например, понятия «человек») изображается внешним кругом. Объёмы менее общих, видовых понятий, целиком входящих в объём родового понятия (например, понятия «мужчина» и «женщина»), изображаются меньшими кругами, расположенными внутри. Предполагается постепенное введение моделей возрастающей сложности: от самых примитивных обобщений, к более сложным (9,40).

Наряду с этим, для формирования лексической системы используются задания на классификацию предметов (по картинкам) и группировку слов (с помощью задания «Что лишнее?»). Данные виды игр развивают умение сравнивать, классифицировать и обобщать различные аспекты значений слов (предметов, явлений, действий, признаков и т.д.), осознанно использовать обобщающие слова типа: дикие, домашние и морские животные; хищные, водоплавающие и болотные птицы Н.В. Серебрякова (25).

Для уточнения, углубления и разграничения слов и связей между ними особенно важна работа над синонимическими и антонимическими противопоставлениями В. В. Морозова (32). Синонимические и антонимические сопоставления помогают раскрыть перед детьми семантику многозначного слова. Согласно выводам автора, необходимо одновременное

использование синонимов и антонимов, поскольку каждое из значений многозначного слова может соотноситься с разными синонимами и антонимами, и, используя их подбор, можно вести к различению, уточнению понимания разных значений слова. В связи с этим, возможно использования следующего ряда заданий:

1. Подбор синонимов к словосочетаниям

2. Задания на составление предложений с отдельными прилагательными словами и со словами синонимического ряда (например, большой - объёмный - громадный), направленные на формирование умения употреблять заданное слово в сочетании с другими, т.к. известно, что затруднения возникают даже при правильном понимании значения слова.

3. В формировании умения выбирать наиболее точное слово из синонимического ряда большой эффект дают специально созданные речевые ситуации, требующие определённого словесного обозначения («Если небо затянуло тучами, дует холодный ветер, часто идёт дождь, то какими словами можно сказать про осень? Какая она» (поздняя, хмурая, пасмурная, прохладная и др.) «А если светит солнце ... »).

4. Задания на оценку словосочетаний и предложений по смыслу (детям предъявляют правильные и неправильные сочетания слов и предлагают ответить на вопрос: «Можно ли так сказать? Как сказать по другому?»). Сравнение слов, противоположных по значению, что приучает к сопоставлению предметов и явлений по различным признакам (временным и пространственным отношениям, по величине, весу и т.п.), которыми бедна речь дошкольников с ЗПР.

Представим словесные игры и упражнения, которые можно использовать в процессе коррекционно-педагогической работы по формированию словаря прилагательных у дошкольников с ЗПР. (Приложение)

Таким образом, предлагаемая методика формирования словаря прилагательных на наш взгляд должна складываться из двух

взаимосвязанных этапов, и направлена на устранение многочисленных лексических недостатков в речи детей с ЗПР.

Вывод по второй главе:

Изучив теоретическую и методическую литературу по проблеме исследования, нами был организован эксперимент, целью которого было выявить сформированность словаря прилагательных у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. В ходе исследования детям предлагались различные виды заданий. В результате проведённого нами исследования можно сделать вывод о том, что у детей с задержкой психического развития активный словарь ниже возрастной нормы.

Анализ результатов исследования позволил определить некоторые его особенности, а именно: Недостаточный объем словаря прилагательных по сравнению с нормой. Преобладание в словаре детей с ЗПР обиходной лексики. Понятия, выражаемые имеющимися в их словаре словами, часто неполноценны - сужены, неточны, а часто даже ошибочны. В связи с ограниченностью представлений об окружающем мире в словаре детей с задержкой психического развития отсутствуют наименования многих признаков. У детей с ЗПР было отмечено ограниченное использование в речи прилагательных. При этом разнообразные замены прилагательных свидетельствуют о том, что дети с ЗПР не выделяют существенных признаков, не дифференцируют качества предметов. Такие замены осуществляются из-за недифференцированности признаков, величины, высоты, ширины, формы, цвета. Несформированность структуры семантических полей.

На основе полученных результатов экспериментального исследования нами были определены направления и содержание коррекционно-педагогической работы по формированию словаря прилагательных у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития посредством словесных игр.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Завершая наше исследование развития словаря прилагательных у дошкольников с задержкой психического развития можно сделать следующие выводы.

Задержка психического развития включает в себя различные расстройства речи, при которых нарушено развитие всех без исключения частей вербальной системы фонетики (звуковой стороны) и лексики, грамматики (смысловой стороны).

Ребенок в процессе своего развития учится понимать речь окружающих и обращаться к ним при помощи речи. Иными словами, у ребенка формируется речевое общение: он овладевает смысловой стороной речи (то есть умением обозначать при помощи языковых средств - лексики и грамматики - предметы и явления окружающего мира и их отношения) и звуковой стороной речи (т.е. умением узнавать и различать звуки и целостные звуковые комплексы, а также произносить звуки, соединять их в цепочки слогов, слов и сочетания слов). Речь возникает при наличии определенных биологических предпосылок и, прежде всего, нормального созревания и функционирования центральной нервной системы.

Нарушение речи у детей с ЗПР в настоящее время рассматривается как актуальная, теоретически и практически значимая проблема. Речь детей с ЗПР, как одна из наиболее сложноорганизованных психических функций, отличается от нормы: нарушения преимущественно имеют системный характер и входят в структуру общего дефекта. Отмечается замедленный темп речевого развития, его качественное своеобразие и большая распространенность нарушений речи.

В соответствии с полученными данными констатирующего эксперимента, были разработаны методические рекомендации к проведению коррекционно-логопедической работы по развитию лексики у детей с ЗПР, а также приведен разнообразный дидактический материал, который можно

использовать в процессе работы. Можно надеяться, что предложенная последовательность работы и подобранные игры будут не только способствовать развитию лексического компонента речи у детей, но и помогут значительно обогатить словарный запас детей, развить у них наблюдательность над словами, пробудить интерес к языку и подготовить к успешному обучению в школе. Анализ результатов исследования позволил определить некоторые его особенности, а именно: Недостаточный объем словаря прилагательных по сравнению с нормой. Преобладание в словаре детей с ЗПР обиходной лексики. Понятия, выражаемые имеющимися в их словаре словами, часто неполноценны - сужены, неточны, а часто даже ошибочны. В связи с ограниченностью представлений об окружающем мире в словаре детей с задержкой психического развития отсутствуют наименования многих признаков. У детей с ЗПР было отмечено ограниченное использование в речи прилагательных. При этом разнообразные замены прилагательных свидетельствуют о том, что дети с ЗПР не выделяют существенных признаков, не дифференцируют качества предметов. Такие замены осуществляются из-за недифференцированности признаков, величины, высоты, ширины, формы, цвета. Несформированность структуры семантических полей.

На основе полученных результатов экспериментального исследования нами были определены направления и содержание коррекционно-педагогической работы по формированию словаря прилагательных у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития по средствам словесных игр.

В процессе коррекционно-педагогической работы по формированию лексики у дошкольников с ЗПР следует соблюдать принцип постепенного перехода от импрессивной речи к экспрессивной, принцип поэтапности работы от простого к сложному, от конкретного к абстрактному, от ситуации к контексту.

Формирование лексики у дошкольников с ЗПР следует проводить по

следующим основным направлениям: 1. Расширение объема словаря; 2. Формирование структуры значения слова; 3. Развитие лексической системности и семантических полей.

3) С целью устранения патологических черт характера (негативизма, аффективности и др.), повышения познавательной активности, интереса и концентрации внимания у детей с ЗПР на логопедических занятиях рекомендуется использовать следующие приемы:

– На занятиях должна присутствовать атмосфера доброжелательности, внимательного отношения к каждому ребенку с учетом его личностных особенностей, данных психического и речевого развития.

– Необходимо широко использовать разнообразные игровые приемы и методы работы. Атмосфера игры и сказки позволяет заинтересовать детей, плавно вовлечь их в познавательный процесс, и способствует успешной реализации поставленных на занятии задач.

– Следует широко использовать различные системы наглядности (картинки, флажки, символы, звездочки; рисунки, фишки, медальоны, маски различных животных и сказочных персонажей); публичную оценку работы логопедом, детьми (в виде аплодисментов), устную похвалу, рукопожатие кукольного персонажа; конфеты; трудовые подкрепления: раздача и сбор картинного материала, игрушек, всевозможных пособий, выполнение задания у доски ребенком, который правильно и быстрее всех справился с заданием, контроль за выполнением заданий и т.д.).

– На занятиях рекомендуется использовать элементы соревнования между несколькими командами (мальчики и девочки; левая и правая колонка и т.д.), сюрпризные моменты (например, волшебный мешочек, сундучок, корзинка Красной Шапочки с пирожками, сказочные превращения и т.д.).

– Предлагаемый на занятии материал должен быть доступен детям, усложнение следует проводить постепенно.

– Занятия должны сопровождаться богатым иллюстративным и дидактическим материалом как индивидуальным, так и групповым.

– Логопеду необходимо постоянно поддерживать и поощрять речевую активность детей на всех этапах работы.

– Все занятия должны иметь четкую логическую завершенность и быть подчинены единому сюжету.

– Занятия следует строить таким образом, чтобы у детей менялись развивающие зоны: за столом, у доски, перед фланелеграфом, в игровом уголке и т.д., что позволяет увлечь детей и снять утомляемость при выполнении заданий учебного типа.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития / Под ред. К.С. Лебединской. - М., 2008. - 325 с.
2. Алексеева М.М., Яшина В.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников. - М., 2008. - 400с.
3. Блинова Л.Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития. - М., 2010. - 136с.
4. Борякова Н.Ю., Касицына М.А. Коррекционно-педагогическая работа в детском саду для детей с ЗПР. - М., 2007. - 80 с.
5. Борякова Н.Ю. О некоторых особенностях построения речевых высказываний шестилетних детей с задержкой психического развития. // Дефектология. - 2013. - №3. - С.9-15.
6. Винник М.О. Задержка психического развития у детей. Методологические принципы и технологии диагностической и коррекционной работы. - РнД., 2007. - 160 с.
7. Власова Т.А., Лебединская К.С. Актуальные проблемы клинического изучения задержки психического развития у детей // Дефектология. - 1995. - №6. - С.8-17.
8. Власова Т.А., Певзнер М.С. О детях с отклонениями в развитии. - М., 2013. - 173 с.
9. Выготский Л.С. Мышление и речь: собрание трудов. - М., 2011. - 640с.
10. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. - М., 2007. - 480 с.
11. Голубева Г.Г. О нарушениях артикуляторной моторики у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития // Проблемы детской речи. - СПб., 2006. - С.31-32.
12. Громова О.Е. Методика формирования начального детского лексикона. - М., 2009. - 176 с.
13. Данилова Л.А. Коррекционная помощь детям с задержкой

психофизического и речевого развития. - СПб., 2011. - 144 с.

14. Данилова Л.А., Рябкина Л.М. Особенности развития пассивного и активного словаря у детей в возрасте 5-7 лет // Детские церебральные параличи. - М., 2014. - С.111-123.

15. Дети с задержкой психического развития / Под ред. Власовой Т.А., Лубовского В.И., Цыпиной Н.А. - М., 2004. - 256 с.

16. Ефименкова Л.Н. Формирование речи у дошкольников.- М.,2005.-247 с.

17. Жаренкова Г.И. Действия детей с ЗПР по образцу и словесной инструкции // Дефектология. - 2002. - №4. - С.10-12.

18. Жинкин Н.И. Механизмы речи. - М., 2008. - 370с.

19. Иншакова, О. Б. Издательство: Владос Серия: Коррекционная педагогика 2008. – 280 с.

20. Илюхина В.А., Кошулько М.А., Иванова Т.Б. Диагностика нарушений в развитии детей с ЗПР. - СПб., 2011. - 112 с.

21. Карслиева И.В. Комплексная коррекционная работа по подготовке дошкольников с ЗПР к обучению грамоте. - СПб., 2012. - 128 с.

22. Краснощекова Н.В., Журбина О.А. Дети с задержкой психического развития: подготовка к школе. - РнД., 2007. - 157 с.

23. Лаврентьева А.И. Этапы становления лексико-семантической системы в онтогенезе // Усвоение ребенком родного (русского) языка. - СПб., 2006. - С.57-69.

24. Лалаева Р.И. Нарушения речи у детей с задержкой психического развития. - СПб., 2002. - 88с.

25. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В., Зорина С.В. Нарушение речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития. - М., 2003. - 304с.

26. Лебединский В.В. Нарушение психического развития у детей. - М., 2005. - 168 с.

27. Леонтьев А.А. Слово в речевой деятельности. Некоторые проблемы общей теории речевой деятельности. - М., 2006. - 248с.

28. Лопатина Л.В., Серебрякова Н.В. Преодоление речевых нарушений у

дошкольников. - СПб., 2001. - 191с.

29. Лубовский В.И., Переслени Л.И. и др. Обучение детей с задержкой психического развития. - М., 2001. - 119 с.

30. Мальцева Е.В. Особенности нарушения речи у детей с задержкой психического развития. //Дефектология. - 2010. - №6. - С.10-18.

31. Морозова В.В. Особенности структуры лексического значения слова у дошкольников с задержкой психического развития церебрально-органического генеза // Актуальные вопросы коррекционной педагогики, специальной психологии и детской психиатрии: Материалы междунауч. конф., 23-24.04.2009 г. - СПб., 2009. - С. 380-383.

32. Морозова В.В. Состояние лексического компонента речи старших дошкольников с задержкой психического развития // Вузовская наука – образованию и промышленности. XI Вишняковские чтения: Материалы междунауч. науч. конф., 28.03.2008 г. - СПб.-Бокситогорск, 2008. - С.211-214.

33. Морозова В.В. Специфика нарушений речевого развития у дошкольников с задержкой психического развития церебрально-органического генеза // Развитие научного наследия М.Е. Хватцева в отечественной логопедии: СПб.-Бокситогорск, 2008. - С.211-214.

34. Романович О.А. Преодоление задержки психоречевого развития у детей 4-7 лет (планирование, мастер-класс). - М., 2013. - 233 с.

35. Слепович Е.С. Формирование речи у дошкольников с задержкой психического развития. - Минск, 2009. - 64с.

36. Сохин Ф.А. Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников. - М., Воронеж, 2002. - 224 с.

37. Тихеева Е.И. Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста). - М., 2001. - С.82-92.

38. Ульенкова У.В. Шестилетние дети с задержкой психического развития. - М., 2010. - 182 с.

39. Швайко Г.С. Игры и игровые упражнения для развития речи / Под ред. Гербовой В.В. - М., 2015. - 364с.

40. Эльконин Д.Б. Развитие речи в дошкольном возрасте - М., 2008. - 115с.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Таблица 2.1.

Состав экспериментальной группы

Дети	Диагноз
Богдан.Ж	задержка психического развития
Лена.Ч	задержка психического развития
Дима.Г	задержка психического развития
Сережа.Р	задержка психического развития
Алина.Л	задержка психического развития
Антон.Р	задержка психического развития
Вика.Н	задержка психического развития
Олег.П	задержка психического развития
Саша.К	задержка психического развития
Даша.Т	задержка психического развития
Альбина.Е	задержка психического развития
Тимур.П	задержка психического развития

ПРИЛОЖЕНИЕ 2**Словесные игры и упражнения, которые можно использовать в процессе логопедической работы по формированию словаря прилагательных у дошкольников с ЗПР.**

Обогащение словаря ребенка именами прилагательными, которые обозначают признаки предметов, также достигается путем «оречевления» картинок и с помощью игр. Но прежде чем обучить детей правильно называть признаки предметов, необходимо научить их сравнивать предметы по этим признакам: величина, цвет, вкус, температура, вес, оценка, размер, форма, материал. Детям предлагаются следующие виды заданий:

1. Научить детей выделять ведущие признаки предметов.

- Что можно сказать про мяч? Какого он цвета, какой по форме, величине, из чего сделан? (Значит, он какой?)

- Что можно сказать про воздушный шар? Чем он отличается от мяча? Чем они похожи?

- Что можно сказать про арбуз, яблоко, огурец, помидор, грушу? (Какой каждый из них по форме, цвету, величине, вкусовым качествам?)

- Назвать, про что (про кого?) можно сказать одновременно: рыжая, пушистая, ловкая, проворная; круглый, алый, вкусный, сладкий.

2. Сравни:

- по вкусу: горчицу и мед, лимон и сахар, перец и клюкву;

- по цвету: снег и сажу, траву и небо;

- по высоте: дерево и цветок;
- по толщине: канат и нитку;
- по ширине: дорогу и тропинку;
- по возрасту: старика и юношу;
- по весу: гирю и пушинку;
- по размеру: дом и шалаш.

3. Игра «Подумай и договори». Логопед называет часть предложения, а дети должны закончить его, используя разные прилагательные.

У этого платья рукава... (короткие, длинные, узкие, чистые, широкие).
 На моем пальто воротник... (теплый, меховой, красивый, беличий, большой).
 В комнате стоит шкаф... (книжный, деревянный, светлый, высокий, низкий).
 У моего брата варежки... (теплые, вязаные, кожаные, красивые, пушистые),

4. Придумать как можно больше слов, отвечающих на вопросы какой? какая? какое? какие? по теме «Времена года». Побеждает тот, кто назовет последним слово-признак: солнце (какое?)...; небо...; ветер...; трава...; земля...; листья...; облака...; дождь...; день...; тучи...; деревья...; снег...; погода...; листочки...; сосульки...; ручей...; птицы...; сугроб...; иней...; мороз...; снежинки...; узоры...; воздух...

5. Добавить одно общее слово к двум словам. Мяч, яблоко - какие? Снег, лед - какие? Орех, камень - какие? Сахар, мед - какие? Вода, молоко - какие? Сахар, снег - какие?

6. Правильно назвать листья.

Лист дуба - дубовый лист, лист смородины ~..., лист брусники -..., лист яблони -...; лист клена -..., лист березы -..., лист малины -..., сережка ольхи -..., лист осины -..., лист рябины -..., лист липы -..., шишка ели -...

7. Игра «Ералаш». (Закрепление употребления притяжательных прилагательных). Используются картинки с изображением животных, разрезанные на 3 части. Детям раздаются части разрезанных картинок. Они должны правильно назвать свою картинку («У меня заячья голова») и собрать целое изображение.

8. Выбрать из трех слов два слова - «неприятеля». Высокий, большой, низкий. Длинный, большой, короткий. Большой, низкий, маленький. Белый, длинный, черный. Тяжелый, длинный, легкий. Короткий, маленький, длинный. Хороший, светлый, плохой.

9. Закончить предложение и назвать слова - «неприятели». Слон большой, а комар... (маленький). Золушка добрая, а мачеха... (злая). Сахар сладкий, а горчица... (горькая). Дедушка старый, а внук... (молодой). Сажка черная, а снег... (белый). Молоко жидкое, а сметана... (густая). Камень тяжелый, а пушинка... (легкая). Дерево высокое, а трава... (низкая). Суп горячий, а компот... (холодный). Лев смелый, а заяц... (трусливый). Река широкая, а ручеек... (узкий).

10. К данным словам придумать слова - «неприятели»: большой -...; белый -...; высокий -...; веселый -...; темный -...; горький -...; добрый -...; здоровый -...; новый -...; молодой -...; острый -...; толстый -...; широкий -...; сухой -...; смелый -...; твердый -...; чистый -...; яркий -...

11. Выбрать из трех слов два слова - «приятеля»: грустный, печальный, глубокий; храбрый, звонкий, смелый; веселый, крепкий, прочный; слабый, неловкий, неуклюжий; большой, красивый, огромный.

12. Придумать слова - «приятели» к данным словам: быстрый - (скорый), душистый - (ароматный), ловкий - (проворный), ненастный - (хмурый), горячий - (жаркий), ласковый - (нежный), мокрый - (влажный), опрятный - (аккуратный).

13. Научить детей располагать синонимы по мере возрастания (убывания) определенного признака. Например: громадный - огромный - большущий - очень большой; маленький очень маленький - малюсенький - крохотный. Составить с этими словами предложения.

14. Логопед говорит детям, что сейчас все будут играть в игру -»Найди быстро ошибку». Он называет предложение, где одно прилагательное заменено тем существительным, от которого оно образовано. Например: На улице льет (осень) дождь. Какой льет на улице дождь? (Осенний.) И т.д. Выигрывает тот ребенок, который больше других найдет и исправит «ошибок». Примерные предложения: Дует теплый (весна) ветер. У причала стоит маленький (река) трамвай. Наступил первый (зима) день. Папа купил сыну (воздух) шар. В колхозе собрали (богатство) урожай.

15. Детям читается сказка «Лиса и журавль», объясняется, что у журавля был длинный нос и он ел из кувшина с длинным горлышком. Почему лисе было трудно есть из кувшина? Кто из зверей, птиц мог есть из кувшина? Из тарелки?