



АНТИПЛАГИАТ
ТВОРИТЕ СОБСТВЕННЫМ УМОМ



**УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ**

СПРАВКА

О результатах проверки текстового документа на наличие заимствований

Проверка выполнена в системе
Антиплагиат.ВУЗ

Автор работы
Факультет, кафедра,
номер группы

Коржова Ксения Андреевна
Институт специального образования,
кафедра логопедии и клиники
дизонтогенеза,
группа ЛПП-1942z

Название работы

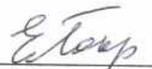
«Формирование предикативной
лексики у детей с общим
недоразвитием речи в старшем
дошкольном возрасте»

Процент
оригинальности

55

Дата 08.02.2022

Ответственный в
подразделении


(подпись)

Покрас Е.А.
(ФИО)

Проверка выполнена с использованием: Модуль поиска ЭБС "БиблиоРоссика"; Модуль поиска ЭБС "VOOK.ru"; Коллекция РГБ; Цитирование; Модуль поиска ЭБС "Университетская библиотека онлайн"; Модуль поиска ЭБС "Айбукс"; Модуль поиска Интернет; Модуль поиска ЭБС "Лань"; Модуль поиска "УГПУ"; Кольцо вузов

Министерство просвещения Российской Федерации
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»
Институт специального образования

ОТЗЫВ

руководителя выпускной квалификационной работы

Тема ВКР: Формирование предикативной лексики у детей с общим недоразвитием речи в старшем дошкольном возрасте.

Обучающийся Коржова Ксения Андреевна при работе над ВКР проявил себя следующим образом:

1. Уровень самостоятельности и ответственности

Проявила высокий уровень самостоятельности и ответственности: самостоятельно разработала программу его реализации, обращалась за консультациями к научному руководителю.

2. Уровень предметной подготовки обучающегося

Убедительно доказывает значение глагольного словаря в предикативной системе языка. Знает механизмы нарушения глагольного словаря у детей с общим недоразвитием речи, умеет отбирать методики изучения речи у дошкольников, проводить логопедическое обследование и анализировать экспериментальные результаты. Владеет навыками практической работы логопеда, в процессе обучения учитывает индивидуальные потребности каждого ребенка. В работе представлен богатый эмпирический материал.

3. Замечания и рекомендации

В тексте встречаются отдельные недостатки его оформления (например, фамилии авторов указываются не в алфавитном порядке).

Какие клинические диагнозы имели дети с общим недоразвитием речи?

Каким образом клинический диагноз учитывался при проведении логопедической работы?

ОБЩЕЕ ЗАКЛЮЧЕНИЕ

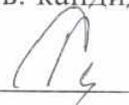
Выпускная квалификационная работа Коржовой Ксении Андреевны соответствует требованиям, может быть представлена к защите и заслуживает положительной отметки.

Ф.И.О. руководителя ВКР: Филатова Ирина Александровна

Должность: заведующий кафедрой логопедии и клиники дизонтогенеза

Уч. звание: доцент

Уч. степень: кандидат педагогических наук

Подпись  (Филатова И.А.)

Дата 14.02.2022

РЕЦЕНЗИЯ

на выпускную квалификационную работу

обучающегося группы ЛГП-1942z **Коржовой Ксении Андреевны**

Направление подготовки 44.04.03 «Специальное (дефектологическое) образование»

Магистерская программа «Логопедия»

Тема ВКР: Формирование предикативной лексики у детей с общим недоразвитием речи в старшем дошкольном возрасте

1. Актуальность исследования определяется необходимостью определения методов логопедической работы по формированию предикативной лексики у детей с общим недоразвитием речи в старшем дошкольном возрасте.

2. Научная и практическая значимость ВКР обусловлена анализом современных подходов в определении методов диагностики и коррекции предикативной лексики у детей с общим недоразвитием речи в старшем дошкольном возрасте.

3. Общая грамотность и качество оформления: в работе имеются орфографические, пунктуационные и грамматические ошибки, есть недочеты и в оформлении.

4. Вопросы и замечания:

1) В Приложении отсутствуют протоколы обследования детей (хотя бы один для примера нужен); нет конспектов занятий, из которых было бы ясно, каким образом реализовывались методы и приемы коррекционной работы.

2) Скупко описана организация констатирующего эксперимента, поэтому не понятно, как проводилось обследование, как фиксировались ответы детей.

3) В чем отличие понятий «предикативная лексика (словарь)» и «глагольная лексика (словарь)»? В тексте они используются непоследовательно.

5. Общая оценка работы. В ВКР достаточно последовательно представлены все этапы исследования: 1 глава посвящена основным теоретическим положениям и анализу имеющихся в теоретической и методической литературе подходов к теме исследования, а также анализу терминологического аппарата исследования. Во 2 главе кратко описывается организация и содержание констатирующего эксперимента, в ходе анализа которого (в основном количественного, а не качественного) выявляются основные направления логопедической работы по формированию предикативной лексики у детей с общим недоразвитием речи в старшем дошкольном возрасте. Материалы 3 главы и Приложений демонстрируют профессиональные навыки магистранта в организации логопедической работы по формированию предикативной лексики у детей с общим недоразвитием речи в старшем дошкольном возрасте.

Анализ работы позволяет сделать выводы о сформированности основных профессиональных компетенций магистранта. ВКР Коржовой Ксении Андреевны заслуживает **положительной** оценки.

Сведения о рецензенте:

Ф.И.О. Л. В. Христолюбова

Должность: доцент

Место работы: кафедра теории и методики обучения лиц с ОВЗ ИСО УрГПУ

Уч. звание: канд. филол. наук. **Уч. степень:** доцент

Подпись _____



Дата 08.02.2022

Министерство просвещения Российской Федерации
федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»
Институт специального образования

Кафедра логопедии и клиники дизонтогенеза

**Формирование предикативной лексики у детей с общим недоразвитием
речи в старшем дошкольном возрасте**

Выпускная квалификационная работа
44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование
Магистерская программа «Логопедия»

Квалификационная работа
допущена к защите
Зав. кафедрой логопедии
и клиники дизонтогенеза
к.п.н., доцент И. А. Филатова

дата

подпись

Исполнитель:
Коржова Ксения Андреевна,
обучающийся группы ЛГП-1942z
заочного отделения

подпись

Научный руководитель:
Филатова Ирина Александровна
к.п.н., профессор

подпись

Екатеринбург 2022г.

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА 1. НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ И ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДИКАТИВНОЙ ЛЕКСИКИ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В СТАРШЕМ ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ	8
1.1. Лингвистический анализ предикативной лексики	8
1.2. Онтогенез предикативной лексики у обучающихся старшего дошкольного возраста	12
1.3. Психолого-педагогическая характеристика обучающихся старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи	20
ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И АНАЛИЗ ЕГО РЕЗУЛЬТАТОВ	34
2.1. Организация констатирующего эксперимента	34
2.2. Результаты изучения медико-педагогической документации	35
2.3. Методики логопедического обследования предикативного словаря у детей с общим недоразвитием речи в старшем дошкольном возрасте	37
2.4. Анализ результатов обследования предикативного словаря у детей с общим недоразвитием речи в старшем дошкольном возрасте	40
ГЛАВА 3. СОДЕРЖАНИЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРЕДИКАТИВНОЙ ЛЕКСИКИ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В СТАРШЕМ ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ	49
3.1. Принципы и структура обучающего эксперимента по формированию предикативной лексики у детей с общим недоразвитием речи в старшем дошкольном возрасте	49
3.2. Содержание обучающего эксперимента по формированию предикативной лексики у детей с общим недоразвитием речи в старшем дошкольном возрасте	52

3.3. Результаты обучающего эксперимента по формированию предикативной лексики у детей с общим недоразвитием речи в старшем дошкольном возрасте	65
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	73
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ	76

ВВЕДЕНИЕ

Предлагаемая выпускная квалификационная работа посвящена вопросу формирования предикативной лексики у детей с общим недоразвитием речи старшего дошкольного возраста.

Актуальность исследования. На текущий момент, на стадии совершенствования педагогики отмечается очень мало методик, которые направлены на формирование предикативной лексики у детей с общим недоразвитием речи старшего дошкольного возраста. В том числе отмечается отсутствие комплексных методик по исследованию предикативной лексики у детей с ОНР старшего дошкольного возраста. В диагностических методах, которые имеются в педагогике (Г. В. Чиркиной, Н. В. Нищевой, Н. В. Серебряковой, Т. Б. Филичевой и др.) предикативная лексика входит в состав лексико-грамматического строя [61]. Таким образом, для исследования предикативной лексики отводится совсем небольшой объем заданий и игр, что не дает нам объективную возможность определить полноту понимания предикативной лексики детьми с общим недоразвитием речи старшего дошкольного возраста.

У детей с общим недоразвитием речи отмечается несформированность устной речи. Она исследовалась многими учеными (З. А. Репина, Г. В. Чиркина, А. С. Винокур и др.). По мнению известных ученых Л. С. Выготского, В. В. Виноградова, речь детей старшего дошкольного возраста предикативна, или, по-другому, «глагольна». Глагол всегда участвует в управлении другими словами [12]. Он, будучи предикатом, содержит информацию об главном смысле предложения или смысле фразы, то есть глагол выполняет организующую, главную роль целого высказывания.

Нарушение в формировании предикативного словаря у детей старшего дошкольного возраста существенно затрудняет общение, коммуникацию, связь ребенка со взрослым, отрицательно влияет на формирование познавательной деятельности ребенка, а также задерживает развитие как устной, так и в будущем письменной речи. У детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (ОНР) значительные трудности в

использовании лексических единиц, которые выражаются в стереотипных ответах, неадекватных семантических заменах, стойком аграмматизме у ребенка.

По мнению многих специалистов уровня дошкольного образования (Н. С. Жукова, Т. Б. Филичева, С. Н. Шаховская и др.), основополагающим направлением коррекционной логопедической работы с детьми с общим недоразвитием речи в старшем дошкольном возрасте является формирование лексико-грамматической стороны речи, в частности, формирование и развитие предикативной лексики [23]. Логопедическая работа нацелена на изучение и познание семантически целого высказывания, механизм которого связан с формированием предикативных структур речи. Принцип работы развития предикативной лексики у детей с общим недоразвитием речи старшего дошкольного возраста должна проводиться дифференцировано в соответствии с требованиями, которые предъявляются к коррекционной работе в дошкольных образовательных учреждениях. Эта проблема является очень актуальной для теории и практики логопедии.

Актуальность выбранного нами исследования подтверждается следующими позициями:

1. Общее недоразвитие речи (ОНР) считается довольно распространенным нарушением у детей старшего дошкольного возраста.
2. Исследование нацелено на изучение структуры нарушения предикативной лексики, а также на оказание коррекционной логопедической помощи детям с ОНР в старшем дошкольном возрасте.
3. Логопедическая работа по формированию предикативной лексики предоставляет обучающему основу для развития связной речи.

Проблема исследования - поиск научно обоснованных путей формирования предикативной лексики у детей с общим недоразвитием речи в старшем дошкольном возрасте.

Таким образом, анализ актуальности нашего исследования дал возможность нам определить тему выпускной квалификационной работы:

«Формирование предикативной лексики у детей с общим недоразвитием речи в старшем дошкольном возрасте».

Объект исследования: уровень сформированности предикативной лексики у детей с общим недоразвитием речи в старшем дошкольном возрасте.

Предмет исследования: процесс логопедической работы по формированию предикативной лексики у детей с общим недоразвитием речи в старшем дошкольном возрасте.

Цель исследования: на основе теоретических и экспериментальных данных разработать методическую систему приемов, направленную на формирование предикативной лексики у детей с общим недоразвитием речи в старшем дошкольном возрасте, выявить основные проблемы и предложить рекомендации по их устранению.

Гипотеза исследования: можно предположить, что целенаправленное и дифференцированное формирование глагольной лексики на основе применения развивающей среды и особых приемов коррекционной работы, будет способствовать более эффективной коррекции нарушений и более эффективному формированию предикативной лексики у детей с общим недоразвитием речи в старшем дошкольном возрасте.

На основании выдвинутой гипотезы, мы определили *задачи исследования:*

1. Провести научно-теоретический анализ изучения и формирования предикативной лексики у детей в норме и патологии.
2. Выявить особенности употребления и понимания предикативной лексики детьми с нормальным и нарушенным развитием речи.
3. Разработать и апробировать систему методических приемов, направленную на формирование предикативной лексики у детей с общим недоразвитием речи в старшем дошкольном возрасте.
4. Оценить эффективность предложенной системы коррекционно-педагогического воздействия.

Методологическая основа:

-концепция комплексного подхода к воспитанию и обучению детей с нарушениями в речи (Р. Е. Левина, Г. В. Чиркина, Т. Б. Филичева.)

-психолингвистический подход к исследованию механизмов развития предикативной лексики (Н. Н. Жинкин, А. Р. Лурия, А. М. Шахнарович)

-положение о взаимовлиянии и единстве законов нормального и аномального развития (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев)

- понятия о закономерностях речевого онтогенеза (А. Н. Гвоздев)

Теоретическая и практическая значимость: данное исследование дает возможность определить особенности нарушений предикативной лексики у детей с общим недоразвитием речи в старшем дошкольном возрасте, расширить общенаучные представления о течении нарушений предикативной лексики, определить совокупность симптомов речевого дефекта у детей, соответствующих данной группе. Итоги нашего исследования могут быть применены в практике учителей-логопедов, воспитателей, психологов при планировании и проведении коррекционно-развивающей работы по развитию предикативной лексики у детей с общим недоразвитием речи старшего дошкольного возраста. Данная логопедическая работа может использоваться в логопедической практике на подгрупповых, а также индивидуальных занятиях с детьми, которые имеют общее недоразвитие речи. Также на основании экспериментального обучения нами были предложены игры и материалы, которые могут поспособствовать формированию предикативной лексики, то есть увеличению эффективности коррекционного процесса речевых нарушений у детей с ОНР старшего дошкольного возраста.

ГЛАВА 1. НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ И ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДИКАТИВНОЙ ЛЕКСИКИ У ДЕТЕЙ С

ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В СТАРШЕМ ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

1.1. Лингвистический анализ предикативной лексики

По мнению Ю. Д. Апресян, В. В. Виноградова, А. А. Леонтьева, Л. С. Выготского, глагол (предикат) является наиболее трудной лексической категорией русского языка. Глаголы устанавливают действия, и в том числе показывают другие процессы в виде действий (изменения признака, состояние, проявление признака, отношение к кому-нибудь или чему-нибудь) [12].

При изучении различных точек зрения на использование предикатов в речи замечено, что больше всего интерес со стороны ученых уделяется семантической стороне и психологическим основам развития способности ребенка правильно устанавливать смысл используемых конструкций. Так, Л. С. Выготский изучал особенности овладения детьми с позиций психического состояния личности. Выготскому Л. С. принадлежит теория о воплощении мысли с помощью слова и речи [14]. В основе этой теории лежат положения о переходе нечеткой мысли или идеи в доступную и понятную окружающим людям речь. Таким образом, речевое общение является достаточно сложным процессом. Этот процесс проходит несколько последовательных этапов. Главной психологической предпосылкой взаимосвязи мышления и речи, согласно теории Л. С. Выготского, является проблема перехода от субъективного, не оформленного вербально и понятного только субъекту, значения высказывания к вербально оформленной и понятной каждому слушателю системе значений [14].

Ю. Д. Апресян отмечал связь ключевого замысла будущего выражения с вербальным его воплощением через две составляющих: «тема» и «рема». «Тема» обозначалась объектом высказывания и известна субъекту, а «рема»

предполагала что-то новое, что сообщается о данном предмете. Именно эта часть составляет предикативную структуру высказывания [2].

Указанные составные части формируют исходную мысль, образуя систему связей, потенциально содержащихся в будущем речевом высказывании. При этом исходная мысль обеспечивает связанность высказывания, превращая его в замкнутое смысловое образование [12]. Таким образом, глагол входит в состав речевого высказывания, доказывая тем самым его роль в формировании целого речевого высказывания.

Термин «предикат» происходит от латинского слова «*praedicatum*», что означает: «высказывать; упоминать или заявлять о чем-либо».

Т. В. Жеребило интерпретирует предикат, как высказывание о предмете в суждении [21]. А. М. Пешковский понимает этот термин, как связь с логикой основных конструкторов языкознания, как отмечающий главный член суждения, утверждения или отрицание, высказанное о субъекте [48]. Предикат в науке весьма долго рассматривался, как один из основных назначений языковой структуры. В то же время А. М. Пешковский говорил о том, что предикативность считается синтаксической категорией, которая является главной спецификой функции основной единицы синтаксиса, т. е. предложения [48].

В. В. Виноградов отмечал, что предикативность и интонация высказывания служат ведущими грамматических элементов предложения. Кроме всего прочего лингвист предполагал, что предикативность - это значение отношения основного содержания предложения к действительности, которое проявляется в синтаксических категориях лица, времени и модальности [12].

Если смотреть на предикативную лексику с позиции синтаксиса, то можно сказать, что предикативная лексика проявляется предикатами, которые используются в виде разных частей речи, а они закреплены за применением этих слов в виде сказуемого. Любое составное сказуемое появляется из глагола-связки, предикативной части в виде имени,

инфинитива или слова состояния [39]. Г. А. Золотова считает, что предикативная лексика легко может выражаться именами существительными (именные предикаты), глаголами (глагольные предикаты), они составляют основу, а также прилагательными (признаковые предикаты) и наречиями (наречные предикаты) [25].

Значительное место в организации синтаксических единиц выделяется именно предикату, который служит главной частью последующей коммуникации (В. В. Виноградов, Ю. Д. Апресян, Г. А. Золотова, А. А. Шахматов). С позиции морфологии предикативная лексика выражается прилагательными, которые указывают на качество, состояние и признаки предметов [66]. А. Н. Шрамм, российский языковед, предложил свою группировку предикативных прилагательных по их лексическим значениям. К предикативным прилагательным А. Н. Шрамм отнес качественные прилагательные, потому что они могут осуществлять атрибутивные и предикативные функции в высказывании. Качественные прилагательные ученый разделил на эмпирические прилагательные и рациональные прилагательные. К рациональным прилагательным относят прилагательные, возникающие сознании человека в глубоких процессах интеллектуальных операций (умозаключение, сопоставление, анализ). К эмпирическим прилагательным относят прилагательные, указывающие признаки конкретных предметов и которые воспринимаются органами чувств [69].

А. А. Шахматов изучал предикативную лексику со стороны семантической позиции. С этой позиции лексема выражается в предложении сказуемым. Ученый посвящал очень большое внимание простому сказуемому, его глагольным формам: формам прошедшего, настоящего или будущего времени изъявительного наклонения; формам условного наклонения; формам повелительного наклонения; формам инфинитива; неспрягаемым формам вспомогательного глагола [66].

По мнению многих ученых у детей старшего дошкольного возраста речь предикативна (В. П. Вахтеровым, А. Н. Гвоздевым и др).

Отличительные черты внутренней речи детей старшего дошкольного возраста больше всего проявляются в количестве глаголов и предикативности детской речи [17].

Во всех предложенных психолингвистических моделях лексико-грамматическая структура речевого высказывания рассматривается как образование глубоких систем, построенное на совокупности актов предикации и номинации, связанное с когнитивным развитием ребёнка (Л. С. Выготский, А. А. Леонтьев, А. Р. Лурия, Л. С. Цветкова, Н. И. Жинкин и др.). Обобщая вышесказанное, мы можем сказать, что предикативная лексика выполняет глубокую структурированную организацию. Основой предикативной лексики являются глагольные предикаты и признаковые предикаты.

На сегодняшний день в языкознании существуют множество научных концепции в классификации и определении значений предиката [14]. Так, например, в лингвистике предикативная лексика показана предикатами, которые выражаются различными частями речи и определяют особый смысл высказывания. По мнению ведущих лингвистов (Ю. Д. Апресян, Л. М. Васильев, В. В. Виноградов, Г. А. Золотова, Ю. А. Левицкий), предикаты являются основой коммуникации. При этом Г. А. Золотова отмечает, что морфологически предикат может быть выражен в виде различных частей речи, но ядром предикативной лексики всегда являются именно глаголы [25]. Предикативный глагол-сказуемое представляет собой основной структурный член предложения, он образует смысловую связь с подлежащим. С семантической позиции предикат сообщает о действии, состоянии, а также качестве и других признаках любого предмета [25]. Следовательно, мы в своем исследовании сделаем акцент на глагольные предикаты.

Следует отметить, что изучению предикатов в речи посвящено большое количество работ известных психологов и педагогов (А. Р. Лурия, Л. С. Выготский, А. А. Леонтьев и др.). Они рассматривали предикативную

сторону речи как аспект нормального становления речи в онтогенезе. При этом лексико-грамматическая организация речевого высказывания рассматривается данными авторами как сложное структурное образование, основанное на слиянии актов номинации и предикации и связанное с когнитивным развитием ребёнка [42].

1.2. Онтогенез предикативной лексики у обучающихся старшего дошкольного возраста

Дошкольный возраст ребенка является самым сензитивным к становлению речевой функции и мыслительной. В то же время, в дошкольном возрасте дети преимущественно чувствительны как к позитивным, так и к негативным внешним воздействиям, в том числе на проявление речевой активности [41].

Исследователи отмечают, что, если к возрасту 5-6 лет у ребенка не развиты основные показатели речевого развития, то данный путь не может быть успешно пройден самостоятельно на более поздних возрастных этапах. Это может быть в силу объективных причин физиологического или психического развития, отклонений в воспитании, образовании и т.д. [41].

Согласно исследованиям специалистов в области речевого развития, становление речи человека, как существа социального, не может проходить в отрыве от общественной коммуникативной функции [11]. Это говорит о том, что если у ребенка ограничен круг его общения, то у него, с большей вероятностью, могут развиваться отклонения в речевом развитии.

Сознание ребенка создается в процессе общения его со сверстниками и взрослыми людьми. В процессе совместной практической деятельности речь ребенка способствует реализации духовного, культурного обмена, сознательного конструктивного общения между людьми, а также помогает решать проблемы познавательной и личностной сферы [13].

Связная речь человека предполагает развитие и взаимодействие всех уровней и форм языка: лексической грамотности, фонетического строя, словообразования, морфологии и синтаксиса. Построение фраз, доступность речи ребенка для понимания собеседником, логика и культура речи предполагают наличие достаточного или даже высокого уровня владения нормативной стороной речевого общения. Между тем, даже доскональное владение грамматическими формами и правилами построения предложений не будет являться гарантией обеспечения позитивного взаимодействия между людьми [13].

На сегодняшний день большинство исследователей уделяют все большее внимание психологической стороне речевого развития. Она опирается на положение Л. С. Выготского о взаимосвязи речи, мышления и сознания [15]. Как мышление невозможно без использования словесных, речевых форм, так и развитие связной речи не мыслится без определенного уровня мыслительной деятельности.

Общение занимает 1 из ключевых ступеней в иерархии потребностей, удовлетворяя значимые духовные влечения человека, его потребность в самовыражении, предоставляя вероятность подкрепления личной позиции мнением других или же нахождения правды в неоднозначных вопросах [15].

В процессе речевого общения задействованы 3 весомых элемента:

- социально-перцептивная, которая включает в себя способность к восприятию информации и осознанию иного человека;
- интерактивная, которая понимает под собой межличностное взаимодействие;
- коммуникативная, которая заключается во владении многообразными методами передачи информации [16].

Речевой контакт обозначается основным ключевым вариантом общественной инициативности личности, появляющийся в онтогенезе. Благодаря этому дети приобретают требуемую нужную информацию и

эмоционально-потребностную основу ради личного развития. Особенно с общения наступает психологическое формирование человека [16].

Анализ педагогической и психологической литературы, а также лингвистических исследований, позволяет нам говорить о том, что процесс становления каждого вида речи имеет свои возрастные особенности и проходит определенные стадии онтогенеза.

Психологи и физиологи соотносят понятие онтогенеза с характеристиками и особенностями индивидуального развития ребенка. Онтогенез охватывает период жизни индивида от рождения до самой смерти, включая не только прогрессивные, но и инволюционные, деструктивные изменения. Психический онтогенез связан с развитием психической деятельности, интеллектуальных характеристик, функционированием структур головного мозга, формированием эмоций, чувств, восприятия, памяти и т.д. Характер речевого общения является главным ведущим показателем развития данных функций речевого общения. Развитие головного мозга, это постоянный процесс, который проходит определенные периоды наиболее активного развития. Психологи связывают эти периоды с критическими зонами развития. В эти критические зоны развития нарушается относительно стабильное физиологическое и психическое равновесие личности [3].

В логопедии термин «онтогенез речи» применяется для описания всего периода формирования речи человека, начиная с первых речевых актов до приобретения отточенного, совершенного состояния, при котором речь становится полноценным инструментом общения и мышления [13].

Если рассматривать онтогенез речевого развития в более узком понимании, то он включает в себя следующие аспекты:

- период динамического развития речи ребенка от появления первых слов до становления развернутой фразовой речи;
- описание принципов нормального усвоения детьми элементов родного языка, которые необходимы для построения процесса речевого

развития: первоначального словарного запаса, слоговой структуры слов, звукопроизношения и других функций [3].

Постижение закономерностей обычного речевого формирования детей ребенка нужно для актуальной и справедливой диагностики нарушений в формировании речи ребенка, для правильной концепции построения коррекционно-воспитательной работы по преодолению речевой патологии ребенка [41].

Исследователи не просто описывают основные характеристики речевого развития ребенка, которые необходимо вырабатывать, они определяют также временные, возрастные нормы развития отдельных показателей, т.е. разбивают речевой онтогенез на отдельные конкретные этапы.

Так, А. Н. Гвоздев выделяет следующие этапы:

- появления в разных частях речи,
- формирование словосочетаний,
- введение в речь разных видов предложений и др. [17].

Штерн подчеркивает главную роль этапа открытия детьми значения слова, формирования представлений о том, что каждый предмет имеет свое название. Именно этот период берется за основу для исследования речи ребенка дошкольного возраста большинством ученых – лингвистов и психологов.

Штерн выделил и подробно отобразил пять этапов развития речи у детей. Он разработал первые нормативы в развитии речи у ребенка в возрасте до 5 лет, указал на важность перевода пассивной речи детей к активной форме, от слова к предложению.

А. Н. Леонтьев изложил в своих работах 4 этапа в становлении речи ребенка:

1. Подготовительный этап. Этот этап длится от рождения до года. В этом возрасте происходит первичная подготовка к овладению речевыми навыками. На данном этапе речь ребенка проходит ряд последовательных

стадий – от простых звуков, гугления, к детскому лепету и подражательному слоговому говору, а затем к произнесению первых разборчивых слов.

2. Преддошкольный этап. Этот этап длится до 3-х лет. В этом возрасте слово приобретает для ребенка обобщенный характер. Появляется возможность понимания словесного объяснения взрослого, усвоения знаний, накопления новых слов. Постепенно у ребенка происходит расширение словаря, становление грамматического строя речи.

3. Дошкольный этап. Этот этап длится от 3-х до 7-ми лет. В этом возрасте активно развивается у ребенка навык слухового контроля произношения звуков и слов, появляется умение исправлять его (там, где это возможно). У ребенка формируется фонематическое восприятие, развивается контекстная структура речи, формирование способности воспроизводить в предложениях и мини-рассказах собственные мыслеобразы.

4. Школьный этап. Это период изучения русского языка в школе. Ключевая индивидуальность становления речи у детей на – ее намеренное усвоение. Дети учатся звуковому анализу, усваивают грамматические критерии возведения выражений. Основная роль при всем этом присуща письменной речи [39].

При том, что на каждом этапе формируются определенные характеристики и новообразования речевого развития детей, основная речевая база закладывается конкретно в период дошкольного детства. Именно в этот период дошкольного детства исследователи устанавливают самое большое число отклонений в становлении речевых форм, фонематического восприятия и грамматического строя. Кроме того, у многих детей страдает как произносительная сторона речи, так и навыки связной речи, характеристики образных представлений и отражения их в речи, эмоциональный компонент словесного общения [37].

Специалисты отмечают, что для адекватного и своевременного развития речевых функций, необходимы определенные условия:

- достаточная психическая и физическая активность;

- психическое и соматическое здоровье ребенка;
- высокая потребность в речевом общении;
- достаточные умственные способности;
- наличие полноценного речевого окружения,
- нормальное развитие слуха и зрения;
- комфортная и доброжелательная обстановка [41].

Еще на начальных этапах речевого онтогенеза маленький ребенок стремится выражать эмоции, чувства, передавать невербальные сигналы при помощи мимики, жестов, взглядов на предметы, интонацией и т.д. в дальнейшем возникает способность задавать вопросы, основываясь на интерпретации речи взрослого. Общение с взрослыми подталкивают малыша что-то рассматривать, за чем-то наблюдать, что-то делать. Постепенно во внешнюю речь дошкольника переводится вся чувственная информация об окружающем мире, полученная при помощи сенсорных каналов [41].

Становление у ребенка дошкольного возраста основных речемыслительных операций включает в себя:

1. речевые предпосылки: восприятие, понимание, запоминание услышанного;
2. мыслительные процессы: дифференциация изображений, определение их по смысловым признакам в связи с запоминаемым словом;
3. речемыслительные акты – наиболее сложные по внутренней структуре и функции, предполагающие установление устойчивой смысловой связи «слово-образ-слово» [16].

В норме формирование речи детей способствует усвоению новых понятий, расширению представлений об окружающем мире. По мере ознакомления с предметами, явлениями, признаками предметов, обогащается словарь дошкольника, формируются предпосылки взаимодействия с реальными объектами и явлениями. При этом одним из видов формирования понятий является внутренняя речь, обладающая абсолютной предикативностью. В данном случае имеется в виду отнесение содержания предложения к

действительности, отраженное в составе текста. Предикативное свойство предложения выражается при помощи наклонения, времени глагола, а также при помощи вводных слов («похоже», «наверное», «конечно» и т.д.) и интонации [11].

Прогрессивная психолингвистика, исследуя процессы формирования и восприятия речи, присваивает больший смысл предикации как «интеллектуальному процессу, в ходе чего порождается свежий субъект – смысл, а текст есть форма объективации субъектных содержаний автора во внешней знаковой, языковой форме» [22]. При всех данных проработка предикативных форм речи нуждается в овладении фразового общения. Эта проработка подсобляет отбирать, развертывать и упорядочивать единицы языка. Е. Г. Хомякова считает, что «предикативная стадия формирования языкового сознания справедливо считается качественно новой степенью формирования разума как в фило-, так и в онтогенезе, доступным только человеку разумному» [60].

Для понимания механизма и последовательности формирования речевых конструкторов в речевом онтогенезе ребенка важно проследить процесс становления всевозможных частей речи ребенка дошкольного возраста [60].

А. Н. Гвоздев подчеркивал, что глагольные предикаты появляются в речи в разы позднее, чем имена существительные. При этом единственное число глагола в повелительном наклонении употребляется детьми, начиная с 1 года. В возрасте 1 года 9 месяцев глаголы уже могут употребляться в инфинитивной форме. С возраста 2 лет 4 месяцев ребенок может по правилам использовать формы лица глаголов. Значительно позднее развивается способность к согласованию глаголов с существительными в числе, роде и лице [17]. Глаголы, которые образуются от существительных и прилагательных, появляются в речи ребенка, примерно, с 3 лет 6 месяцев. Образование приставочных глаголов возникает у детей в возрасте 3 лет 9 месяцев. Понимание совершенного и несовершенного видов глаголов

происходит с 4 лет. Выполнять переход несовершенного вида от совершенного с заменой суффикса дети готовы в 5 лет 6 месяцев. Образование будущего простого и повелительного наклонения от основы прошедшего времени глагола возникает у детей с 6 лет [17].

Вследствие этого, мы можем сказать, что глагольные и признаковые предикаты долгое время зависят от социальной и речевой среды, которая окружает ребенка в ходе этого времени. В импрессивной и в экспрессивной речи представлена предикативная лексика, поэтому имеет большое значение обратить внимание на развитие пассивного и активного словарного запаса глагольных предикатов.

Таким образом, исследователи, которые постоянно изучают речевое развитие детей, выделяют значение предиката предиката, а также выделяют его роль во внутренней речи и организации синтаксических конструкций. Предикат является одним из главных членов предложения, в связи с чем, развитие предикативного словаря оказывает весомое воздействие на мышление ребенка. Если ребенок осваивает предикативную лексику в необходимом объеме, то это в действительности влияет на развитие мышления ребенка, а также оказывает влияние на вербальную коммуникацию старших дошкольников [17]. При любом разговоре, в соответствии от общения говорящего ребенка, можно заметить, как слова в речи меняют свою эмоциональную окраску. С какой последовательностью ребенок усваивает глаголы, начинает разбираться в их семантической функции, с такой последовательностью он начинает познавать процесс родного языка. Это достаточно долгий процесс, который связан с формированием в речи новых смысловых элементов и связей [60]. Конкретный объем предикативного словаря, точность того, как ребенок понимает предикат и правильно ли употребляет эти слова в речи, точно нужны ребенку старшего дошкольного возраста для полноценного общения со взрослыми и сверстниками, для овладения чтением и письмом.

1.3. Психолого-педагогическая характеристика обучающихся старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

Общее недоразвитие речи (ОНР) – это комплексное нарушение системы речи, которое сопровождается возникновением дефектов звуковой структуры речи, фонематического слуха и восприятия, лексической насыщенности, грамматического строя, смысловой стороны речи. При этом такие нарушения возникают у детей с нормальным слухом и сохранным интеллектом. К основным признакам общего недоразвития речи относится позднее формирование речевых навыков, сниженный словарный запас, большое число аграмматизмов в речи, а также - дефектов произношения и фонематической правильности. Стоит сказать, что с возрастом и интеллектуальными показателями ребенка эти перечисленные уровни прямо не соотносятся, то есть дети более старшего возраста могут иметь менее развитую речь [41].

Среди основных речевых особенностей у детей с ОНР ученые выделяют следующие аспекты:

1. Фонологический аспект характеризует особенности группировки акустически близких звуков, которые усваиваются хуже, чем группы акустически ярких и индивидуальных звуков, хотя и более сложных по артикуляции.

2. Артикуляционный аспект связан с проявлениями различных нарушений в произношении слов, в искажении, замене и отсутствии различных групп звуков.

3. Взаимообусловленность артикуляционного и фонологического качеств, если образуются непростые отношения, выделяющиеся от имеющих место быть в норме показателей [50].

ОНР может выступать как самостоятельной патологией, так и в качестве последствий развития более сложных дефектов речи.

К характеристикам общего недоразвития речи относят несформированность звукопроизношения и фонематического восприятия, а также бедный словарный запас и грамматический строй языка. Подобные нарушения развиваются вследствие следующих причин:

1. Нарушенных условий формирования речи ребенка в онтогенезе.
2. Недостаточности речевого общения в семье ребенка.
3. Билингвизма.
4. Неблагоприятных условий воспитания [13].

Об отклонениях развития речи у детей позволяют говорить следующие признаки:

- характеристики речевого развития не соответствуют возрасту;
- отклонения не являются диалектизмами, безграмотностью речи и плохим знанием языка;
- наблюдаются отклонения в функционировании психофизиологических механизмов речи;
- расстройства речи носят устойчивый характер, закрепляются в онтогенезе [22].

Отличия речевого становления требуют специального коррекционного логопедического воздействия, ведь они оказывают отрицательное воздействие на сплошное психическое становление ребенка.

Дети с ОНР долговременно и устойчиво не отмечают грамматической и звуковой окрашенности и изменяемости текстов. При данном дети с ОНР вовлекают свежие слова и звуки во всевозможные нетипичные сочетания между собой. Лексическая база слова у этих детей нарушена, она выступает как неизменный словесный раздражитель, связанный с определенным указанием предметов, действий и т.п. Из за нарушений в этой сфере случается несоблюдение механизмов применения ребенком формальных средств речи [30].

В различии от детей с обычным развитием речи, дети с ОНР довольно нередко пользуются различными формами слов, которые не находятся в

зависимости от их смысла. В случае если недоразвитие речи тяжелое, то ребенок довольно длительное время не усваивает синтаксического смысла слова, падежа, а также сравнительной степени. В случае если недоразвитие речи менее тяжелое, то обозначенное явление встречается, но в отдельных случаях [30].

Многими исследователями установлено, что дети с общим недоразвитием речи имеют низкую способность воспринимать различия в звучании и произношении отдельных звуков. Такие дети не способны выделять и связывать значения, заложенные в лексико-грамматических единицах языка. Это ограничивает их комбинаторные способности и возможности, нужные для креативного применения конструктивных составляющих языка в процессе составления слов, словосочетаний и самих предложений.

Дети с ОНР не могут качественно использовать словесные образцы, не способны опираться на них при построении фразы, затрудняются реализовать перенос изученной характеристики на аналогичное задание [33]. У очень многих детей не получается запомнить инструкцию, длительно удержать в памяти речевую организацию задания. Детям с трудом дается пользоваться своими знаниями на практике, подключать их в более трудную работу. Мысли о мире, явлениях и предметах у детей вероятнее всего не имеют связи по смыслу. Детям для этого нужно применять в речи различные формы слов и словосочетаний, они, как правило, не могут правильно назвать предмет и соотнести отдельные слова между собой [33].

Обычно к концу дошкольного периода у детей развивается способность к абстрактному, понятийному мышлению, развиваются навыки, необходимые для усвоения понятий. У детей с общим недоразвитием речи такие навыки не развиты в силу особенностей развития. При выполнении знакомых заданий детям с ОНР требуется не только организующая и направляющая помощь, но и частичный анализ выполняемых действий,

упрощение задания, а часто и полный совместный анализ, а также совместное выполнение всего задания [33].

Недоразвитие речи у ребенка может быть выражено в разной степени. От отсутствия речи или лепетного ее состояния до развернутой, но с элементами фонетического и лексико-грамматического недоразвития. В зависимости от степени сформированности средств общения у ребенка общее недоразвитие речи подразделяется на три уровня.

Первый уровень (ОНР I ур.) характеризуется почти полным отсутствием словесных средств общения или весьма ограниченным их развитием.

Второй уровень (ОНР II ур.) характеризуется возрастанием речевой активности детей.

Третий уровень (ОНР III ур.) характеризуется развернутой фразовой речью с элементами недоразвития лексики, грамматики и фонетики. [41].

Современные исследователи в области нарушений речи у детей установили, что существует прямая связь между недоразвитием речи и нарушениями психического и эмоционального развития ребенка.

Сочетательные связи у детей с ОНР характеризуются повышенной инертностью. В итоге этого развивается их патологическая фиксация. Подобные нарушения проявляются, в первую очередь, в познавательной сфере - в виде инертных стереотипов. У детей очень часто наблюдается незавершенность отдельных периодов развития, отсутствие инволюции более ранних форм, патологическая акселерация отдельных функций, сочетание акселерации и ретардации психических функций и др. Особенно выражены отклонения в речевом, коммуникативном развитии детей с ОНР [59].

Описывая особенности речи детей с ОНР, многие исследователи указывают, что у детей имеется запоздалая эхолалия, проявляющаяся в повторении детьми вопросов с сохранением слов и вопросительной интонации. Также выделяют «чревовещательность» речи детей с данной

патологией, механические модуляции голоса, нарушения высоты и тональности [59].

О. С. Никольская говорила о том, что у детей с ОНР разные сферы деятельности созревают неравномерно, нарушаются иерархические связи между сложными и простыми структурами, отсутствуют явления вытеснения примитивных структур сложными. В связи с этим в речевой, двигательной и других сферах деятельности наблюдается хаотичное "наслоение" примитивных и сложных функций. Именно в этих явлениях, по мнению О.С. Никольской, отражается расщепление развития личности, ее диссоциация [46].

К. С. Лебединская считает, что ведущим механизмом формирования является асинхрония, которая ведет к искажению речевого развития ребенка. Так, нарушения импрессивной речи у аутистов проявляются в отсутствии или слабости реакций на речь, предпочтении шепотной и тихой речи, «непонимании» словесных инструкций [36]. В экспрессивной речи отмечаются необычные разновидности лепета и гуления, также может отсутствовать имитация звуков, слабо развиты функции подражания.

Е. М. Мастюков и Т. Б. Филичева в своих исследованиях говорили о том, что ОНР является нарушением полиэтиологическим [44]. Это нарушение может выступать как самостоятельная патология, а также являться следствием других, более сложных дефектов (алалия, дизартрия, ринолалия).

Е. М. Мастюкова в своих исследованиях описала этиологические факторы общего недоразвития речи:

1. Неблагоприятные социальные условия, в которых находится ребёнок (например, неполные семьи, асоциальные семьи).
2. Наследственность ребенка .
3. Если ребенок проживает в условиях детского дома, дома ребенка и испытывает там недостаток речевого общения.
4. Неверные условия формирования речи ребёнка в семье.

5. Частые соматические заболевания, которые разрушают здоровье ребёнка.
6. Владение двумя языками в семье.
7. Поражение ЦНС в раннем возрасте [44].

ОНР, как правило, является следствием резидуально-органического поражения центральной нервной системы, то есть у многих детей имеются следующие характерологические особенности:

-чувство угнетённости, дискомфорта, чувство сочетается с потерей сна у ребенка и аппетита

-усиленная впечатлительность ребенка, которые являются следствием назойливых страхов.

-повышенная ранимость ребенка и сильная обидчивость

-агрессивность ребенка, драчливость, а также конфликтность

-склонность к фантазированию, выдумкам, причем болезненным

-негативизм, который очень ярко выражается

Неполноценная по тем или иным причинам речевая деятельность оказывает негативное влияние на формирование психической сферы ребёнка и становление его личностных качеств [59].

Дефекты речевой функции приводят к нарушенному или задержанному развитию высших психических функций у ребенка, опосредованных речью: вербальной памяти, смыслового запоминания, слухового внимания, словесно-логического мышления. Это все отражается как на продуктивности мыслительных операций, так и на темпе развития познавательной деятельности. Следует отметить, что речевой дефект накладывает определённый отпечаток на формирование личности ребёнка, затрудняет его общение со взрослыми и сверстниками [59].

Все эти факторы тормозят становление игровой деятельности ребёнка имеющей ведущее значение в плане общего психического развития, и затрудняют переход к более организованной учебной деятельности.

Р. Е. Левина, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина в своих исследованиях говорили о том, что внимание детей с ОНР характеризуется недостаточной

устойчивостью, ограниченными возможностями его распределения, неравномерной работоспособностью [37]. Трудно собрать, сконцентрировать внимание детей и удержать на протяжении той или иной конкретной деятельности. У детей с ОНР выражены трудности переключения с одного задания на другое. Для многих детей характерны нарушения процесса восприятия (тактильного, слухового, зрительного) [37].

Ориентировочно-исследовательская деятельность у детей с ОНР имеет низкий, по сравнению с нормой, уровень развития: дети данной категории не умеют обследовать какой то определенный предмет, не проявляют выраженной ориентировочной активности, длительное время прибегают к практическим способам ориентировки в свойствах предметов [59].

Их сенсорный опыт долго не закрепляется и не обобщается в слове.

Затруднён процесс анализирующего восприятия: дети с ОНР не выделяют основные структурные элементы предмета, их пространственное соотношение, мелкие детали у данного предмета. Детям с ОНР с трудом дается выполнить задание узнавания предметов на ощупь.

Качественным своеобразием отличается память детей с ОНР (Е. М. Мастюкова). У детей с ОНР ограничен объём памяти, снижена прочность запоминания [44]. Характерна неточность воспроизведения информации и быстрая утеря ее.

Дети с ОНР забывают сложные инструкции, элементы и последовательность заданий. Е. М. Мастюкова и Р. А. Белова-Давид выявили специфические свойства мыслительной деятельности детей. Эти особенности проявляются в низком уровне словесно-логического мышления:

-дети не выделяют существенных признаков при обобщении, обобщая либо по ситуативным, либо по функциональным признакам;

-затрудняются при сравнении предметов, производя сравнение по случайным признакам;

-долго овладевают анализом и синтезом [5; 44].

В одном ряду с совместной соматической ослабленностью и

замедленным развитием моторных функций, детям с ОНР свойственно приметное отставание в развитии двигательной сферы. Она проявляется в дефицитности двигательных свойств, а именно в точности, выносливости, эластичности, ловкости, мощи, координации [44].

Трудности в обучении и воспитании, выражающиеся у детей с общим недоразвитием речи, довольно нередко ухудшаются в связи с провождающими невротическими признаками. У множества детей с ОНР, входящих в состав логопедических групп, сталкивается усложненный вариант ОНР, при нем оригинальность психоречевой сферы ориентируется задержкой формирования центральной нервной системы или же малозначительной дефицитностью некоторых мозговых структур. По сведениям Н. С. Жуковой, Е. М. Мастюковой, Т. Б. Филичевой, среди неврологических синдромов у детей с ОНР чаще всего выделяют следующие: гипертензионно-гидроцефальный синдром, церебрастенический синдром и синдромы двигательных расстройств [23; 44].

Клинические проявления данных расстройств важно усложняют изучение и образование ребёнка и настоятельно просят, очевидно, более ранней диагностики и медикаментозной терапии в положенный срок [23].

Таким образом, обобщая данные литературных источников, можно прийти к выводу о том, что у детей с ОНР, не зависимо от характера возникновения аномалии, наблюдаются существенные нарушения развития различных личностных сфер.

Поведенческие реакции таких детей также находятся на аномальном уровне. Для детей с ОНР характерна различная степень недоразвития интеллектуальных, сенсорных, когнитивных процессов. Они не способны делать логические выводы, анализировать, обобщать и сопоставлять признаки предметов.

При этом наибольшие нарушения констатируются в сфере речевого развития, что и составляет главную предпосылку нарушения других психических функций.

Коммуникативное развитие ребенка старшего дошкольного возраста, уровень его социализации, установление межличностных отношений находится в тесной взаимосвязи с развитием речевых компонентов. В данный период общение выступает одним из важнейших новообразований возраста, играющих значительную роль не только в установлении контактов с окружающим миром, но и в аспекте личностного, интеллектуального развития, познания и самопознания, формирования образа «Я» ребенка [23].

Общение занимает одну из важнейших ступеней в иерархии потребностей, удовлетворяя важные духовные стремления человека, его потребность в самовыражении, предоставляя возможность подкрепления собственной позиции мнением других или нахождения истины в спорных вопросах [23].

В процессе речевого общения задействованы три важных составляющих:

- социально-перцептивная, включающая способность к восприятию информации и пониманию другого человека;
- интерактивная, подразумевающая межличностное взаимодействие;
- коммуникативная, состоящая во владении различными способами передачи информации [16].

Речевое общение выступает первым видом социальной активности личности, возникающим в онтогенезе, благодаря которому ребенок получает необходимую информацию и эмоционально-потребностную базу для собственного развития. Именно с общения начинается психическое развитие человека [16].

При этом М. И. Лисина выделяет различные формы общения детей, в основе разделения которых лежат различные этапы онтогенеза речевого развития и определенная совокупность психологических черт личности [40].

Лингвисты и педагоги связывают становление связной речи ребенка со степенью соответствия его высказываний нормам литературного языка.

Между тем, психологи рассматривают связную речь в контексте

речевой культуры, представляющей собой совокупность определенных качеств общения. Элементы связной речи призваны оказывать эффективное воздействие на собеседника с учетом конкретной обстановки и в соответствии с поставленной коммуникативной задачей.

К основным критериям речевого развития в данном контексте относят:

- понятность речи,
- богатство,
- языковую выразительность,
- правильность построения фраз
- чистоту и четкость произношения [38].

Как отмечала И. А. Кузнецова, критерии связной речи не могут быть сведены к списку запретов и определения корректности и нормативности. Эти критерии включают в себя закономерности, механизмы и особенности становления и функционирования языка, выставляя себя характеристикой речевой деятельности человека во всем ее обилии. Сюда можно включить также конкретную, предоставляемую языковой системой, вероятность отыскивать новые речевые формы для выражения конкретного содержания во всякой определенной истории речевого общения [31].

Речевая цивилизация отображает способности регулировки культура отражает навыки регулирования, отбора и использования возможных языковых средств в процессе общения, может помочь намеренное отношение к их применению в речевой практике. Она еще подключает в себя владение общепринятым мерками литературного языка, ведущими правилами произношения, расстановки ударения, словоупотребления, познание законов грамматики и стилистики, умение применять способы языка в согласовании с целями, задачами, критериями и содержанием общения [31].

На сегодняшний день имеется значительное число исследований, подтверждающих, что нарушение речи при ОНР носит системный характер, отражая отклонения в понимании лексических связей, развитии лексико-грамматического строя речи, фонематического слуха и восприятия,

становлении связной речи. Причем все эти нарушения во многом определяются бедностью активного и пассивного словаря дошкольника [41].

Кроме того, нарушения эмоциональной, когнитивной сферы сказываются на способности к конструктивному общению и формированию навыков связной речи. Такие дети испытывают определенные трудности в понимании различных логико-грамматических конструкций, установлении смысла речевых высказываний. Экспрессивная речь детей с ОНР отличается бедным словарным запасом, недостаточностью развития грамматического строя речи. Недостаточный уровень познавательного развития, памяти и мышления оказывает значительное воздействие также на лексическую сторону речи. Бедный словарный запас детей с ОНР отражает недостаточные и односторонние представления об окружающем мире и явлениях, происходящих в нем. У таких дошкольников часто обнаруживается отсутствие связи слова с обозначаемым предметом [59].

Своеобразие лексики ребенка с ОНР проявляется в неточном употреблении слов в контекстном отношении, частых заменах, неспособности к обобщениям и сопоставлениям, недоразвитием антонимических и синонимических средств языка. В связи с бедным словарным запасом, способность к словотворчеству формируется намного позже, чем у детей с нормальным познавательным, речевым, психическим развитием [59]. Ребенку с ОНР сложно выражать свои мысли посредством развернутых речевых сообщений. По причине недостаточной сформированности процессов анализа и синтеза, обобщения и абстрагирования у них возникают существенные нарушения в дифференциации грамматических и деривационных семантических значений слов и словосочетаний [43].

Еще одной особенностью речевого развития старших дошкольников с ОНР является отсутствие восприятия речи как особой действительности, формирующейся в норме у детей данного возраста спонтанно. Используя в общении речевые конструкции, дети с нарушениями речевого развития не

отделяют ее коммуникативную функцию от других, не могут разграничить слово и его предметное содержание. Они не способны разделять речевой поток на отдельные слова, не могут воспринимать и различать звуки в слове. Отсутствует у таких детей и познавательное отношение к речи. Задержка формирования связной речи у детей с ОНР рассматривается большинством авторов как вторичный дефект, обусловленный недостаточностью аналитико-синтетической деятельности [44].

Многочисленными исследованиями доказано, что усвоение практических действий осуществляется при активном участии речи. При этом отмечаются определенные сложности в усвоения детьми с тяжелыми нарушениями речи различных видов лексики. Учащиеся с ОНР часто используют термины и слова не по назначению. Отмечаются также функциональные замещения с расширением значений слов и взаимными подменами. Речь таких детей характеризуется бедностью словаря, используемые термины и определения произносятся искаженно, их значение понимается неверно. Речевые затруднения ограничивают понимание детьми устной речи и текста, что существенно ограничивает их общение со взрослыми и сверстниками.

Особенностью развития детей с ОНР является то, что они длительно и стойко не замечают грамматической изменяемости слов. При этом они вовлекают новые слова и их фрагменты в различные сочетания между собой. Неиспользование ребенком формальных средств языка объясняется тем, что в воспринимаемых словах лексическая основа слова как постоянный словесный раздражитель, связанный с конкретным обозначением предметов, действий и т. п. [61].

В отличие от детей с нормальным развитием речи, дети с нарушенным развитием речи постоянно используют разные формы слов, независимо от их значения. В случаях тяжелого недоразвития речи дети длительно не усваивают синтаксического значения слова, падежа, сравнительной степени. В менее тяжелых случаях указанное явление встречается, но в единичных

случаях [61].

Современные педагоги и психологи, что дети с нарушениями речевого развития обладают низкой способностью воспринимать различия в физических характеристиках элементов языка, и неспособностью выделять и связывать значения, заложенные в лексико-грамматических единицах языка. Это ограничивает их комбинаторные возможности и способности, необходимые для творческого использования конструктивных элементов речи в процессе построения характеристики или восприятия текста.

Дети с ОНР не могут качественно использовать словесные образцы, не способны опираться на них при построении фразы, затрудняются осуществить перенос изученной характеристики на аналогичное задание. Большинство детей не могут запомнить инструкцию, длительно удержать в памяти речевую организацию практического задания [59].

Им тяжело использовать имеющиеся знания на практике, включать их в более сложную деятельность. Представления о явлениях и предметах, их характеристиках у таких детей часто не имеют связи результатов сравнения. Поскольку для этого необходимо использовать в речи разные формы имен прилагательных (что затруднительно для детей с речевыми нарушениями), они, как правило, не могут правильно назвать характеристики и свойства предметов [59].

В восприятии пространственных отношений у детей с общим недоразвитием речи также отмечаются немаловажные нарушения. При распознавании пространственных отношений дети данной категории нередко используют способ бесконтактной близости, потому что отражаемое пространство для них еще во многом рассеяно. Эти дети дошкольного возраста не могут строить связное выражение о содержании деятельности в конкретный отрезок времени, расценивать время с различных сторон. Они не разъясняют причинно-следственные временные связи, не понимают смысла слов, обозначающих относительные временные отношения (вчера, сегодня, завтра) [61].

У детей с нормальным развитием речи к концу дошкольного периода складываются возможности к отвлеченному, понятийному мышлению, развиваются способности, нужные для усвоения понятий [59]. При выполнении знакомых заданий детям с ОНР потребуется не только организующая и направляющая помощь, но и частичный разбор выполняемых действий, упрощение задания, и часто полный совместный разбор, а еще совместное выполнение всего задания [43].

Характеризуя основные особенности в развитии словаря детей с ОНР и формировании образных представлений можно выделить основные черты:

- затруднения при освоении сенсорных эталонов;
- затруднения при освоении пространственного расположения вещей;
- затруднения в целостном восприятии предметов и явлений, ошибки при их сравнении, сопоставлении, выявлении сходства и различия;
- затруднения в понимании, речевом оформлении и решении заданий;
- трудности в выражении собственного мнения, высказывании идей, проявлении инициативы в играх [44].

Между тем, при не особенно тяжелых патологиях существует реальная возможность создания таких психолого-педагогических условий, в которых бы активный и пассивный словарь школьников расширялся и совершенствовался.

В связи с этим, одним из условий правильного речевого развития детей с ОНР старшего дошкольного возраста, будет служить целесообразное взаимодействие педагогов и детей старшего дошкольного возраста в организации деятельности, в познавательной активности и общением друг с другом. Это взаимодействие будет порождать у детей старшего дошкольного возраста снятие эмоционально-психологических проблем и сложностей, снижение уровня тревоги у детей, становление коммуникативной компетенции старших дошкольников.

ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И АНАЛИЗ ЕГО РЕЗУЛЬТАТОВ

2.1. Организация констатирующего эксперимента

Констатирующий эксперимент проводился в естественных педагогических условиях на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад №15 «Аленушка» присмотра и оздоровления» с сентября по ноябрь 2020 года. Экспериментальную базу нашего исследования составили дети старшего дошкольного возраста в количестве 10 человек, которые имели логопедическое заключение о существовании общего недоразвития речи II уровня (1 человек) и III уровня. Возраст испытуемых детей от 5 до 6 лет, из них 6 девочек и 4 мальчика.

Целью констатирующего этапа нашей исследовательской работы было обследование состояния сформированности предикативного словаря у детей с общим недоразвитием речи старшего дошкольного возраста.

Предикат может быть выражен в виде различных частей речи, но именно глагол будет центром всей предикативной лексики. Предикативный глагол, служащий сказуемым является основным структурным членом предложения, именно он создает смысловую связь с подлежащим. Следовательно, мы в своей работе, на этапе констатирующего эксперимента, будем исследовать глагольные предикаты.

Ради вышеупомянутой нами цели, мы сформулировали следующие задачи:

1. На базе методических рекомендаций (Н. В. Нищевой, Е. Ф. Архиповой, Н. В. Серебряковой, О. Б. Иншаковой, З. А. Репиной, Е. Косиновой и др.), необходимо избрать способ исследования изучения сформированности предикативной лексики у детей с ОНР II и III уровня в старшем дошкольном возрасте.

2. Установить уровень сформированности предикативной лексики у детей с общим недоразвитием речи в старшем дошкольном возрасте.

3. Количественно и качественно обследовать показатели, которые мы получим в процессе констатирующего этапа исследования.

Констатирующий опыт протекал в несколько шагов:

1. Исследование медико-педагогической документации.

2. Исследование активного и пассивного глагольного словаря.

3. Исследование сформированности грамматических форм глаголов:

* Словоизменение (согласование, т.к. наиболее частые ошибки у детей с ОНР);

* Словообразование (образование глаголов с помощью суффиксов, правильное определение вида глагола, соблюдение условий при образовании нового слова, образование глагола от других частей речи).

2.2. Результаты изучения медико-педагогической документации

Наша опытно-исследовательская работа началась со сбора и изучения анамнестических данных детей. Мы рассмотрели речевые карты детей, с целью сбора необходимых данных. При рассмотрении документации, мы выделили основные характеристики для оценки общего развития: как проходила беременность матери, есть ли родовая патология, а также раннее развитие ребенка и перенесенные заболевания детей. Показатели раннего речевого развития: гуление, лепет, первые слова и фразовая речь можно увидеть в таблице 1 (Приложение 1).

Пока мы анализировали документацию, мы в то же время осуществили беседы с воспитателями и логопедом для уточнения тех или иных данных, например о личностных особенностях детей, их эмоциональном и физическом развитии и т.д.

Рассмотрев общий и речевой анамнез каждого ребенка, видно, что

развитие детей носит достаточно усугубленный характер. У детей замечены нарушения внутриутробного и соматического развития, а также отставание в освоении речевыми навыками.

У многих исследуемых детей отмечается патология в пренатальный и/или натальный периоды развития. Эта патология выражалась в токсикозе матери на ранних сроках (Ангелина Б., Карина Б., Денис Б., Даниил В., Алена С.) стимуляции родовой деятельности (Денис Б., Тая П.), гипоксии (Олеся М., Даниил Д.) кесаревом сечении (Олеся М., Даниил П., Евгений Х., Даниил В.), применении ручных родовспомогательных приемов (Денис Б.).

Обследуемую мною группу детей можно поделить на две подгруппы. К первой подгруппе можно отнести тех детей, у которых больше всего обнаружено нарушений в анамнезе. Существенно отягощен анамнез у этих детей внутриутробного развития. Во время беременности мамы у половины исследуемых встречался токсикоз, гипоксия плода отмечена в 3 случаях, у мам этих обследуемых детей была угроза прерывания беременности. В раннем развитии у всех исследуемых детей наблюдается отставание от нормы. Один ребенок с диагнозом ДЦП, девочка не ходит. Ангелина Б. пошла в 1г.6мес., это говорит о задержке в физическом развитии этого ребенка. Остальные дети освоили навык ходьбы до 1г.5мес. Так же отмечаются отклонения, в основном у одних и тех же детей в следующих показателях развития: поздно начинают держать голову, поздно обретают навык умения сидеть. Общий анамнез исследуемых детей отягощен заболеваниями, которые дети перенесли в раннем возрасте. Пневмонию перенесли 2 детей, один из них два раза (Тая П.). Также Тая П. перенесла ВГП 6 типа, «Синдром белого халата» и острую аллергическую реакцию. У одного ребенка осталась гематома левее теменной зоны (Денис Б.). Частыми простудными заболеваниями болели половина исследуемых детей, 50%. В речевом развитии у исследуемых детей отмечается значительно отставание, например, у 2 детей гуление появилось в 5-7 мес., 3 ребенка начали лепетать в 7мес.-1г.5мес., первые слова у 4 детей появились в 1,5- 2 года, фразовая

речь появилась в 2.г.6 мес. у 1 ребенка (Даниил В.) , а у Ангелины Б. и Карины Б. фразы появились только к 4 годам. Количество детей первой подгруппы составило 70% от общего числа детей.

Ко второй подгруппе мы отнесли исследуемых дети, у которых речевой и общий анамнез отягощен в меньшей степени. Число детей во второй подгруппе составило 30% (Олеся М., Даниил Д., Евгений Х.)

Делая выводы по изучению медицинской документации, мы можем сказать, что наибольшее количество дети составляют дети с более отягощенным анамнезом общего и речевого развития. Наиболее отягощен у исследуемых детей анамнез пренатального и натального периода.

Таким образом, в заключении по изучению медицинской и педагогической документации, мы можем точно сказать, что большой процент детей составляют дети с более отягощенным анамнезом, и общего и речевого развития. Проведенные нами исследования на этом этапе подтвердили, что у выбранных нами детей логопедическое заключение соответствует действительности. У одного ребенка ОНР II уровня (Карина Б.), а у остальных ОНР III уровня. В работе мы подробно остановимся на предикативной лексике обучающихся.

2.3. Методики логопедического обследования предикативного словаря у детей с общим недоразвитием речи в старшем дошкольном возрасте

Нарушение в овладении предикативной лексики у детей с общим недоразвитием речи в старшем дошкольном возрасте значительно осложняет общение, отрицательно воздействует на течение познавательной деятельности, мешает овладению будущей школьной программы [27].

Для того чтобы правильно и грамотно организовать коррекционно-логопедическую работу по развитию предикативной лексики, необходимо

выявить уровень ее сформированности у ребенка.

Существует множество методических рекомендаций (И. Е. Светловой, Р. И. Лалаевой, О. Б. Иншаковой, Н. В. Нищевой, Н. М. Трубниковой, Е. М. Косиновой, О. Н. Земцевой, Т. Н. Волковской, Н. В. Серебряковой), которые помогут нам выявить уровень сформированности предикативной лексики у детей с общим недоразвитием речи в старшем дошкольном возрасте.

Мы будем проводить свое исследование уровня формирования глагольной лексики у детей с ОНР в старшем дошкольном возрасте по методике Е. Ф. Архиповой «Исследование семантической структуры слова и лексической системности». Эта методика даст нам возможность дать оценку номинативному и предикативному словарю, говорить о наличии обобщений, антонимов, синонимов.

Эта авторская методика дает нам возможность описать результаты нашего исследования количественно. Программа обследования предикативного словаря включает в себя:

- обследование пассивного глагольного словаря;
- обследование активного глагольного словаря;
- обследование семантической структуры слова и лексической системности: группировка, объяснение значений слов, дополнение к глаголу;
- обследование словообразования, то есть различение глаголов несовершенного и совершенного вида, распознавание глаголов, которые образованы при помощи суффиксов.
- обследование словоизменения.

В комфортных и привычных для детей обстоятельствах, в особо оборудованном месте, с данным небольшим количеством времени (20-30 минут) наше исследование осуществлялось с каждым ребенком индивидуально. Наше исследование проводилось с помощью разных приемов (включение в работу двигательных упражнений, работа по

предметным и сюжетным картинкам).

Авторские наглядные картинки и пособия О. Б. Иншаковой, Т. Н. Волковской и др. были побудительным материалом для выявления уровня сформированности предикативной лексики у детей с общим недоразвитием речи старшего дошкольного возраста.

Все задания и инструкции к их реализации, которые мы предложили детям с общим недоразвитием речи старшего дошкольного возраста, с целью выявления уровня состояния предикативной лексики представлены в приложении 2.

Рассмотрев литературу по формированию предикативной лексики у детей с ОНР старшего дошкольного возраста, мы решили исследовать детей по следующей программе:

–обследование глагольного словаря

Целью обследования глагольного словаря мы выделили следующую: изучение уровня развития пассивного глагольного словаря, изучение уровня развития активного глагольного словаря у детей с общим недоразвитием речи (II и III уровня) старшего дошкольного возраста. Изучение глагольного словаря будем проводить через называние слов-действий, название близких по значению глаголов, а также дополнение к глаголу.

–обследование уровня развития грамматических форм глаголов:

*словоизменение, то есть изменение глаголов прошедшего времени по временам; изменение глаголов по родам.

*словообразование (образование глаголов с помощью суффиксов, различение вида глаголов, соблюдение условий при образовании нового глагола, образование глаголов от других частей речи).

Для того чтобы оценить и понять уровень выполнения задания, мы будем пользоваться системой Л. И. Переслени, Т. А. Фотековой. Система авторов балльная.

Если у ребенка решение правильное-3 балла; если у ребенка решение правильное после помощи «Подумай еще»-2 балла; если у ребенка решение

неправильное-1 балл. Если ребенок не знает ответ и не выполняет задание-0 баллов.

Для проведения констатирующего эксперимента нами было подготовлено: материал для диагностики, в альбоме и на карточках, протокольные бланки. Итоги выполнения заданий заносились в протоколы. Диагностика осуществлялась персонально. При выполнении заданий, которые были предложены участникам, оценивалось: умение принимать и использовать помощь логопеда; самостоятельность выполнения задания и правильность их выполнения.

2.4. Анализ результатов обследования предикативного словаря у детей с общим недоразвитием речи в старшем дошкольном возрасте

По количественным и качественным показателям были проанализированы результаты данных констатирующего эксперимента.

Итоги исследования пассивного глагольного словаря у детей экспериментального исследования с ОНР в старшем дошкольном возрасте представлены в таблице 2 (Приложение 3).

По итогам экспериментального исследования можно увидеть, что дети с общим недоразвитием речи (II, III ур.) в старшем дошкольном возрасте испытывают некоторые сложности в поставленных заданиях.

Обследуя пассивный глагольный словарь, мы предлагали детям ответить на следующие вопросы: «Покажи, кто?» и «Покажи, чем?». Стимульным материалом явились сюжетные картинки.

В результате исследования видно, что высокий уровень пассивного глагольного словаря имеется у 50% исследуемых детей. Средний уровень пассивного глагольного словаря имеется у двух детей (Евгений и Даниил П.), а низкий уровень пассивного словаря имеется у трех исследуемых детей (Ангелина, Карина, Даниил В.). Результаты говорят о необходимости

проведения коррекционной работы (см. рис. 1).

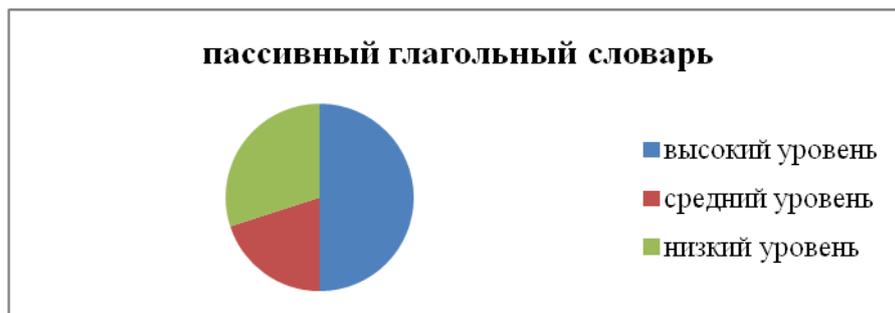


Рис. 1. Уровень сформированности пассивного глагольного словаря у детей экспериментальной группы на констатирующем этапе

В результате исследования выяснилось, что пять детей выполнили правильно задания, два ребенка (Евгений и Даниил П.) допустили ошибки в следующих заданиях: у детей не получилось назвать и определить, что летает – летчик (дети сказали-водитель), шьет – портниха (дети не назвали, кто шьет), пашет – тракторист (дети не назвали, кто пашет). Также при заданиях, с 33 картинками, дети сказали, что рубит – рубильщик, а пилит – дяденька. Также у детей были ошибки в названии профессий, они давали не правильные ответы на заданные вопросы. Ангелина, Карина и Даниил В. не справились со многими заданиями, некоторые задания выполняли правильно, только после подсказки. Так, например, дети не смогли ответить кто воркует (путали с каркает), кто гогочет, а также допускали ошибки в задании: «Покажи, чем?».

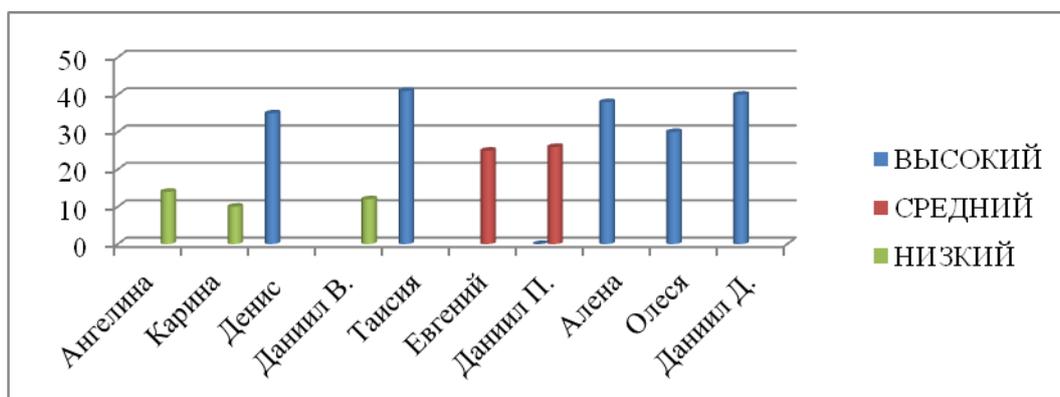


Рис. 2. Показатели сформированности пассивного глагольного словаря у детей экспериментальной группы на констатирующем этапе

Уровень пассивного глагольного словаря каждого ребенка наглядно представлен на рис. 2.

Обследуя активный глагольный словарь (по методике Е. Ф. Архиповой «Исследование семантической структуры слова и лексической системности»), мы предлагали детям ответить на следующие вопросы: «Скажи, кто что делает?», «Кто, как подает голос?», «Скажи, что делают?». Также детям были предложено назвать близкие по значению действия, а конкретно: «Скажи, кто что делает». Исследуемым детям еще было предложено назвать дополнение к глаголу, а именно выполнить задание: «Назови как можно больше слов». Результаты обследования активного глагольного словаря представлены в таблице 4 (Приложение 3).

В результате исследования видно, что развитие активного глагольного словаря у одного ребенка с общим недоразвитием речи III уровня соответствует возрасту (Таисия). Средний уровень активного глагольного словаря имеется у 50% исследуемых детей, а низкий уровень активного словаря имеется у четверых исследуемых детей (Ангелина, Карина, Даниил В., Евгений), что говорит о необходимости проведения коррекционной работы (см. рис. 3).

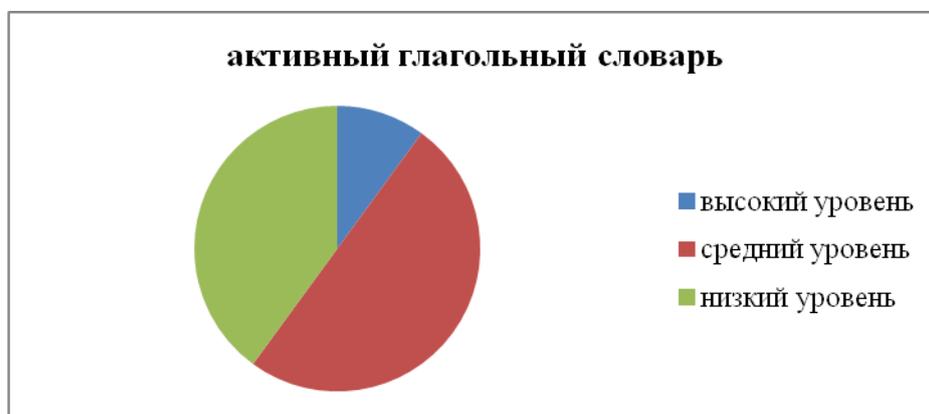


Рис. 3. Уровень сформированности активного глагольного словаря у детей экспериментальной группы на констатирующем этапе

У обследуемых детей возникли сложности в заданиях, которых нужно было назвать действия животных. Очень многие дети исследуемой группы вместо глагола «ржёт» говорили «игогочет»; вместо глагола «блеет» говорили «бекает». То есть эти дети заменяли глаголы на глаголы, которые близки по звучанию. Многие дети, особенно дети, имеющие средний и

низкий уровень сформированности активного словаря, не смогли сделать задания, такие как: отражение голосов птиц (голубь – «каркает», «гогочет», корова – «мукает», соловей – не один ребенок не справился). Задания, в которых были картинки с профессиональными действиями, дети говорили: учитель – «воспитывает», а спортсмен – «бегает», то есть дети смешивали по значению глаголы и затруднялись в ответах. Также на вопрос «что делает солдат?», дети отвечали, что он «служит». Выполняя задания на называние слов действий, дети смешивали такие слова, как «рисует» – «разукрашивает», «стрижет» – «подстригает», «пилит» – «режет». На картинку с изображением пилы, дети говорили: «этим могут резать»; на картинку с изображением иглы говорили так: «чтобы дырки не было».

Следовательно, замена глаголов детьми исследуемой группы говорит нам о том, что дети не дифференцируют действия. Не дифференциация действий приводит к использованию глаголов более общего значения. В задании, где необходимо было подобрать синонимы, все дети исследуемой группы ответили неправильно, в том числе Таисия. Дети, где «девочка вышивает», говорили, что девочка «шьет», где девочка «печет», говорили, что она «стряпает», иными словами дети подбирали не правильный синоним к глаголу.

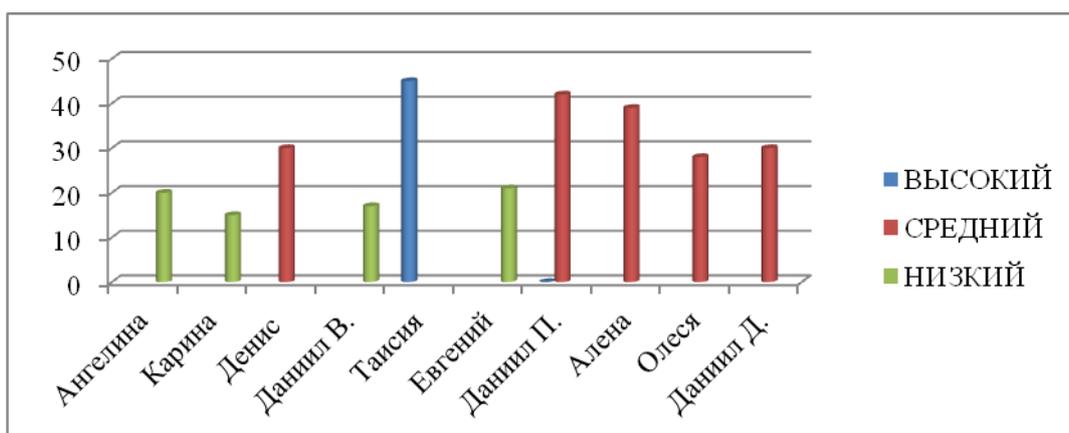


Рис. 4. Показатели сформированности активного глагольного словаря у детей экспериментальной группы на констатирующем этапе

Уровень активного глагольного словаря каждого ребенка наглядно представлен на рис. 4.

При обследовании грамматических форм глаголов, мы изучали словообразование и словоизменение. Начали свое обследование с обследования словообразования.

В результате исследования видно, что сформированность словообразования у двоих детей с общим недоразвитием речи III уровня соответствует возрасту (Таисия и Денис). Средний уровень сформированности словообразования имеется у 7 исследуемых детей, что составляет большинство. Низкий уровень сформированности словообразования у Карины Б. (см. рис. 5).

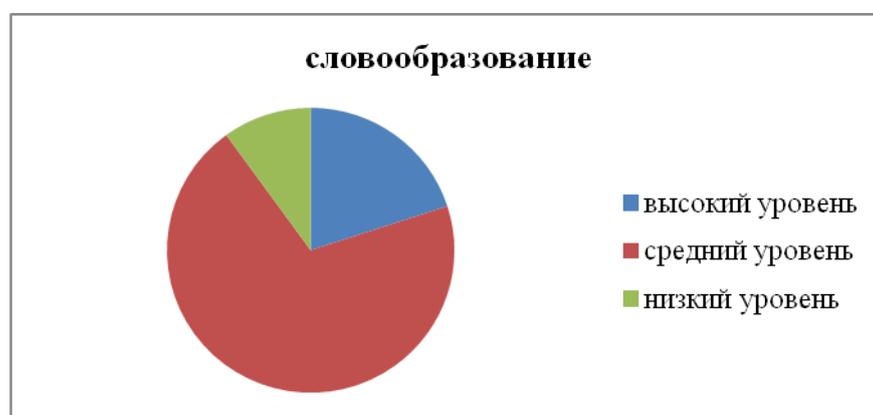


Рис. 5. Уровень сформированности словообразования у детей экспериментальной группы на констатирующем этапе

В заданиях на образование глаголов единственного и множественного чисел обследуемые дети совершили незначительные ошибки. В заданиях на дифференциацию и образование глаголов совершенного и несовершенного видов, дети отчасти справились с заданной задачей. Детями были допущены ошибки в образовании глаголов совершенного вида. При нашем обследовании дети совершали следующие ошибки: девочка гладит – девочка делала, девочка режет – девочка уже не режет, мальчик пишет – мальчик уже не пишет, папа рисует – папа не рисует, бабушка шьет – уже не шьет. По нашему обследованию мы заметили, что детям с общим недоразвитием речи в старшем дошкольном возрасте весьма сложно выполнять задания на образование глаголов совершенного вида. Детям было сложно справиться с заданиями на дифференциацию глаголов и образовывание противоположных

по значению глаголов. Мы можем это увидеть в трудностях подбора детьми нужного правильного глагола. В том числе детям было трудно заменять глагол на близкий по значению синоним, а также глагол с частицей «не». Часто допускаемые ошибки были следующие: наливает – выливает (дети говорили – не наливает); входит – выходит (дети отвечали так: идет, не входит). Исходя из полученных нами результатов мы делаем вывод, что подбор антонимов детям с общим недоразвитием речи в старшем дошкольном возрасте выполнять весьма сложно. Очень сильные сложности вызвали задания у Карины Б. (у ребенка ОНР II уровня).

Уровень сформированности словообразования каждого ребенка наглядно представлен на рис. 6.

Результаты исследования сформированности словообразования приведены в таблице 6 (Приложение 3).

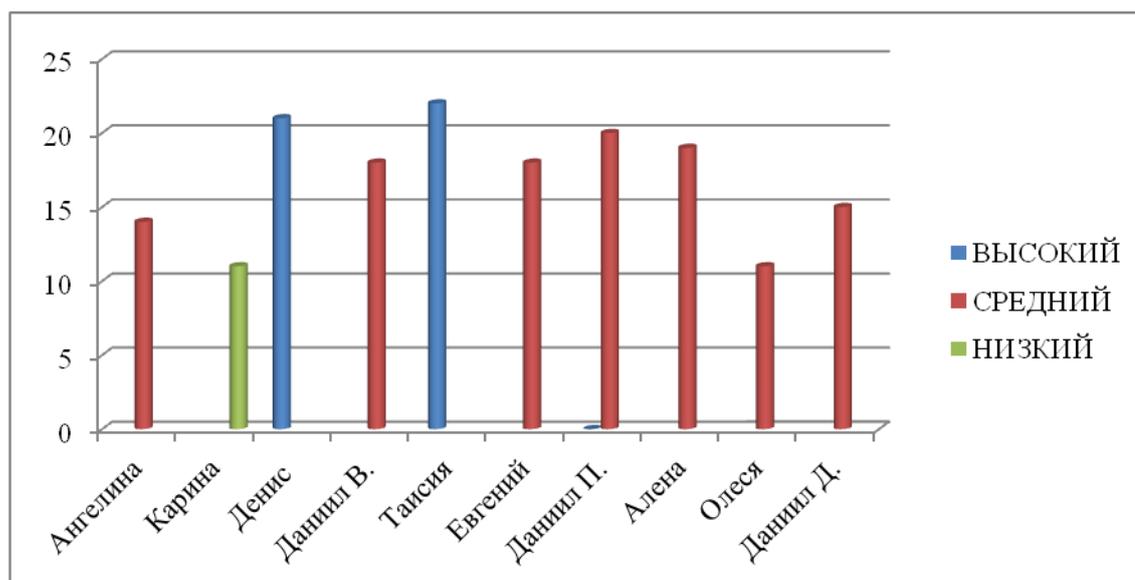


Рис. 6. Показатели сформированности словообразования у детей экспериментальной группы на констатирующем этапе

Завершающим этапом обследования грамматических форм глаголов было обследование у детей старшего дошкольного возраста с ОНР словоизменения.

В результате исследования видно, что сформированность словоизменения у половины исследуемых детей с общим недоразвитием речи соответствует возрасту (50% исследуемых детей). Средний уровень

сформированности словоизменения имеется у 3 исследуемых детей (Ангелина, Евгений, Даниил П.). Низкий уровень сформированности словоизменения у Карины Б. и Даниила В., что говорит о необходимости проведения коррекционной работы (см. рис. 7).

При обследовании словоизменения, детям предлагалось изменить глагол прошедшего времени по родам и числам, составив предложения. Выполнили поставленные задачи большинство обследуемых детей.



Рис. 7. Уровень сформированности словоизменения у детей экспериментальной группы на констатирующем этапе

Сложности при составлении правильных предложений возникли у Ангелины, Жени, Даниила П. («мед ест медведи», «зернышки склюют курочки», «белочки грызут орехи»).

Карина Б., Даниил В. не справились с данным заданием. У детей возникли сложности с заданиями, в которых необходимо было правильно употребить глагол прошедшего времени, заменяя его форму настоящим временем.

Из обследования словоизменения у детей с ОНР старшего дошкольного возраста, мы можем сказать, что изменение глаголов мужского и женского рода прошедшего времени вызывает затруднения у детей.

Выполнение обследуемыми детьми заданий на изменение глаголов совершенного и несовершенного вида по времени, показало, что большинство детей не справились с данным заданием. Также обследуемые старшие дошкольники при образовании глаголов настоящего, прошедшего и

будущего времени допускали большое количество ошибок, а именно неправильно образовывали глаголы прошедшего и будущего времени. Задания, где детям необходимо изменить глагол по временам выполняется детьми с ошибками.

Уровень сформированности словоизменения каждого ребенка наглядно представлен на рис. 8.

Результаты исследования сформированности словоизменения приведены в таблице 8 (Приложение 3).

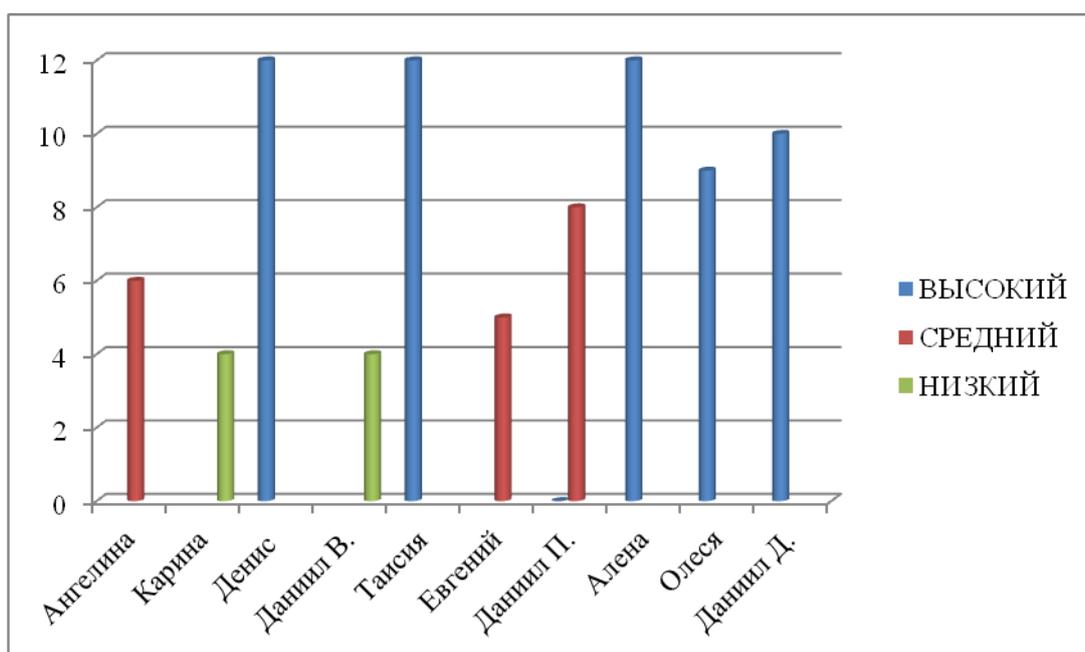


Рис. 8. Показатели сформированности словоизменения у детей экспериментальной группы на констатирующем этапе

С помощью анализа результатов нашего исследования мы увидели, что у 100 % исследуемых нами детей предикативная лексика сформирована не в полной мере.

Данные, которые мы увидели благодаря нашему исследованию по выявлению уровня сформированности предикативной лексики у детей с ОНР старшего дошкольного возраста, служат причиной проведения нами необходимой коррекционной работы.

В итоге нашей работы, в согласовании с результатами нашего исследования по формированию предикативной лексики у детей с общим недоразвитием речи в старшем дошкольном возрасте, мы определили и

выделили главные ключевые тенденции в развитии глагольного словаря у детей с общим недоразвитием речи в старшем дошкольном возрасте. Мы предполагаем на этапе формирующего эксперимента подготовить план коррекционной работы, направленной на формирование глагольного словаря.

ГЛАВА 3. СОДЕРЖАНИЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРЕДИКАТИВНОЙ ЛЕКСИКИ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В СТАРШЕМ ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

3.1. Принципы и структура обучающего эксперимента по формированию предикативной лексики у детей с общим недоразвитием речи в старшем дошкольном возрасте

Процесс создания методики логопедической работы по формированию предикативной лексики у детей с ОНР в старшем дошкольном возрасте должна основываться на:

-психолингвистическом подходе к механизму формирования глагольной лексики (А. М. Шахнарович, А. А. Леонтьев, Н. И. Жинкин и др.)

-концепции комплексного подхода к обучению, воспитанию детей с речевыми нарушениями (Р. Е. Лалаева, Н. В. Серебрякова, Г. В. Чиркина, Т. Б. Филичева, Р. Е. Левина и др.)

-теории единства законов нормального и аномального развития (А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, Л. С. Выготский и др.)

При определении маршрута обучающего эксперимента со старшими дошкольниками с общим недоразвитием речи второго и третьего уровня, мы будем пользоваться принципами, указанными ниже:

**Онтогенетический принцип.* Данный принцип дает возможность изучить персональное развитие ребенка, открыть первопричины и механизмы патологии ребенка. Это поспособствует в установке образцового коррекционного маршрута ребенка, даст возможность предсказать динамику коррекции [13].

**Принцип развития.* Принцип заключается в анализе возникновения недостатка, собственно, что выделяет вероятность квалифицировать

первичные и вторичные нарушения. Этот принцип содействует надежному определению клинического диагноза, что в целом увеличивает эффективность коррекционного воздействия [16].

**Принцип наглядности.* Данный принцип применяется при подборе речевого материала для коррекционных логопедических занятий: сюжетные рисунки, карточки-схемы с верной артикуляцией звуков, таблицы и др.

**Принцип системного подхода.* Принцип предложила Левина Р. Е. Данный принцип нацелен на взаимодействие всевозможных компонентов речи (фонетического, фонематического, лексического и грамматического). Он ориентирован на глубинное исследование всестороннего становления, открывает связь между нарушениями, а еще может помочь квалифицировать значимость имеющихся связей меж сторонами становления. Благодаря этому принципу решается объем нарушений, структуру речевого недостатка. Это все содействует позитивному итогу коррекционного процесса и динамики всего обучения [37].

**Принцип деятельностного подхода.* В любом возрасте у ребенка выделяется ведущая деятельность: предметно-практическая, игровая, учебная. Грамотное внедрение теоретических основ содействует достоверной диагностике, а также увеличению мотивации ребенка во время логопедических занятий.

**Принцип взаимодействия* (детей и родителей, родителей и специалистов – педагог, психолог, логопед, дефектолог, невролог и др.). Слаженная совместная работа специалистов и родителей подразумевает влияние на недостаток и личность ребенка.

**Принцип учета индивидуальных особенностей детей.* Данный принцип разрешает квалифицировать спектр весомых направлений в личном развитии ребенка. Выполнить относительный анализ речевых и неречевых функций, собственно что в целом показывает всю сложность структуры речевого недостатка, а это в свою очередь указывает на комплексность в логопедической работе.

При формировании предикативной лексики нужно обязательно принимать во внимание следующее: коррекцию звукопроизношения, фонематические процессы, лексику, грамматику, формирование связной речи.

Специально организованная логопедическая работа, нацеленная на обогащение и активизацию предикативного словаря, а еще умение верно создавать и применять в речи грамматические формы глаголов, имеет возможность содействовать своевременному и действенному формированию верной речи у детей с общим недоразвитием речи. Когда проводим логопедическую работу по развитию лексики нужно принимать во внимание современные лингвистические и психолингвистические представления о слове, структуре значения слова, закономерностях формирования лексики в онтогенезе, особенностях лексики у дошкольников с речевой патологией.

Целью нашего обучающего эксперимента с детьми с ОНР в старшем дошкольном возрасте было обогащение предикативного словаря. Следует напомнить, что в своей работе в рамках предикативного словаря мы будем работать только с глагольными предикатами. Исходя из данной цели обучающего эксперимента и наших исследований констатирующего эксперимента, следуют следующие направления по обогащению глагольного словаря:

1. Формирование навыков у детей с ОНР в старшем дошкольном возрасте глагольного словаря.

- уточнение и обогащение объема активного и пассивного глагольного словаря

- развитие обобщающей функции глаголов

- укладывание словаря глаголов в памяти детей по типу противопоставления и по типу семантических полей

2. Формирование навыков у детей с ОНР в старшем дошкольном возрасте словоизменения и словообразования (изменения глаголов по числам, родам, временам, видам лицам).

3.2. Содержание обучающего эксперимента по формированию предикативной лексики у детей с общим недоразвитием речи в старшем дошкольном возрасте

Обучающий эксперимент проходил на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад №15 «Аленушка» пристра и оздоровления». Обучающий эксперимент длился с 11.01.2021 года по 17.05.2021 года. Эксперимент проходил 4 месяца. Занятия проходили индивидуально и фронтально по два занятия в неделю (длительностью 20 минут). Всего с каждым ребенком было проведено 34 занятия.

Было принято решение, что все 10 человек будут проходить обучение по предложенному нами варианту коррекционной работы по формированию предикативной лексики, а затем результаты констатирующего и обучающего эксперимента будут проанализированы.

Свою коррекционную работу по развитию предикативной лексики у детей с ОНР старшего дошкольного возраста, мы организуем постепенно, по следующим направлениям:

I этап:

- расширение объема словаря (активного и пассивного)

II этап:

- формирование структуры значения слова
- развитие лексики и семантических полей
- формирование синтагматических связей слова

III этап:

- развитие синонимии и антонимии
- развитие словообразования
- развитие словоизменения

Необходимо уточнить, что выделение этих этапов и направлений

является условным, так как в едином процессе формирования лексики они часто взаимодействуют, перекликаются.

Для того, чтобы был результат, наша работа будет строиться в системе, которая будет включать в себя упражнения, игры, текстовый материал, картинки, который мы приобретали и/или изготавливали.

При планировании обучающего эксперимента по формированию предикативного словаря у детей с ОНР (II и III уровня) старшего дошкольного возраста, мы выделили несколько методик на данную тематику, адаптировали их и подготовили содержание логопедической работы по формированию предикативной лексики у детей с общим недоразвитием речи старшего дошкольного возраста.

Разработанный нами план обучающего эксперимента и комплекс наших заданий и игр был построен на основе следующих методик: Ильяковой Н. Е., Филичевой Т. Б., Ткаченко Т. А., Чистяковой И. А., Коноваленко В. В., Кобзарева Л. Г., Чиркиной Г. В., Собонович Е. Ф., Волосовец Т.В., Мироновой С.А., Крупенчук О.И.

Занятия И. А. Чистяковой «33 игры для развития глагольного словаря дошкольников» (2005 год). В работе автора представлен большой материал по развитию лексической стороны речи в онтогенезе детей дошкольного возраста. В настоящем пособии понятным языком описаны 33 дидактические игры, способствующие не только обогащению глагольного словаря, но и формированию умений детей дошкольного возраста правильно строить предложения простых и сложных конструкций [63].

Методика «Логопедические тренинги. Формирование связной речи детей с ОНР. От глагола к предложениям» Н. Е. Ильяковой (2007 год).

Н. Е. Ильякова в своей методике рассматривает такие проблемы, как:

1. Активизация у ребенка с ОНР глагольного и предметного словаря.
2. Формирование у ребенка с ОНР понятия «слово», понятия «предложение».
3. Формирование умения составлять простое двусоставное предложение

(по предложенным карточкам и предметным картинкам).

4. Привлечение внимания к правильному согласованию слов в предложении; правильное составление предложения из четырёх слов с разными предлогами по предложенной схеме-модели предложения, карточкам с графическими изображениями предлогов, а также предметным картинкам.

Представленная методика состоит из логопедических тренингов по формированию связной речи у детей с ОНР 5-6 лет, способствующих активизации предметного глагольного словаря у детей [26].

Мы также сделали упор на методику по развитию предикативной лексики Е. А. Алябьевой «Развитие глагольного словаря у детей с нарушением речи» (2011 год). Целью представленной методики является формирование глагольного словаря у детей с ОНР.

В данной методике описаны 28 стихотворных упражнений на разные темы, в том числе в методике представлены 18 дидактических упражнений по лексическим темам, которые способствуют формированию глагольного словаря у детей с речевыми нарушениями [1].

Одной из важных основ для составления плана коррекционной работы по формированию глагольного словаря у детей с ОНР старшего дошкольного возраста явилась методика формирования глаголов, которую предложили Р. И. Лалаева и Н. В. Серебрякова. Представленная методика основывается на принципе от простого к сложному, от общего к частному. Занятия ведутся в начале по нормированию словоизменения на уровне словосочетания или предложения. Н. В. Серебрякова и Р. И. Лалаева выделяют 3 этапа логопедической работы по развитию словоизменения у дошкольников с ОНР:

На I этапе, в первую очередь, осуществляется работа по развитию преимущественно продуктивных и простых по семантике форм, то есть согласование существительного и глагола настоящего времени 3-го лица в числе.

II этап заключается в работе над формами словоизменения, такими как:

- 1) дифференциация глаголов 1,2,3-го лица настоящего времени;
- 2) согласование существительных и глаголов прошедшего времени в лице, числе и роде.

А III этап, заключительный, заключается в закреплении более трудных по семантике и внешнему оформлению, но менее продуктивных форм словоизменения.

Согласно суждениям Лалаевой Н. В. и Серебряковой Р. И., формирование словоизменения глаголов у детей с ОНР старшего дошкольного возраста проводится, начиная уже с первого этапа работы [35;52].

Нами был разработан план логопедической работы по формированию глагольного словаря у детей с ОНР старшего дошкольного возраста (Приложение 4).

Исходя из вышесказанного, по каждому этапу нашей коррекционной работы были подобраны игры и принцип работы.

Расширение объема словаря (активного и пассивного).

Последовательность работы в контексте обучающего эксперимента по расширению объема словаря глаголами принимала во внимание программу детского учреждения, частотный словарь старших дошкольников, а также обнаруженные особенности словаря у детей с ОНР старшего дошкольного возраста. Развитие объема глагольного словаря велось в такой последовательности:

- продуктивные глаголы, которые обозначают движения
- глаголы, которые указывают состояние человека
- глаголы, которые обозначают движения животных
- «Кто (или что) какие звуки издает?»,
- «Что они делают?» (также мы уточняли названия профессий людей).

В первую очередь мы будем вести работу по формированию пассивного словаря у детей с ОНР в старшем дошкольном возрасте.

Пассивный глагольный словарь детей состоит из названий действий, которые ребенок совершает в привычной жизни сам (купается, одевается, кушает, играет, гуляет, падает). Следовательно, в работе особое внимание уделяется играм и упражнениям, направленным на расширение пассивного глагольного словаря. Для этого можно использовать следующие задания:

«Что он(она)умеет делать?»

«Кто как разговаривает?» (подает голос),

«Кто как передвигается»,

«Кто как ест»,

«Этот звук издает что?»

Также не малое значение имеет правильный перевод детей слов из пассивного словаря в активный. В своей работе, направленной на расширение объема глагольного словаря, необходимо включать уточнение значения слов, имеющих в пассивном словаре, и актуализацию их в самостоятельной речи, овладение новыми словами.

Наиболее эффективно использовать это при выполнении различных упражнений и различных игр: «Четвертый лишний», «Ребенок кушает...когда?», «Попробуй, выбери нужное слово», а также отлично подойдет игра в лото «Кто что делает».

В процессе работы над глаголами особенно большое внимание уделяется их закреплению в контексте слова.

Словарь, его объем, обогащается в первую очередь, в процессе игры.

Игры по расширению объема глагольного словаря разнообразны. Нами была разработана картотека игр, направленных на расширение объема глагольного словаря (Приложение 5).

Формирование структуры значения слова.

Формирование структуры смысла глаголов базируется на передовых психических данных о компонентном анализе смысла текста.

При формировании структуры значения слова мы обучаем детей старшего дошкольного возраста с ОНР дифференцировать значение слов на

основе признаков противопоставления, сходства, аналогии и др.

В своей логопедической коррекционной работе мы работали над уточнением глагола в контексте, то есть подбирали правильный глагол к конкретному слову, работали над многозначностью глагола. Например, бежать может мальчик, бежать может ручей, бежать может время. Первоначально мы будем работать с более понятным детям, конкретным значением слов, то есть мальчик бежит. Следующим шагом в работе над многозначными глаголами будем работать с менее продуктивными глаголами, то есть бежит ручей. И в итоге работы с глаголами переносного значения, то есть бежит время.

В работе по формированию структуры значения слова мы пользовались карточками и дидактическими играми В. В. Коноваленко, С. В. Коноваленко.

Ниже представленные игры и задания можно применять для формирования структуры значения слова:

«Выбери необходимое слово-действие»,

«Опиши значение глагола»,

«Отметь лишнее слово».

Нами была разработана картотека игр, направленных на формирование сигматических связей слова (Приложение 5).

Развитие лексики и семантических полей.

Семантическое поле - самая крупная смысловая парадигма, которая связывает слова различных частей речи. Значения этих частей речи имеют один общий семантический признак.

При коррекции недостатков детей с ОНР старшего дошкольного возраста очень важно и необходимо правильное построение и функционирования семантических полей. Это играет большую роль и в развитии речевых способностей детей с ОНР старшего дошкольного возраста, в том числе и в развитии связной речи.

Развитие лексики проводится на базе усвоения структуры значения слова, а также, как ребенок осваивает парадигматические связи слов.

В своей коррекционно-логопедической работе в дальнейшем мы будем работать над дифференциацией слов внутри семантического поля, будем отводить особое место ядру, периферии, а также будем устанавливать парадигматические связи на основе противопоставления, аналогии.

Когда ребенок осваивает любое новое слово, это слово вводится в определенное семантическое поле, уточняются его связи с другими словами данного семантического поля. Нам важно в своей логопедической работе уделять внимание тому, почему это слово объединялось с другими словами.

Ниже представлены игры и задания, которые можно использовать для развития лексики и семантических полей:

«Какая разница у этих двух слов?»,

«Что ты можешь сделать с...?»,

«Слово-приятель»,

«Что он, она делает?»

Нами была разработана картотека игр, направленных на развитие лексики и семантических полей (Приложение 5).

Формирование синтагматических связей слова.

В формирование синтагматических связей слова входило правильное употребление ребенком с ОНР старшего дошкольного возраста слова в речевом потоке, в словосочетаниях и в предложениях. При подборе нами игр на формирование синтагматических связей слова, мы опирались на современные представления об основных синтаксических единицах языка и речи в словосочетании и предложении (Е. Н. Смолянинова, В. В. Виноградов, Е. С. Скоблинова, Г. А. Золотова, Н. Н. Прокопович и др.).

В процессе развития синтагматических связей слова обязательно учитывать уровень развития грамматического строя речи дошкольников с ОНР старшего дошкольного возраста, а также онтогенез речи. В данной категории мы работали по определенному плану:

а) словосочетание, которое состоит из глагола и существительного в винительном падеже без предлога (отнести сумку)

б) словосочетание, которое состоит из глагола и существительного в дательном, творительном, родительном падеже без предлога (помогает бабушке, дарит другу)

в) словосочетание, которое состоит из глагола и предложно-падежной конструкции (бежать по тропинке)

Ниже представлены игры и задания, которые можно использовать для формирования синтагматических связей слова:

«Кто что умеет делать?»,

«Что делают эти животные?»,

«Придумай, о чем может идти речь?»

«Кто как есть?» (игра по картинкам)

Нами была разработана картотека игр, направленных на формирование синтагматических связей слова (Приложение 5).

Развитие синонимии и антонимии.

У всех детей с ОНР вызывают проблемы в освоении задания на подбор синонимов и антонимов к глаголам. При выполнении заданий основная масса детей с ОНР старшего дошкольного возраста допускают весьма много неточностей и ошибок. У детей старшего дошкольного возраста с ОНР недостаточное умение выделять существенные признаки глагола, а соответственно выбирать глагол противоположного и сходного значения.

В процессе формирования глагольной лексики ведётся активная работа по формированию антонимических отношений. В основе этой работы лежит знакомство со смысловой стороной слова.

Свою работу по развитию антонимии глаголов мы начинаем с простых антонимов, затем постепенно начинаем переходить к более сложным моделям.

Первоначально мы работаем с такими антонимами, которые являются отрицанием данного первоначального слова: разрешать – запрещать, говорить – молчать. Следующим шагом мы будем работать с парами глаголов-антонимов, в которых существуют семантические отношения,

например, начинать – переставать. У таких глаголов-антонимов большое количество глаголов, образованных приставками, например залетать – вылетать, закрыть – открыть.

Процесс занятий над глаголами-антонимами осуществляется с помощью особых упражнений, создаваемых на материале конкретных слов, словосочетаний и предложений, а также связных текстов. Такая система работы помогает детям закреплять умение использовать в обычной речи антонимы.

В своей коррекционной работе мы будем уделять большое значение антонимам глаголов, так как работа с антонимами глаголов требует от детей анализа, сравнения и противопоставления, то есть использование логических операций, а значит позволяет развиваться мыслительным способностям детей.

В нашей работе над *синонимами* самым главным будет служить процесс понимания характерных признаков синонимов. Наша задача, в первую очередь, научить детей с ОНР старшего дошкольного возраста понимать, что слова-синонимы (например, бросать-кидать, смеяться-хохотать) не просто похожи по смыслу, но они еще и разные по смысловым оттенкам. Для этой работы ведется ведётся работа с детьми по уточнению лексического значения слов, которые мы рассматриваем.

Наша работа над синонимами глаголов с детьми старшего дошкольного возраста будет проводиться в ходе работы над семантическими синонимами. В первую очередь мы будем вести работу с синонимами, у которых семантическая близость больше (торопиться - спешить; глядеть - смотреть), а уже потом мы начнем свою работу над синонимами, у которых семантическая близость менее выражена (смеяться - хохотать).

Для развития синонимии и антонимии глаголов можно использовать такие игры, как:

«Скажи по- другому»,

«Как сказать наоборот?» (игру можно проводить с мячом),

«Подскажи словечко».

Нами была разработана картотека игр, направленных на развитие синонимии и антонимии глаголов для детей старшего дошкольного возраста с ОНР (Приложение 5).

Формирование словообразования.

В процессе формирования словообразования у детей с ОНР в старшем дошкольном возрасте уделялось ключевое внимание организации системы продуктивных словообразовательных моделей. Для формирования и укрепления данных уточнялась ассоциация между значением морфемы и ее знаковой формой, то есть звучанием.

Глагол владеет больше отвлечённой семантикой, чем существительные определенного смысла. Семантическое отличие словообразовательных форм глагола считается более узким и трудным. В связи с данными в процессе логопедической работы с детьми старшего дошкольного возраста с ОНР ведется большей частью укрепление более несложных по семантике словообразовательных моделей с внедрением продуктивных аффиксов.

Формирование словообразования глаголов у детей с ОНР в старшем дошкольном возрасте, мы будем осуществлять в следующей последовательности:

Начнем свою работу с дифференциации глаголов совершенного и несовершенного вида:

* глаголы совершенного вида с помощью приставок:

с—, например, делать – сделать; ломать – сломать; держать – сдержать.

на—, например, писать – написать; ходить – находить; ехать – наехать.

по—, например, лететь – полететь; красить – покрасить: крутить – покрутить.

про—, например, ехать – проехать; играть – проиграть.

* глаголы несовершенного вида с помощью продуктивных суффиксов -ива-, -ыва-, -ва-, например, выловить – вылавливать, обуть – обувать, разглядеть –

разглядывать).

Далее мы будем работать с дифференциацией возвратных и невозвратных глаголов.

Завершим мы свою работу дифференциацией глаголов с наиболее продуктивными приставками:

в- вы-, например, влетает – вылетает;

под- от-, например, подъезжает – отъезжает;

при- у-, например прибывает – убывает;

пере- за-, например, перепрыгивает – запрыгивает;

на- вы-, например, наливает – выливает.

Для формирования словообразования у детей старшего дошкольного возраста с ОНР можно использовать такие игры, как:

«Было – стало»,

«Чем отличаются слова?»»,

«Что общего?»»,

«Придумай слово-действие»,

«Что делает?»».

Нами была разработана картотека игр, направленных на формирование словообразования глаголов для детей старшего дошкольного возраста с ОНР (Приложение 5).

Формирование словоизменения.

Формирование словоизменения у детей с ОНР старшего дошкольного возраста происходит с учетом закономерностей нормального онтогенеза взаимодействия в развитии лексики, морфологической и синтаксической системы языка. Мы работали по системе от простого к сложному, то есть постепенно усложняли формы речи, задания и речевой материал, приготовленный для исследуемых детей. В первую очередь свою работу по развитию словоизменения на этапе обучающего эксперимента мы начали проводить с того, чтобы дети правильно словоизменяли глаголы в

диалогической речи, а именно на уровне словосочетания и предложения. А затем мы начали свою работу по закреплению словоизменения глаголов в связной речи.

В нашем исследовании на этапе обучающего эксперимента мы выделили три этапа логопедической работы по формированию словоизменения у детей с ОНР III, II уровня старшего дошкольного возраста.

Мы работали по системе от простого к сложному, то есть постепенно усложняли формы речи, задания и речевой материал, приготовленный для исследуемых детей.

На первом этапе мы работали с формированием более простых и эффективных по семантике форм. А именно согласование существительного и глагола настоящего времени третьего лица в числе.

На втором этапе нашей работы по словоизменению мы занимались такими формами словоизменения, как дифференциация глаголов первого, второго и третьего лица настоящего времени, а также согласование существительных и глаголов прошедшего времени в лице, числе, роде.

На третьем этапе нашей работы мы работали над закреплением более сложных по семантике и внешнему оформлению глаголов, но менее продуктивных форм словоизменения.

Формирование словоизменения у детей с ОНР старшего дошкольного возраста мы закрепляли сначала в словосочетаниях, затем в предложениях.

Стоит указать, что у детей с ОНР старшего дошкольного возраста в структуре предложения выпадает конкретно предикат.

В процессе нашей логопедической работы мы закрепляли глагольные словосочетания в следующем порядке:

*предикат + объект, который отражается прямым дополнением, например, рисует дом, гладит собаку.

*предикат + объект, который отражается косвенным дополнением существительного без предлога, например, копает лопатой, дарит маме.

*предикат + локатив, который отражается существительным в косвенном

падеже с предлогом, например, гуляет на площадке, поет на сцене.

Во время обучающего эксперимента, а конкретно в работе по закреплению форм словоизменения глаголов в предложениях у детей с ОНР старшего дошкольного возраста учитывалась и семантическая проблема разных предложений. В том числе мы принимали во внимание в какой последовательности в онтогенезе появляются предложения и какого типа эти предложения.

Можно пользоваться следующими играми для формирования словоизменения у детей с ОНР старшего дошкольного возраста:

«Исправь ошибки»,

«Составь рассказ» (по серии сюжетных картинок),

«Придумай предложение». Задание выполняется с опорой на слова.

Нами была разработана картотека игр, направленных на формирование словоизменения для детей старшего дошкольного возраста с ОНР (Приложение 5).

Программа нашего обучающего эксперимента была составлена на основании логопедического заключения наших обследуемых детей. У одного ребенка общее недоразвитие речи второго уровня, у остальных общее недоразвитие речи третьего уровня. В том числе рассматривались уже полученные результаты нашего исследования и учитывались абсолютно все индивидуальные особенности развития ребенка.

Чтобы работа приносила наилучшие результаты коррекционной логопедической работы необходимо, чтобы родители детей с общим недоразвитием речи принимали непосредственное участие в ней. Необходимую работу с родителями детей с ОНР старшего дошкольного возраста мы будем проводить через тетради рекомендаций, в них мы планируем сообщать родителям детей об этапах коррекционной работы, а также рекомендовать им игры и задания для закрепления знаний.

3.3. Результаты обучающего эксперимента по формированию предикативной лексики у детей с общим недоразвитием речи в старшем дошкольном возрасте

Окончанием обучающего эксперимента стало контрольное изучение уровня сформированности предикативной лексики у детей с общим недоразвитием речи в старшем дошкольном возрасте.

Для того чтобы понять эффективна ли проведенная нами логопедической работа по формированию предикативной лексики у детей с ОНР в старшем дошкольном возрасте, мы провели контрольное обследование этих же детей на уровне ДОУ. Во время этого контрольного исследования мы рассматривали эти же четыре раздела, которые рассматривали на этапе констатирующего эксперимента.

Первоначально мы исследовали пассивный глагольный словарь у детей с ОНР старшего дошкольного возраста. Затем проводилось исследование активного глагольного словаря у детей с ОНР старшего дошкольного возраста. Третьим этапом нашего контрольного исследования стало словообразование детей с ОНР старшего дошкольного возраста, а закончили наше исследование мы изучением уровня сформированности словоизменения у детей с ОНР старшего дошкольного возраста.

Обследуя *пассивный глагольный словарь* в рамках контрольного эксперимента (по методике Е. Ф. Архиповой «Исследование семантической структуры слова и лексической системности»), мы предлагали детям ответить на следующие вопросы: «Покажи, кто?» и «Покажи, чем?». Побудительным материалом для детей явились сюжетные картинки.

Результаты обследования пассивного глагольного словаря у детей с ОНР старшего дошкольного возраста на этапе контрольного эксперимента представлены в таблице 3 (Приложение 3).

В результате нашего контрольного исследования по формированию

пассивного глагольного словаря видно, что

- у 4 детей (Ангелина Б., Даниил В., Евгений Х, Даниил П.) уровень пассивного глагольного словаря вырос.

- у 1 ребенка остался низкий уровень пассивного глагольного словаря (у ребенка с ОНР II уровня), но результат сформированности вырос (Карина).

- у остальных детей уровень остался высокий, баллы в контрольном эксперименте выросли (Денис Б., Таисия П., Алена С., Олеся М., Даниил Д.).

На рис. 9 наглядно представлены показатели сформированности пассивного глагольного словаря на этапе констатирующего и контрольного экспериментов.

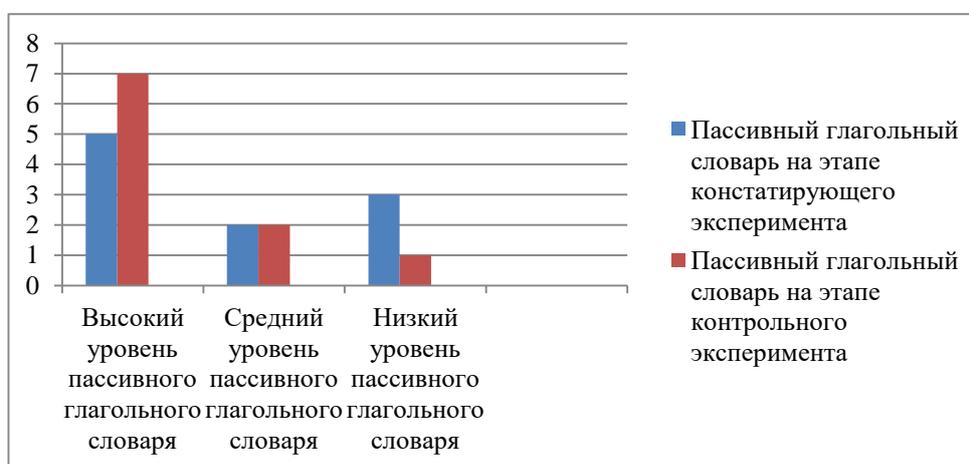


Рис. 9. Показатели сформированности пассивного глагольного словаря у детей с общим недоразвитием речи старшего дошкольного возраста.

По полученным результатам, в процессе сравнения уровня сформированности на констатирующем и контрольном этапе, можно сделать вывод, что результаты контрольного эксперимента выше, что говорит о правильном выборе коррекционных логопедических занятий и игр по формированию пассивного глагольного словаря у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Обследуя *активный глагольный словарь* (по методике Е. Ф. Архиповой «Исследование семантической структуры слова и лексической системности»), мы предлагали детям ответить на следующие вопросы: «Скажи, кто что делает?», «Кто, как подает голос?», «Скажи, что делают?».

Также детям были предложено назвать близкие по значению действия, а конкретно: «Скажи, кто что делает». Исследуемым детям еще было предложено назвать дополнение к глаголу, а именно выполнить задание: «Назови как можно больше слов».

Результаты обследования активного глагольного словаря у детей с ОНР старшего дошкольного возраста на этапе контрольного эксперимента представлены в таблице 5 (Приложение 3).

В результате нашего контрольного исследования по формированию активного глагольного словаря видно, что

- у 8 детей (Ангелина Б., Карина Б., Даниил В., Денис Б., Евгений Х, Алена С., Олеся М., Даниил Д.) уровень пассивного глагольного словаря вырос.

- у 2 детей уровень сформированности активного глагольного словаря остался на прежнем уровне. У Таисии П. – высокий уровень сформированности. У Даниила П. средний уровень сформированности активного глагольного словаря. Результат сформированности у этих двух детей вырос.

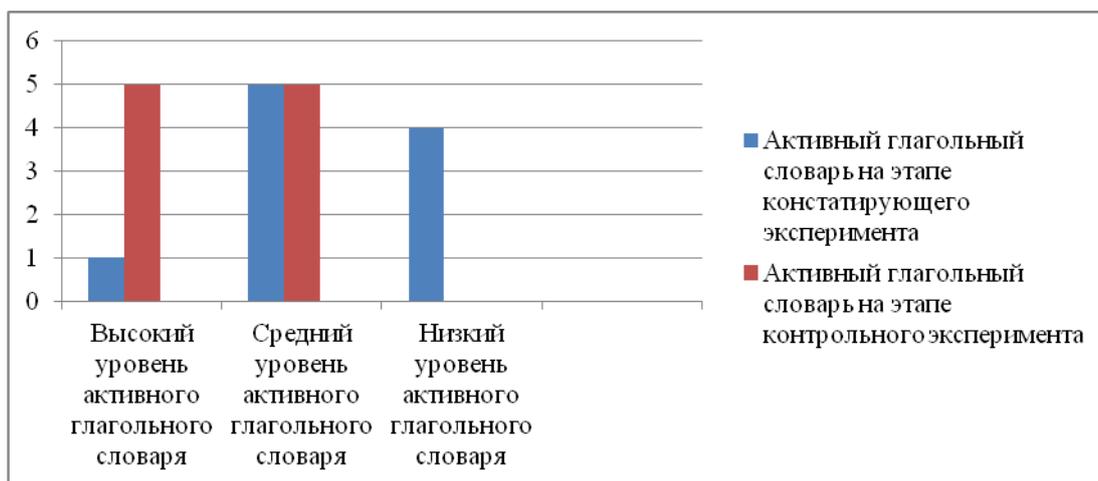


Рис. 10. Показатели сформированности активного глагольного словаря у детей с общим недоразвитием речи старшего дошкольного возраста.

На рис. 10 наглядно видны показатели сформированности активного глагольного словаря на этапе констатирующего и контрольного экспериментов.

На контрольном этапе у обследуемых детей почти не возникли сложности при назывании действий животных. Большинство детей перестали заменять глаголы на слова близкие по звучанию. Дети стали справляться с такими заданиями, как отражение голосов птиц (голубь – «каркает», «гогочет», корова – «мукает»). При показе картинок с профессиональными действиями, большинство детей перестали путать слова, которые схожи по значению слова (учитель – «воспитывает», спортсмен – «бегают»). У Карины Б. остались затруднения в ответах, например, на вопрос «что делает солдат?» (солдат «служит»). В заданиях на замену синонимов все 6 человек справились с заданиями, 4 человека (Карина Б., Ангелина Б., Даниил В., Евгений Х.) ответили неверно, что говорит о том, что работу по формированию синонимии и антонимии глаголов необходимо продолжать.

По полученным результатам, в процессе сравнения уровня сформированности на констатирующем и контрольном этапе, можно сделать вывод, что результаты контрольного эксперимента выше, что говорит о правильном выборе коррекционных логопедических занятий и игр по формированию активного глагольного словаря у детей с общим недоразвитием речи старшего дошкольного возраста.

Следующим этапом нашего контрольного эксперимента стало обследование сформированности *словообразования глаголов* у детей с общим недоразвитием речи старшего дошкольного возраста.

Результаты обследования сформированности словообразования глаголов у детей с ОНР старшего дошкольного возраста на этапе контрольного эксперимента представлены в таблице 7 (Приложение 3).

В результате нашего контрольного исследования по формированию словообразования глаголов видно, что

- у 8 детей (Ангелина Б., Карина Б., Даниил В., Евгений Х., Даниил П., Алена С., Олеся М., Даниил Д.) уровень сформированности словообразования глаголов вырос. У Карины Б. уровень с низкого уровня поднялся до среднего уровня. У остальных детей уровень сформированности

поднялся со среднего до высокого уровня.

- у 2 детей уровень сформированности словообразования глаголов остался на высоком уровне (Таисия П., Денис Б.). Результат сформированности словообразования глаголов у этих двух детей вырос.

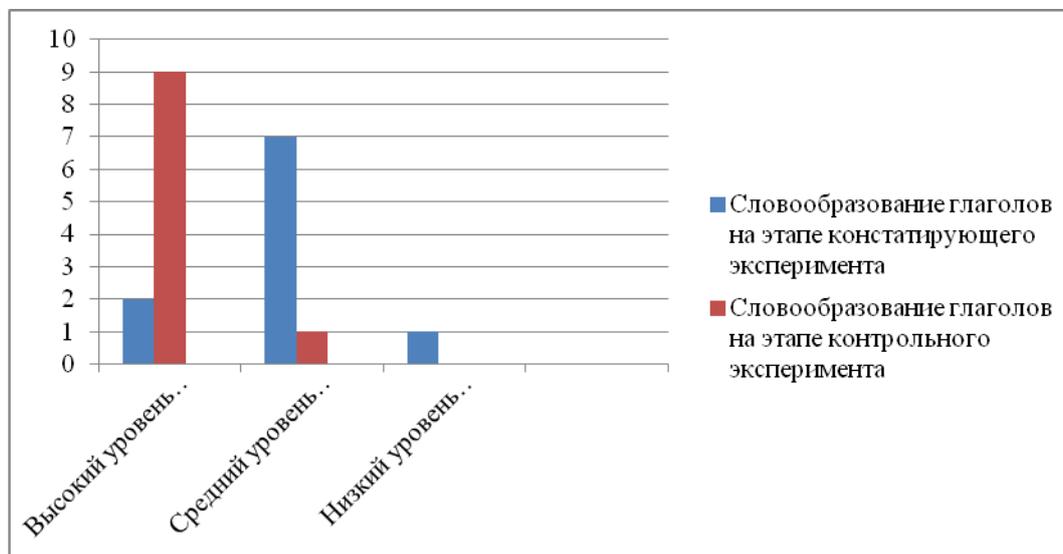


Рис. 11. Показатели сформированности словообразования глаголов у детей с общим недоразвитием речи старшего дошкольного возраста.

На рис. 11 наглядно видны показатели сформированности словообразования глаголов на этапе констатирующего и контрольного экспериментов.

В образовании глаголов единственного и множественного чисел обследуемые дети совершили гораздо меньше ошибок во время контрольного эксперимента. При дифференциации и образовании глаголов совершенного и несовершенного видов, дети почти все справились с заданием (сложности возникли у Карины Б., Ангелины Б.). Необходимо продолжить коррекционную работу по образованию глаголов совершенного вида. Задание на дифференциацию и образование противоположных по значению глаголов вызвало у некоторых детей затруднения (большинство детей справились с заданием).

По полученным результатам, в процессе сравнения уровня сформированности словообразования глаголов на констатирующем и контрольном этапе, можно сделать вывод, что результаты контрольного

эксперимента выше, что говорит о правильном выборе коррекционных логопедических занятий и игр по формированию словообразования глаголов у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Завершающим этапом обследования грамматических форм глаголов на этапе контрольного эксперимента было обследование у детей с ОНР старшего дошкольного возраста *словоизменения*.

При обследовании грамматических форм глаголов, а именно при обследовании словоизменения, детям предлагалось изменить глагол прошедшего времени по родам и числам, составив предложения.

Результаты обследования *словоизменения* у детей с ОНР старшего дошкольного возраста на этапе контрольного эксперимента представлены в таблице 9 (Приложение 3).

В результате нашего контрольного исследования по формированию словоизменения видно, что:

-у 4 детей (Даниил Д., Алена С., Таисия П., Денис Б.) уровень сформированности словоизменения глаголов на высшем уровне, количество баллов за задания на этапе контрольного эксперимента максимальное.

-у 1 ребенка (Ангелина Б.) уровень сформированности словоизменения остался на прежнем среднем уровне. Результат сформированности в баллах у Ангелины вырос.

-у 4 детей уровень сформированности словоизменения глаголов вырос. У Карины Б. уровень поднялся с низкого до среднего уровня. У Даниила В., Евгения Х., Даниила П. уровень поднялся со среднего до высокого уровня сформированности.

На рис. 12 наглядно видны показатели сформированности словоизменения на этапе констатирующего и контрольного экспериментов.

Ошибки при составлении правильных предложений возникли у Ангелины Б. и Карины Б. («мед ест медведи», «зернышки склюют курочки», «белочки грызут орехи»). Дети допускали ошибки при употреблении глагола прошедшего времени, заменяя его форму настоящим временем.

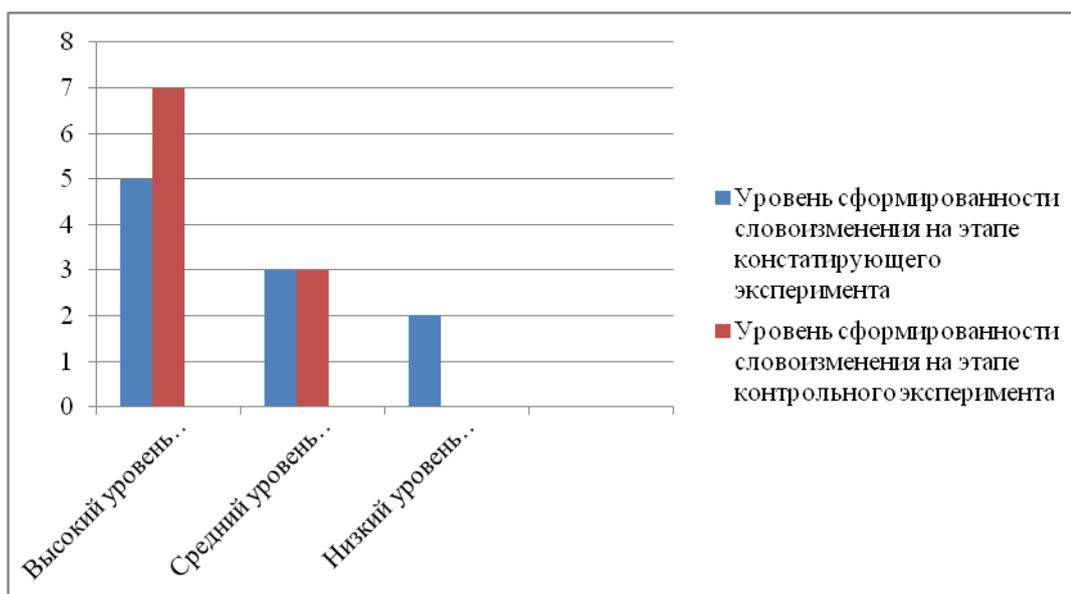


Рис. 12. Показатели сформированности словоизменения глаголов у детей с общим недоразвитием речи старшего дошкольного возраста.

Из обследования словоизменения на контрольном этапе у детей старшего дошкольного возраста с ОНР мы поняли, что необходимо продолжать коррекционную работу по изменению глаголов мужского и женского рода прошедшего времени, а также по изменению глаголов совершенного и несовершенного вида по времени.

По полученным результатам, в процессе сравнения уровня сформированности словоизменения глаголов на констатирующем и контрольном этапе, можно сделать вывод, что результаты контрольного эксперимента выше, что говорит о правильном выборе коррекционных логопедических занятий и игр по формированию словоизменения глаголов у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

При сопоставлении результатов констатирующего и контрольного экспериментов можно сделать вывод о том, что выбранное содержание нашей коррекционной работы по формированию предикативной лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III и II уровня дает положительную динамику.

Вывод по третьей главе

Итак, целью нашего исследования в третьей главе была апробация разработанной нами коррекционной логопедической работы и выявление ее

эффективности в системе формирования предикативной лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

При формировании предикативной лексики у детей с общим недоразвитием речи III и II уровня старшего дошкольного возраста нами были определены задачи и направления работы:

- расширение объема активного и пассивного глагольного словаря
- формирование структуры значения слова
- развитие лексики и семантических полей
- формирование синтагматических связей слова
- развитие синонимии и антонимии
- развитие словообразования
- развитие словоизменения

В результате исследования детей на этапе контрольного эксперимента мы заметили, что у большинства детей уровень сформированности глагольной лексики повысился. Таким образом, мы можем сделать вывод, что выбранная нами коррекционная логопедическая работа по формированию предикативной лексики у детей старшего дошкольного возраста с ОНР является эффективной.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проблемой формирования предикативной лексики у детей с нарушениями речи занимались многие исследователи (Л. Н. Ефименкова, Л. Г. Парамонова, Н. В. Серебрякова, Е. М. Мастюкова, Р. Е. Левина, Т. Б. Филичева, Р. И. Лалаева, Н. С. Жукова и др.). В настоящее время эта проблема продолжает оставаться актуальной. Освоение предикативного словаря длится достаточно долго и продолжается до поступления детей в школу.

Наше исследование по формированию предикативной лексики у детей с общим недоразвитием речи в старшем дошкольном возрасте позволило нам понять, что общее недоразвитие речи является результатом ряда причин, обусловленных социальными и биологическими факторами. Причинами могут быть наследственная предрасположенность, органическая недостаточность центральной нервной системы (иногда легко выраженной), неблагоприятная социальная среда, ограниченность речевого общения, различные патологии, возникающие во время беременности матери.

Для того чтобы определить уровень формирования предикативной лексики у детей с ОНР старшего дошкольного возраста, мы пользовались методическими разработками Бессоновой Т. П., Филичевой Т. Б., Чиркиной Г. В., Иншаковой О. Б., Жуковой Н. С., Грибовой О. Е., Архиповой Е. Ф.

Исследование результатов констатирующего эксперимента по формированию предикативной лексики у детей старшего дошкольного возраста показал, что у большинства детей глагольная лексика приближена к нижней границе возрастной нормы. У детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи отмечается значительное отставание в формировании лексики по сравнению с нормально развивающимися детьми.

Детям с ОНР в старшем дошкольном возрасте в освоении

предикативного словаря присущи следующие особенности: словарный запас не соответствует возрасту; над активным словарем глаголов преобладает пассивный словарь; в лексиконе детей преобладают слова, обозначающие бытовые действия; у детей возникают трудности в актуализации слов, а также отмечаются расстройства артикуляционной моторики (точность движений, сила, амплитуда, скорость и плавность переключений и др.). Для детей с общим недоразвитием речи характерно неточное, недифференцированное употребление слов, своеобразие словоизменения и словообразования, нарушение синтаксической структуры предложения, несформированность семантических полей, трудность в актуализации глагольного словаря.

Полученные нами данные констатирующего эксперимента позволяют сделать вывод о стойкости имеющихся нарушений формирования предикативного словаря, и о трудности самостоятельного их преодоления детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

На основе анализа психолого-педагогической, методической литературы по проблеме развития предикативной лексики у детей с общим недоразвитием речи в старшем дошкольном возрасте, а также с учетом данных констатирующего эксперимента была разработана методика коррекционной логопедической работы по развитию предикативного словаря у детей с общим недоразвитием речи в старшем дошкольном возрасте.

В результате обучающего эксперимента, мы разработали картотеку игр и упражнений, которые были направлены на конкретные направления (расширение объема активного и пассивного словаря, формирование структуры значения слова, развитие лексики и семантических полей, формирование синтагматических связей слова, развитие синонимии и антонимии глаголов, формирование словообразования и словоизменения). План коррекционной логопедической работы на этапе обучающего эксперимента мы внедрили в образовательный процесс. В процессе обучающего эксперимента по формированию предикативной лексики мы

учитывали индивидуальные особенности каждого отдельного ребенка, что помогло достичь положительных результатов логопедической работы.

По окончании обучающего эксперимента был проведен контрольный эксперимент, направленный на определение эффективности логопедической работы по обогащению предикативной лексики у детей старшего дошкольного возраста с ОНР.

Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного экспериментов показал положительную динамику развития предикативного словаря у данной категории детей.

Таким образом, подобранное содержание коррекционной логопедической работы по обогащению предикативной лексики у детей старшего дошкольного возраста с ОНР оказалось эффективным.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста : учеб. пособие / Л. С. Цветкова [и др.] ; под ред. Л. С. Цветковой. М. ; Воронеж, 2010. 318 с.
2. Алабьева Е. А. Развитие глагольного словаря у детей с нарушением речи. М., 2011. 64 с.
3. Апресян Ю. Д. Идеи и методы современной структурной лингвистики : крат. очерк. М., 1996. 183 с.
4. Арушанова А. Г. Речь и речевое общение детей : формирование грамMAT. строя речи : метод. пособие для воспитателей М., 2005. 296 с.
5. Архипова Е. Ф. Логопедическая работа с детьми раннего возраста : учеб. пособие. М., 2007. 224 с.
6. Белова-Давид Р. А. К вопросу систематизации речевых расстройств у детей // Нарушение речи у дошкольников / сост. Р. А. Белова-Давид. М., 1969. С. 47–59.
7. Белякова Л. И. Речевой онтогенез и значение гиперсензитивных периодов // Ребенок. Раннее выявление отклонений в развитии речи и их преодоление / под ред. Ю. Ф. Гаркуши. М. ; Воронеж, 2001. С. 7–14.
8. Борякова Н. Ю., Матросова Т. А. Логопедическая работа по формированию лексико-грамматического строя: (на примере словообразования и словоизменения глаголов) // Логопедия сегодня. 2009. № 2 (24). С. 48–53.
9. Брызгалова С. В., Зак Г. Г. Инклюзивный подход и интегрированное образование детей с особыми образовательными потребностями // Специальное образование. 2010. № 3 (19). С. 14–20.
10. Васильев Л. М. Актуальные теоретические проблемы современной лингвистической семантики // Вестник Башкирского университета. 2009. Т. 14, № 3-1. С. 1155–1160.
11. Вахтеров В. П. Избранные педагогические сочинения. М., 1998. 384 с.

12. Винарская Е. Н. Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии : кн. для логопеда. М., 1987. 160 с.
13. Виноградов В. В. Лексикология и лексикография : избр. тр. М., 1977. 312 с.
14. Выготский Л. С. Мышление и речь. М., 2008. 668 с.
15. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М., 2010. 192 с.
16. Выготский Л. С. Развитие высших психических функций. М., 1960. 507 с.
17. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи. СПб., 2007. 470 с.
18. Глухов В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием. М., 2004. 168 с.
19. Граудина Л. К., Ицкович В. А., Катлинская Л. П. Грамматическая правильность русской речи : (опыт частот.-стилист. слов. вариантов). М., 1996. 456 с.
20. Грибова О. Е. Технология организации логопедического обследования : метод. пособие. М., 2005. 96 с.
21. Жеребило Т. В. Термины и понятия лингвистики: Общее языкознание. Социоллингвистика : слов.-справ. Назрань, 2011. 280 с.
22. Жинкин Н. Н. К вопросу о развитии речи у детей // Советская педагогика. 1954. № 6. С. 95–109.
23. Жукова Н. С., Мастюкова Е. М., Филичева Т. Б. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. Екатеринбург, 1998. 320 с.
24. Земская Е. А. Словообразование как деятельность. М., 1992. 220 с.
25. Золотова Г. А., Онипенко Н. К., Сидорова М. Ю. Коммуникативная грамматика русского языка. М., 2004. 544 с.
26. Ильякова Н. Е. Логопедические тренинги по формированию связной речи у детей с ОНР 5-6 лет : от глаголов к предложениям. М., 2004. 175 с.

27. Иншакова О. Б. Альбом для логопеда. М., 2014. 280 с.
28. Каше Г. А. Подготовка к школе детей с недостатками речи : пособие для логопеда. М., 1985. 207 с.
29. Коновалова С. Н. Формирование предикативной лексики у дошкольников с общим недоразвитием речи : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2007. 24 с.
30. Коррекционно-развивающая направленность обучения и воспитания детей с нарушениями речи : межвуз. сб. науч. тр. / Моск. гос. пед. ин-т им. В. И. Ленина ; отв. ред. Л. И. Белякова. М., 1987. 170 с.
31. Кроткова А. В., Дроздова Е. Н. Особенности формирования лексико-грамматического строя речи у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня. М., 2004. 134 с.
32. Кузнецова А. Г. Развитие методологии системного подхода в отечественной педагогике : монография. Хабаровск, 2001. 152 с.
33. Кузнецова Е. В., Тихонова И. А. Развитие и коррекция речи детей 5-6 лет : конспекты занятий. М., 2004. 96 с.
34. Лалаева Р. И. Логопедическая работа в коррекционных классах : метод. пособие для учителя-логопеда. М., 2004. 220 с.
35. Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников : (формирование лексики и граммат. строя). СПб., 1999. 160 с.
36. Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В. Формирование правильной разговорной речи у дошкольников. Ростов н/Д, 2004. 224 с.
37. Лебединская К. С. Основные вопросы клиники и систематики задержки психического развития // Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития детей / Г. П. Бертынь, [и др.] ; под ред. К. С. Лебединской. М., 1982. С. 21-29.
38. Левицкий Ю. А. Общее языкознание : учеб. пособие. Пермь, 2004. 296 с.

39. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики : учеб. для вузов. М., 1997. 287 с.
40. Лисина М. И. Формирование личности ребенка в общении, СПб., 2009. 410 с.
41. Логопедия : учеб. для студентов вузов / Л. С. Волкова [и др.] ; под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. М., 2008. 563 с.
42. Логопедия. Методическое наследие : пособие для логопедов и студентов пед. вузов : в 5 кн. / под ред. Л. С. Волковой. М., 2003. Кн. 5. 480 с.
43. Лурия А. Р. Нейропсихологический анализ предикативной структуры высказывания // Лурия А. Р. Письмо и речь : нейролингвист. исслед. : учеб. пособие. М., 2002. С. 79–126.
44. Лурия А. Р. Язык и сознание. М., 1998. 335 с.
45. Мастюкова Е. М. Ребенок с отклонениями в развитии : ран. диагностика и коррекция. М., 1992. 94 с.
46. Микляева Н. В. Развитие языковой способности у детей с общим недоразвитием речи // Дефектология. 2001. № 2. С. 17–34.
47. Никольская О. С. Аутичный ребенок : пути помощи. М., 2007. 213 с.
48. Нищева Н. В. Картотеки методических рекомендаций для родителей дошкольников с ОНР. СПб., 2007. 231 с.
49. Основы теории и практики логопедии / под ред Р. Е. Левиной. М., 1968. 367 с.
50. Пешковский А. М. Методика родного языка : лингвистика, стилистика, поэтика : сб. ст. Л. ; М., 1925. 190 с.
51. Поваляева М. А. Справочник логопеда. Ростов н/Д, 2002. 448 с.
52. Приходько О. Г. Актуальные проблемы логопедии в российском специальном образовании // Логопедические технологии в условиях инклюзивного обучения детей с нарушением речи : материалы междунар. науч.-практ. конф., 21 марта 2013 г. / Урал. гос. пед. ун-т ; науч. ред. И. А. Филатова, А. П. Маршалкин. Екатеринбург, 2013. Ч. 2. С. 12–18.

53. Рябова Е. И. Формирование предикативной лексики у детей дошкольного возраста в условиях инклюзивного образования // Педагогическое образование в России. 2015. № 11. С. 225–229.
54. Серебрякова Н. В. Логопедическая работа по формированию лексики у дошкольников со стертой формой дизартрии : автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 1996. 16 с.
55. Смирнова Л. Н. Логопедия в детском саду : занятия с детьми 5-6 лет с общ. недоразвитием речи : пособие для логопедов, дефектологов и воспитателей. М., 2006. 177 с.
56. Ткаченко Т. А. Учим говорить правильно : система коррекции общ. недоразвития речи у детей 5 лет : пособие для воспитателей, логопедов и родителей. М., 2001. 107 с.
57. Ушакова О. С., Струнина Е. М. Методика развития речи детей дошкольного возраста : учеб.-метод. пособие для воспитателей дошкол. образоват. учреждений. М., 2004. 288 с.
58. Филичева Т. Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста : дис. ... д-ра пед. наук в форме науч. докл. М., 2000. 148 с.
59. Филичева Т. Б., Чевелева Н. А. Логопедическая работа в специальном детском саду : учеб. пособие. М., 1987. 141 с.
60. Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. Коррекционное обучение и воспитание детей 5-летнего возраста с общим недоразвитием речи. М., 1991. 144 с.
61. Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста : практ. пособие. М., 2004. 224 с.
62. Хомякова Е. Г. Эгоцентризм речемышлительной деятельности. СПб., 2002. 220 с.
63. Чиркина Г. В., Громова О. Е. Современное понимание процесса речевого развития и предупреждения отклонений в речевом развитии детей // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2013. № 8. С. 4–16.

64. Чиркина Г. В., Филичева Т. Б. Обучение и воспитание детей с общим недоразвитием речи в старшей группе специального детского сада // Дефектология. 1987. № 4. С. 76–81.
65. Чистякова И. А. 33 игры для развития глагольного словаря дошкольников. М., 2005. 137 с.
66. Шалаева Г. П. Что такое глагол? М., 2003. 63 с.
67. Шахматов А. А. Очерк современного русского литературного языка. М., 1941. 288 с.
68. Шахнарович А. М. Психолингвистические проблемы общения в онтогенезе // Сорокин Ю. А., Тарасов Е. Ф., Шахнарович А. М. Теоретические и прикладные проблемы речевого общения. М., 2009. С. 148–213.
69. Шаховская С. Н. Развитие словаря в системе работы при общем недоразвитии речи // Психолингвистика и современная логопедия / под ред. Л. Б. Халиловой. М., 1997. С. 250–256.
70. Штерн А. С. Перцептивный аспект речевой деятельности. СПб., 1992. 250 с.
71. Эльконин Д. Б. Развитие речи в дошкольном возрасте : (крат. очерк). М., 1989. 115 с.