

Министерство просвещения Российской Федерации
федеральное государственное автономное образовательное
учреждение высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»
Институт специального образования
Кафедра логопедии и клиники дизонтогенеза

**Формирование системной лексики у младших школьников с общим
недоразвитием речи**

Выпускная квалификационная работа

Допущено к защите
Зав. кафедрой
логопедии и клиники
дизонтогенеза
канд. пед. наук, доцент
Е. В. Каракулова

Исполнитель:
Гринькина Екатерина
Константиновна,
Обучающийся ЛГП-2032z гр.

подпись

дата

подпись

Руководитель:
Конева Нина Алексеевна,
старший преподаватель кафедры
логопедии и клиники дизонтогенеза

подпись

Екатеринбург 2025

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ СИСТЕМНОЙ ЛЕКСИКИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ.....	6
1.1. Формирование системной лексики у младших школьников в норме.....	6
1.2. Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи.....	9
1.3 Характеристика сформированности системной лексики у младших школьников с общим недоразвитием речи.....	16
ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ ПО ИЗУЧЕНИЮ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ СИСТЕМНОЙ ЛЕКСИКИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ И АНАЛИЗ ЕГО РЕЗУЛЬТАТОВ.....	25
2.1. Организация, принципы и методика констатирующего эксперимента.....	25
2.2. Анализ результатов обследования сформированности системной лексики у младших школьников с общим недоразвитием речи.....	29
ГЛАВА 3. КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ СИСТЕМНОЙ ЛЕКСИКИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ.....	37
3.1. Теоретическое обоснование, принципы и организация работы по формированию системной лексики у младших школьников с общим недоразвитием речи.....	37
3.2. Логопедическая работа по формированию системной лексики младших школьников с общим недоразвитием речи.....	40
3.3. Анализ результатов логопедической работы по формированию системной лексики младших школьников с общим недоразвитием речи.....	50
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ.....	59

ВВЕДЕНИЕ

Учёные А. А. Леонтьев, Т. В. Ахутина и С. Л. Рубинштейн отмечали, что количество детей, имеющих различные речевые нарушения, увеличивается с каждым годом [4, с. 65]. Эта тенденция сохранилась и на сегодняшний день одним из самых многочисленных речевых расстройств в логопедии является общее недоразвитие речи (ОНР). При данном речевом нарушении страдают все стороны речи.

У детей с ОНР имеются нарушения в области формирования лексики, что проявляется в виде существенной разницы между объемами пассивного и активного словарей, в скудном словарном запасе, некорректном применении слов. Ребенок допускает множество парафазий. Словарный запас пополняется крайне медленно, а активировать его ребенку очень сложно.

Ряд авторов, в том числе Е. М. Мастюкова, Н. С. Жукова, Т. Б. Филичева и ряд других, говорят о том, что у обучающихся младших классов с ОНР крайне скуден словарный запас, в связи с чем усваивать материал, программу даже начальных классов школы, им проблематично. Уровень усвоения материала низкий [23, с. 352].

В качестве отличительной черты детей, имеющих речевые нарушения, выступают различные индивидуальные характеристики, обусловленные механизмом развития нарушения речи [30, с. 248]. Как мы уже упоминали выше, активный словарь и пассивный словарь существенно различаются по своему объему. Многие слова абсолютно понятны детям с ОНР, и по показателю пассивного словаря, их словарный запас в целом приближается к низшей границе нормы, однако актуализировать запас они могут с трудом. Использование имеющихся в словаре слов непосредственно в экспрессивной речи – задача для таких детей очень трудная.

Таким образом, даже с учетом нормального слуха и сохранного интеллекта, дети, относящиеся к этой группе, демонстрируют нарушения как звуковой, так и смысловой сторон речевой системы.

Проблему особенностей развития лексики у младших школьников, имеющих речевую патологию, изучали В. К. Воробёва, Т. Б. Бармикова, Г. В. Бабина, О. Е. Грибова и др. Исследователями отмечены значительные отклонения в развитии лексики у младших школьников с ОНР по сравнению с их норматипичными сверстниками.

Актуальность работы заключается в том, что школьники с общим недоразвитием речи испытывают трудности в усвоении программного материала, а также у этой группы детей отмечается своеобразие в формировании лексической системы. Поэтому речевое развитие является одним из самых главных направлений коррекционно-развивающего обучения младших школьников с ОНР.

Сейчас изучение лексики у детей с ОНР занимаются современные учёные – Т. В. Туманова, О. Е. Громова, Л. А. Тишина и др. [17, с. 83]. В. К. Воробёва, Е. М. Мастюкова, В. П. Глухов, Т. А. Ткаченко, Н. С. Жукова, Т. Б. Филичева занимались особенностями формирования связной речи и разработкой методик обучения детей [44, с. 167].

Объект исследования – уровень сформированности системной лексики у младших школьников с общим недоразвитием речи.

Предмет исследования – содержание логопедической работы по формированию системной лексики у младших школьников с общим недоразвитием речи.

Цель исследования – теоретически обосновать, разобрать и экспериментально проверить эффективность по формированию системной лексики у младших школьников с общим недоразвитием речи.

Задачи исследования:

1. Провести анализ существующей научно-методической литературы по вопросам формирования системной лексики, изучения и обучения младших школьников с общим недоразвитием речи.

2. Выявить и описать уровень сформированности системной лексики у младших школьников с общим недоразвитием речи,

проанализировать полученные результаты.

3. Определить оптимальные и эффективные пути формирования системной лексики у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи, оценить эффективность работы.

Методы исследования:

1) теоретический – обзор и анализ научно-методической, психологической, педагогической и специальной литературы по проблеме исследования, анализ учебных пособий и методических материалов, разработка логопедической работы, качественный и количественный анализ полученных результатов;

2) эмпирический – анализ речевых карт с целью отбора детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи для участия в эксперименте, педагогический эксперимент, включающий формирующий и контрольный этапы логопедической работы.

База исследования: Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа №56 с углублённым изучением отдельных предметов» город Артемовский.

Структура выпускной квалификационной работы: выпускная квалификационная работа состоит из введения, трёх глав, выводов по главам, заключения, списка источников и литературы и приложений.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ СИСТЕМНОЙ ЛЕКСИКИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

1.1. Формирование системной лексики у младших школьников в норме

На данный момент в работах разных авторов достаточно хорошо представлен качественный и количественный анализ особенностей овладения системной лексикой младшими школьниками [41, с. 36]. Анализ исследований О. В. Правдиной показал, что развитие словаря достаточно быстро происходит как в качественном, так и в количественном отношении. Количественное развитие словаря можно охарактеризовать следующими цифрами: в первый год жизни ребенка словарь состоит из нескольких слов. К двум годам это количество увеличивается до 200-300 слов, а к трём годам активный словарный запас может достигать 1500 слов. К четырём годам это число увеличивается до 1900, к пяти годам до 2000-2500 слов, в 6-7 лет до 3500-4000 слов [36].

К развитию речи ребенка во время его обучения в школе начинают предъявлять требования более высокого порядка. И если к этому моменту у ребенка уровень речевого развития недостаточен, то ему становится сложно учиться и, по сути, он оказывается в проигрышном положении, чем его сверстники [1, с. 127].

Словарный запас к моменту достижения школьного возраста составляет порядка 3500-4000 слов. Ребенок в первую очередь, как правило, концентрируется на тех словах, которые связаны с обычной деятельностью, игровой деятельностью, бытом. В этой связи в речи изначально фигурируют наименования различных предметов, а также действий, которые ребенок может осуществлять. Названия же признаков появляются позднее, после того как ребенок достигнет двухлетнего возраста. Деепричастия и причастия появляются в речи еще позже. В течение длительного времени дети не

оперируют предлогами [22, с. 184].

Максимальное обогащение словарного запаса ребенка происходит в период его школьного обучения. В это время у детей появляется необходимость употреблять в своей речи многие термины, присущие школьным предметам, специальные характеристики, слова и выражения. Кроме того, ребенок учится сознательно употреблять определенные слова и пользоваться законами словообразования.

Глагольные приставки, в частности, позволяют образовать от глагола дополнительные родственные глаголы, значения которых будут несколько иные, чем исходное слово. Приведем целый ряд таких глаголов: переходить, входить, проходить, уходить, расходиться и т. д. Понимая, как именно посредством приставок можно изменить глагол, ребенок учится по аналогии образовывать новые слова и от других глаголов: улетать, перелетать, отлетать, вылетать и т. д.

У рассматриваемых глаголов может происходить образование глагольных существительных, а также прилагательных, причастий и деепричастий (соответственно: выход – вход, входной – выходной, выходящий – входящий, входя – уходя и т. д.). Как можно заметить, посредством такого видоизменения слов человек способен значительно увеличить имеющийся словарный запас [3, с. 170]. Однако, если мы говорим о школьном возрасте и о детях в целом, то подобное применение возможностей языка становится доступным только тогда, когда ребенок достигает определенного уровня речевого развития, и этот уровень должен быть достаточным для проведения вышеуказанных операций. Таким образом, словарный запас растет в геометрической прогрессии.

Кроме количественного роста, постоянно происходит обогащение словаря и в качественном отношении. Происходит это, в первую очередь, за счёт того, что ребенок начинает узнавать новые для него слова и их значения. Например, если ребенок в раннем возрасте под словом «ручка» понимает собственную руку, то есть руку ребенка, маленькую руку, то впоследствии он

узнает также, что ручка – это ещё и предмет, которым можно писать. А еще ручки могут быть у какого-нибудь прибора или предмета, например, у кастрюли или двери и т. д. Обогащать словарь с точки зрения его качества можно также посредством употребления слов в переносном значении, и этому навыку тоже нужно учиться [26, с. 79].

Одним из приоритетов деятельности начальной школы сегодня является развитие мышления и речи школьников, в том числе и школьников младших классов. Богатство словарного запаса – это один из важнейших элементов, характеризующих уровень речевого и умственного развития ребенка.

Словарный запас – это строительный материал языка. По мнению В. И. Любовского, слово – это некая часть обобщенного человеческого опыта, частица имеющихся знаний, и эти знания хранятся в памяти человека и используются им в процессе речи и мышления

Перечислим этапы работы над синонимами [15, с. 139]:

- осуществление подбора близких по своему смысловому содержанию слов;
- выделение синонимов в изучаемом тексте;
- выяснение того, как именно учащиеся понимают те или иные слова;
- употребление слов в другом контексте (посредством составления новых предложений);
- введение в речь слов-синонимов.

Развитие словаря младших школьников и работа над антонимами и синонимами делает речь ребенка более точной, активизирует его умственную деятельность, пробуждает интерес к языку и слову [6, с. 29].

Итак, можно заключить, что уровень речевого развития у детей с течением времени постепенно возрастает. К моменту поступления в школу, то есть в возрасте около семи лет, словарный запас у ребенка составляет порядка 3500-4000 слов. Первоначально ребенок оперирует в основном

только предметами, а также действиями. Лишь по достижению двухлетнего возраста ребенок начинает применять некоторые прилагательные, например, те из них, которые обозначают величину предмета, вкус, цвет, температуру и т. д. Причастия появляются в речи ребенка позже, а после них приходят и деепричастия. При этом, дети в течение длительного времени опускают предлоги, которые служат отражением межпредметных отношений и не обозначают непосредственно сами предметы. Во время школьного обучения существенно возрастает словарный запас: он растет как количественно, так и качественно.

1.2. Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи

В ряде случаев у ребенка может диагностироваться общее недоразвитие речи. В рамках данного речевого нарушения отмечается, что языковые структуры у ребенка сформированы в недостаточной степени. На сегодняшний день под общим недоразвитием мы понимаем речевую аномалию, в рамках которой все компоненты речи у ребенка нарушены. При этом, здесь мы подразумеваем нарушения в области смысловой и звуковой стороны речи при первичной сохранности интеллекта.

Отметим, что речь, являясь функциональной целостной системой, страдает полностью, то есть нарушена и лексика, и фонетика, и грамматика. В основном ОНР диагностируется у детей с общим недоразвитием третьего и четвертого уровня. В данном исследовании мы будем изучать особенности и проявления ОНР третьего уровня.

Третий уровень подразумевает, что речевое развитие характеризуется отсутствием грубых фонетических отклонений в речи и существенных лексико-грамматических нарушений. Обычная обиходная речь ребенка достаточно развернута, однако при этом наблюдается неточное употребление значительного количества слов, непонимание ребенком их конкретного

значения, проблемы с употреблением грамматических форм, в том числе, постоянные ошибки в области управления и согласования. Частыми случаями нарушений являются также проблемы со слоговой структурой, звукопроизношением. При овладении ребенком синтезом слов и звуковым анализом обнаруживается ряд затруднений, что вызывает проблемы в чтении и письме [12, с. 483].

Несмотря на то, что в рамках данного исследования мы фокусируемся на ОНР третьего уровня, все же нужно затронуть и четвертый уровень развития. Данный уровень подразумевает недоразвитие речи, связанное со слабо выраженными проявлениями фонетико-фонематической и лексико-грамматической недоразвитости. Для того, чтобы диагностировать наличие незначительных нарушений, которые относятся к четвертому уровню, нужно детально обследовать ребенка, предоставив ему специальные задания для выполнения.

При построении речи у ребенка могут возникать проблемы с звуконаполняемостью и с соблюдением слоговой структуры. Пропуски слогов бывают нечасто, но в противовес этому ребенок склонен к сокращению звуков, в данном случае речь идет об эллизиях. Встречаются и парафазии: так же, как и в рассмотренном выше случае, они связаны в большей степени со звуками, а не со слогами. Персеверации случаются редко, равно как и добавление звуков и слогов [12, с. 487].

Речь ребенка характеризуется нечеткой дикцией, недостаточным уровнем выразительности и внятности. Артикуляция вялая, что смазывает впечатление от речи в целом. Звукослоговая структура характеризуется незаконченностью своего формирования, звуки смещаются, что связано с проблемами в дифференцированном восприятии ребенком фонем. Это свидетельствует о том, что процесс фонемообразования не подошел к концу и все еще продолжается.

Для четвертого уровня характерно наличие проблем в области развития грамматики и лексики. Ошибки, допускаемые ребенком, с одной стороны,

несущественны, однако при обучении чтению и письму они накапливаются и влияют на качество усвоения материала. В целом ребенок плохо воспринимает программу обучения, а подаваемый материал усваивается в недостаточной степени. ОНР часто наблюдается при наличии у детей афазии и алалии [12, с. 512].

Все дети с ОНР характеризуются проблемами с восприятием фонематических структур. По мнению Г. Ф. Сергеевой, при ринолалии и дизартрии возникают проблемы с восприятием фонематических структур. В силу проблем с речедвигательным анализатором возникают и проблемы с восприятием фонем на слух. Не всегда имеется прямая взаимосвязь между звукопроизношением и звуковосприятием, но при этом имеется пропорциональная взаимосвязь: чем больше звуков ребенок может распознать при произношении, тем лучше он различает фонемы на слух. Соответственно, чем меньше звуковых дифференциаций в произношении у ребенка, тем хуже у него формируются фонематические образы.

При наличии речевых патологий у школьников младшего возраста зрительное восприятие отстает от возрастных норм. Целостный образ предмета не сформирован или же сформирован в недостаточной степени. У ребенка с ОНР есть сложности с восприятием образа предмета в том случае, если исходные условия меняются или усложняются. В частности, время, в течение которого ребенок принимает решение увеличивается, возрастает количество ошибок в распознавании предметов. В целом, ребенок не уверен, что ответил верно. Увеличение количества ошибок опознавания происходит и в том случае, если в меньшую сторону меняется количество предоставляемых информативных признаков опознаваемого предмета [32, с. 358].

Дети с ОНР, пытаясь произвести сравнение с эталонным предметом, часто оперируют элементарными формами. То есть, если ребенок с нормальной речью будет пытаться зрительно соотнести предметы, выполняя задачу перцептивного действия, то ребенок с ОНР будет осуществлять

примеивание к эталонному объекту. А. Н. Леонтьев высказал предположение о том, что предмет – это узел свойств, в то время как предметный образ – это узел модальных ощущений. В этой связи, поскольку предметный образ формирует систему модальностей, а не создает механический набор, при нарушении образа одной конкретной модальности нарушается весь узел ощущений.

Л. С. Цветкова и Т. М. Кузнецова изучали вопрос того, как именно дети с нарушенным развитием воспринимают предметные представления и каково их зрительное восприятие предметов. По результатам проведенного исследования, авторы заключили, что у детей, имеющих патологию речи, как правило, имеются нарушения и в области зрительного восприятия, что свидетельствует о взаимосвязи зрительной и речевой сфер. Зрительные образы у детей с ОНР недифференцированы и достаточно бедны. Зрительный след характеризуется непрочностью и инертностью, а между зрительным восприятием и словесным образом отсутствует адекватная взаимосвязь [24, с. 135].

Вопросами внимания у детей с ОНР и дефектами речи занимались такие исследователи, как Ю. Ф. Горкуша, О. Н. Усанова и ряд иных [46]. Внимание детей с ОНР, как заключили исследователи, неустойчиво. У них есть проблемы в области планирования собственных действий, а характеристики произвольного внимания находятся на низком уровне. Произвольное внимание очень сильно зависит от модальности раздражителя.

Безусловно, имеются проблемы и в области произвольного внимания. Многие исследователи отмечают, что у детей с ОНР в целом психическое развитие осуществляется асинхронно и абсолютно негармонично. Ряд авторов полагает, что проблемы с произвольным вниманием у исследуемых категорий детей следует рассматривать как отдельные элементы психической деятельности. Р. Е. Левина говорит о наличии нарушений в области произвольного внимания у детей с проблемами речевого развития, при этом она связывает их с недостаточностью определенных форм

деятельности [29, с. 284].

У детей с разными видами патологии речи в значительной степени (по сравнению с возрастными нормативами) снижено произвольное внимание, однако специфика нарушений будет определяться индивидуально. Отметим, что произвольное внимание – это важнейший элемент организации деятельности, и его расстройство приводит к несформированности деятельности в целом или же существенному нарушению ее структуры.

Мы можем отметить те части деятельности, которые страдают в наибольшей степени [18, с. 196].

Во-первых, у детей появляются трудности с восприятием предоставляемых инструкций. Они воспринимаются детьми с ОНР фрагментарно, неточно и искаженно. Очень сложно детям с нарушениями речи сфокусироваться на самом условии задания и проанализировать его. Возникают сложности в поиске оптимальных путей выполнения задания, требуемых способов и средств. При наличии патологии речи дети не пользуются речевыми высказываниями для того, чтобы уточнить непонятные им моменты или же попросить более подробную инструкцию к действиям.

Во-вторых, при выполнении заданий дети с ОНР допускают большое количество ошибок, которые отличаются от возрастных нормативов и по характеру, и с точки зрения распределения во времени.

Наконец, несформированными являются все виды контроля деятельности. В наибольшей степени нарушены текущий и упреждающий виды контроля.

Школьники с ОНР, по мнению Т. А. Фотековой, по всем имеющимся вербальным характеристикам существенно отстают от нормы. Автор проводила исследование, в рамках которого была высказана данная гипотеза, и она подтвердила наличие стойкого и выраженного отставания. Вербальные функции сформированы у учащихся первого класса с ОНР на низком уровне, что проявляется и в области рече-слуховой памяти, и в сформированности различных навыков, в том числе навыков чтения письма, и в

звукопроизношении, и в иных моторных реакциях. Т. А. Фотекова, базируясь на моделях, предложенных Т. А. Ахутиной и А. Р. Лурия, утверждает, что школьники с ОНР демонстрируют несформированность внутриречевого замысла и этапов его создания [50, с. 37]. У них имеются существенные проблемы с построением послоговых программ, с грамматикой и структурированием предложений. Выбор языковых элементов такими детьми осуществляется с большим трудом, что явно видно в нарушении звукопроизношения, сложностях в проведении фонематического анализа и совершении вербальных замен.

Таким образом, проведенный Т. А. Фотековой нейропсихологический анализ невербальных функций у детей с ОНР, динамика данных функций и их состояние подтвердили гипотезу об устойчивом отставании невербальных функций от возрастных норм. Невербальные функции у первоклассников с ОНР характеризуются незрелостью, характеристики высших функций неоднородны. В наибольшей степени отставание проявляется в области обработки слуховой информации и в уровне развития у детей с ОНР в серийной организации движений. Еще больше увеличивается отставание от норм во втором классе. На третьем году обучения у детей с ОНР диагностируется слабая сформированность кинестетического праксиса.

Мышление у детей с ОНР обладает своей спецификой. Несмотря на то, что в целом у детей с недоразвитием речи имеются все предпосылки для того, чтобы производить все операции в соответствии с возрастными нормативами, дети отстают в области словесно-логического мышления. Безусловно, они могут в полной мере овладеть операциями синтеза, анализа, обобщение и сравнения, но только в том случае, если их будут специально этому обучать и будут применяться специальные методики обучения.

Проводя анализ уровня и состояния невербального интеллекта у детей с ОНР Т. Н. Синякова и О. Н. Кусанова разделили детей на три ключевые группы [10, с. 129].

Самой большой группой, куда входят 63% детей, является группа та,

где дети демонстрируют уровень невербального интеллекта по нижней планке нормативов. Несмотря на тот факт, что в целом дети хоть и с трудом, но укладываются в норму, в определенные моменты интеллект снижается и оказывается ниже нормы. Таким образом, мы говорим о нестабильности невербального интеллекта.

Вторая по численности группа, куда вошло 27% детей, – это группа, соответствующая возрастным нормам развития невербального интеллекта.

Наконец, самой малочисленной группой (9% детей) является та группа, куда вошли дети с отличающимися показателями развития невербального интеллекта. При этом разница в развитии с нарушениями речи не связана.

Ряд исследователей, в том числе Г. В. Чиркина, Г. А. Коше, Р. И. Левина и ряд других, установили взаимосвязь между речевым развитием школьника и тем, как именно он усваивает знания (их объем, структуру, количество и т. д.). Было доказано, что треть детей, имеющих речевые нарушения, не успевают по русскому языку или же их успехи чрезвычайно низкие. Также дети с ОНР в целом испытывают сложности с обучением и отстают по математике.

Полноценная организация учебной деятельности становится возможной лишь в том случае, если у ребенка развита речь и сформированы все необходимые языковые средства. Дети должны уметь свободно оперировать всеми средствами коммуникации, обладать развитостью лексики и грамматики, хорошо произносить и различать звуки [53, с. 138].

Итак, можно заключить, что особенности интеллектуальной и сенсорной сферы у детей с ОНР обуславливаются проблемами с речевой деятельностью. Невозможно проводить эффективную коррекцию речевых проблем без работы над невербальными функциями. С нашей точки зрения данная задача может быть решена посредством внедрения в развивающее и коррекционное обучение детей с ОНР современных ИТ-технологий.

1.3 Характеристика сформированности системной лексики у младших школьников с общим недоразвитием речи

Для школьников младших классов с ОНР третьего уровня характерно умение осмысливать окружающий мир. Дети демонстрируют несформированность словаря, их словарный запас низок, и это объясняется наличием разных факторов.

Позднее формирование у таких детей словаря, с точки зрения некоторых исследователей, говорит об ограничении вербальных и социальных контактов у ребенка. Кроме того, недоразвитость речи и низкий уровень пополнения словарного запаса может быть связан с тем, что ребенку неинтересно заниматься определенными видами деятельности, а там, где лежит сфера их интереса, нет достаточного развития. У таких детей сложности со словарным запасом проявляются в непонимании большого количества слов и в неудачных попытках найти известное слово по слуховому восприятию.

Ребенок заменяет существительные, при этом можно выделить преобладание замен по родовидовому полю. Например, ребенок с ОНР будет искать заменяемые слова по семантике: пчела – оса, лев – тигр и т. д.

При замене глаголов выделяется неумение дифференцировать ряд действий, вследствие чего дети с ОНР упрощают свою речь, употребляя простые глаголы. Например, в их речи не будут фигурировать такие слова, как «скачет», «бредет», «выпрыгивает», «ползёт» и т. д. Для определения данных действий ребенок будет применять, скорее всего, всего одно слово – «идёт».

У детей школьного и дошкольного возраста мало обобщающих слов. Не всегда дети понимают точное значение слов [51, с. 162].

Наряду с заменой по родовидовому признаку происходит замена слов и по иным семантическим характеристикам:

- а) чаще путают слова по признаку функционального назначения:

метла – щётка, миска – тарелка, кружка – стакан, лейка – чайник, графин – бутылка;

б) замены слов, которые обозначают предметы, сходные внешне: сарафан – фартук, фонтан – душ, майка – рубашка, подоконник – полка;

в) замены слов, которые обозначают предметы, объединенные каким-то обобщающим словом: каток – лёд, вешалка – пальто;

г) смешения слов, которые обозначают часть и целое: воротник – платье, кузов – машина, локоть – рука, паровоз – поезд, подоконник – окно;

д) наоборот замена обобщающих определений словами конкретного значения: обувь – ботинки, посуда – тарелки, цветы – ромашки, одежда – кофты;

е) использование словосочетаний в контексте поиска слова: щетка – зубы чистить, кровать – чтобы спать, плита – газ горит, клумба – копают землю, юла – игрушка крутится, паровоз – поезд без окон;

ж) замены слов, обозначающих действия или предметы, словами-существительными: открывать – дверь, играть – кукла;

з) бывает наоборот, дети могут заменять существительных глаголом: лекарство – болеть, кровать – спать, самолёт – летать.

Случаи смысловых замен отмечаются у детей с ОНР в школьном возрасте, особенно стойкими являются замены глаголов: куёт – молотит, гладит утюгом – проводит утюгом, косит траву – подрезает траву, стирает бельё – моет бельё, вяжет – шьёт, купает – моет.

Подобные замены свидетельствуют о том, что у детей есть проблемы с выделением признаков и оттенков значений. Наибольшую сложность представляют глаголы с приставками. В ряде случаев школьник может выразить в точности свою мысль, но если говорить о глаголах с приставками, то здесь ребенок не просто испытывает сложности – часто он и вовсе не может справиться с заданием.

Школьники с ОНР демонстрируют более низкие показатели активного

и пассивного словаря, чем это должно быть по возрастным нормативам.

Обучающиеся младших классов с ОНР с трудом перечисляют те прилагательные, которые дети с нормальным речевым развитием спокойно употребляют в своей речи. Например, такие прилагательные, как пушистый, гладкий, узкий, квадратный, прямоугольный, горький и т. д. [49, с. 147].

Дети с ОНР даже в возрасте 8-9 лет не знают значения многих слов, что свидетельствует о бедном словарном запасе. Как показывают проведенные исследования, первоклассники с ОНР не могут перечислить такие названия ягод, как земляника, брусника, ежевика, голубика, клюква, малина и т. д. Названия цветов, которые употребляют их сверстники (например, ирис, фиалка, астра, пионы), тоже им не известны. Группы и названия можно перечислять долго, так как сложности возникают и с названиями птиц, и с дикими животными, и с инструментами, и даже с профессиями, пусть и не самыми распространенными, но часто встречающимися, такими как ткачиха, каменщик или швея. Ребенок не может перечислить части предмета или части тела, рассказать про устройство машины в базовом варианте (кузов, фара, прицеп и т. д.). Вызывают сложности у большинства детей с ОНР и такие слова как лось, овца, стрекоза, грач, продавец, кузнечик, валенки и т. д. [29, с. 95].

У них явственно видны проблемы с запасом наречий. Если исследовать стандартную структуру речи ребенка с ОНР, то мы увидим присутствие таких наречий как «там» или «здесь».

Поскольку активный словарь у ребенка недостаточен по своему объему, то у него возникают сложности в процессе коммуникации как со сверстниками, так и со взрослыми людьми. Школьник не может понять все, что до него пытаются донести, и не может выразить собственную мысль. Ввиду бедности словаря, речь ребенка с ОНР изобилует часто повторяющимися словами. Она становится монотонной, неинтересной, однообразной.

При осуществлении коррекционной работы пополнение словарного

запаса, накопление объема слов – это одна из основных и самых сложных задач. У детей младшего школьного возраста с ОНР третьего уровня получается самостоятельно производить образование новых слов по знакомым моделям словообразования. При этом им сложно корректно подобрать основу, они используют неправильные аффиксы.

Мы можем привести наиболее яркие примеры подобных ошибок. Вместо «лисыя шуба» школьник скажет «лисичья шуба». Если попросить его назвать человека, строящего дома, то вместо «строителя» он скажет – «доматель».

Ученые выяснили, что при ОНР третьего уровня младшие школьники могут употреблять в речи такое животное, как корова, а показывать во время этого на картинку козы или овцы. У учащихся отсутствует представление о том, как именно называются детеныши животных.

Школьники с ОНР в младших классах не могут нормально оперировать оценочными понятиями. Если попросить их охарактеризовать главного героя произведения, то вместо целого комплекса слов, которые смогут описать героя, например, вежливый, храбрый, смелый и остальные положительные характеристики, они будут называть его просто «хорошим». Таким образом, мы можем говорить о том, что у детей очень своеобразно протекают мыслительные процессы, и наиболее это заметно по таким процессам, как анализ и синтез [33, с. 116].

В целом, все слова и понятия они обобщают: если попросить детей с ОНР описать предмет мебели, то и стул, и кресло, и табурет они могут обозначить обычным словом «стул» и не употреблять другие наименования. Также дело обстоит и с разновидностями деревьев, когда и березу, и дуб, и клен они будут называть просто «дерево». Многие эти слова, безусловно, известны ребенку с ОНР, но они находятся у него в его пассивном словаре, и поэтому в своем обычном обиходе, в активной речи ребенок данные слова использовать не будет. Между пассивным и активным словарем в целом есть большое расхождение, и применимо это ко всем, без исключения, частям

речи.

Часто ребенок может отказаться на уроке отвечать на заданный вопрос, но это не означает, что он не знает ответа или же, что у него в его словаре отсутствуют слова для того, чтобы дать развернутый ответ. Часто отказ отвечать – это показатель того, что ребенок не может мобилизовать себя, принять решение в условиях ограниченного времени и приложить достаточное количество усилий.

Словарь школьника с ОНР в течение всего обучения неизменно пополняется, но этот процесс идет медленнее, чем у детей с нормальным речевым развитием. Прирост активного словаря идет хуже, чем прирост пассивного словаря [45, с. 59].

Д. Б. Эльконин, исследуя состояние речевой деятельности школьников, заключил, что к росту словарного запаса приводят ситуации активного общения ребенка с окружающими, как со сверстниками, так и со взрослыми людьми.

Итак, можно заключить, что третий уровень ОНР подразумевает, что в речи ребенка имеются развернутые фразы, содержащие в себе элементы недоразвития как фонетико-фонетического, так и лексико-грамматического. Это качественно характеризует лексический запас школьников младших классов с ОНР третьего уровня. Наиболее часто встречающимися нарушениями являются эллизии, антиципации, добавление или перестановки звуков.

У детей с ОНР, как правило, отсутствуют в речи сложные синтаксические конструкции, впоследствии это может вылиться и в аграмматическую дисграфию.

Ряд авторов, в том числе Л. Ф. Спирова, Р. Е. Левина, А. В. Ястребова и другие, считают, что имеется взаимосвязь между нарушениями у детей с ОНР письменной речи и проблемами со словарным запасом. При аграмматической дисграфии школьники допускают множество ошибок, что связано как с лексикой, так и с фонетикой, и с грамматикой [55, с. 14].

В трудах Р. И. Шуйфер, Н. А. Никашиной и Л. Ф. Спировой уточняется, что для устранения тех недостатков, которые имеются в устной речи ребенка, необходимо комплексно подходить к проблеме: работать и над чтением, и над письмом [37, с. 146].

Школьники с ОНР в силу того, что они не понимают многих слов, недостаточно ориентируются в построении фраз и обладают малым объемом словарного запаса.

Из-за того, что набор языковых средств, применяемых ими, не совершенен, во-первых, они демонстрируют недостаточный уровень понимания терминов, узкоспециализированных слов, понятий и определений, что в конечном итоге приводит к отставанию в учебе.

Во-вторых, у них возникают большие проблемы с формированием мыслей, идей, они не могут описать свои чувства и передать эмоции.

Наконец, оформляя собственное речевое высказывание, они не могут показать достаточный уровень развитости речи.

Поскольку у таких детей неразвита или же недоразвита лексическая сторона, то и полностью понять прочитанный фрагмент текста, даже в том случае, если чтение было осуществлено правильно с технической точки зрения, они не в состоянии. Возникают большие сложности с осознанием прочитанного как отдельно взятых слов, так и текста в целом. Больше всего проблем вызывает понимание сравнений и метафор.

Коррекционное воздействие имеет собственную специфику, суть которой состоит в том, что, работая со всеми компонентами речевой системы, нужно периодически фокусироваться на каком-то конкретном элементе. При осуществлении логопедической работы с целью развития и пополнения словарного запаса детей с ОНР необходимо производить следующее:

- активировать словарный запас;
- проводить систематизацию уже имеющегося словарного запаса, уточнять забытые или непонятые слова из действующего запаса, обогащать

его посредством овладения словообразованием;

- развивать связанность речи и логику построения фраз;
- формировать у ребенка умение свободного пользования синтаксическими конструкциями [21, с. 74].

Для того, чтобы возрастал уровень речевого развития школьников младших классов и обогащался их словарный запас, необходимо правильно организовать учебную деятельность. Таким образом, учебная деятельность должна включать в себя следующие направления работы.

Во-первых, это направленность на восприятие ребенком смысла слов, которые изучаются в школе, осознание их содержания, понимание однокоренных слов, научение формирования и понимания синонимических и антонимических отношений, восприятие оттеночного значения слов, их сочетаемости, изучение устойчивых фраз и оборотов речи.

Во-вторых, это направленность на формирование у ребенка умения применения слов непосредственно в речи, оформление речевого высказывания.

Наконец, ребенок должен научиться объяснять значение каждого слова, понимать, когда его можно употреблять в речи, а когда не стоит, каков должен быть контекст речевого высказывания и т. д. [31, с. 71].

Осуществляя деятельность по расширению словарного запаса, нужно уделить внимание такому направлению, как работа ребенка с антонимическими и синонимическими отношениями. Благодаря внедрению антонимов и синонимов можно улучшить качество высказывания, добавив ему большую выразительность.

Выразительность подразумевает усиление впечатления, воздействие на слушателей и их чувства. При выразительном высказывании можно создать фокус на конкретную деталь разговора, выделив ту или иную часть повествования. В речи синонимы могут замещать друг друга. Благодаря вводу в речевое выражение синонимов можно сделать речь более красивой, выраженной, устранить ее монотонность и однообразие, избежать повторов

слов [21, с. 97].

Итак, можно заключить, что яркой особенностью словарного запаса школьников младших классов с ОНР является следующее:

- слова употребляются неточно;
- семантические поля формируются с задержкой;
- нарушены смысловые связи и их количество;
- ввиду недостатка и пассивного, и активного словаря нарушен

процесс коммуникации и имеются сложности в общении с окружающими.

Речь ребенка изобилует тавтологиями, слова часто используются некорректно и неуместно. Накопление словарного запаса идет медленно. Активный словарь по большей части не увеличивается, и прирост идет по накоплению пассивного словаря.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1

Итак, можно заключить, что уровень речевого развития у детей с течением времени постепенно возрастает. К моменту поступления в школу, то есть в возрасте около семи лет, словарный запас у ребенка составляет порядка 3500-4000 слов. Первоначально ребенок оперирует в основном только предметами, а также действиями. Лишь по достижению двухлетнего возраста ребенок начинает применять некоторые прилагательные, например, те из них, которые обозначают величину предмета, вкус, цвет, температуру и т. д. Причастия появляются в речи ребенка позже, а после них приходят и деепричастия.

Вследствие патологии речевой деятельности у детей с ОНР имеются особенности интеллектуальной и сенсорной сферы. Работая над развитием речи у таких детей, нужно уделять внимание и развитию всех невербальных функций.

Описав характеристику сформированности системной лексики у младших школьников с общим недоразвитием речи, мы определили, что своеобразной особенностью их словаря является следующее:

- слова употребляются неточно;
- семантические поля формируются с задержкой;
- нарушены смысловые связи и их количество;
- ввиду недостатка и пассивного, и активного словаря нарушен процесс коммуникации и имеются сложности в общении с окружающими.

Речь ребенка изобилует тавтологиями, слова часто используются некорректно и неуместно. Накопление словарного запаса идет медленно. Активный словарь по большей части не увеличивается, и прирост идет по накоплению пассивного словаря.

ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ ПО ИЗУЧЕНИЮ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ СИСТЕМНОЙ ЛЕКСИКИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ И АНАЛИЗ ЕГО РЕЗУЛЬТАТОВ

2.1. Организация, принципы и методика констатирующего эксперимента

Р. Е. Левина сформулировала ряд принципов, которых нужно придерживаться во время осуществления логопедического обследования. Она выделила принципы: развития, системного подхода, взаимосвязи речи с иными сторонами развития психики, деятельностный подход, учет структуры дефекта речи и симптоматики нарушения, онтогенетический принцип и принцип обходного пути [30, с. 147].

Итак, охарактеризуем данные принципы.

Первый принцип, который выделила Р. Е. Левина, – это принцип развития, и он подразумевает, что этиология дефекта должна быть раскрыта, нужно погрузиться в причины возникновения дефекта, а также спрогнозировать, как именно он будет развиваться дальше, и как можно осуществлять коррекционную деятельность, чтобы не только не навредить ребенку, но и добиться конечных результатов.

Говоря о системном подходе, отметим, что самое важное – это системное проведение обследования, и, соответственно, здесь нужно раскрыть и изучить все компоненты речевого развития ребенка, затронуть и фонетику, и звуковую сторону, и грамматику, и лексику. Кроме того, также здесь нужно отследить наличие взаимосвязи имеющихся у ребенка нарушений. Проявляются все нарушения, определяется их количество и выстраивается структура дефекта.

Поскольку между психическими функциями человека и речью имеется неразрывная взаимосвязь, нужно учитывать этот фактор при анализе

речевого дефекта.

Следующий принцип, четвертый принцип, говорит о необходимости применения деятельностного подхода. Реализуется он тогда, когда в рамках логопедической работы принимается во внимание ведущая деятельность ребенка в исследуемом возрасте.

Для правильного подбора методов коррекции нужно учитывать онтогенетический принцип, о котором мы уже говорили ранее.

Проводя логопедическое обследование, нужно установить этиологию, симптоматику и патогенез выявленных нарушений. Об этом свидетельствует необходимость применения принципа учета структуры дефекта и симптоматики нарушения.

Наконец, последний, седьмой принцип, – это принцип обходного пути. Он подразумевает, что нужно принимать во внимание сохранные функции, которые имеются у ребенка и работать с нарушенными функциями [30, с. 287].

Кроме того, существует еще ряд других принципов, которые не были выведены Левиной, но которых также следует придерживаться в работе логопеда. Это: индивидуальный подход к каждому ребенку; корректный подбор материалов; учет сохранных звеньев.

Целью эксперимента является развитие системной лексики у обучающихся младших классов с ОНР третьего уровня.

Для достижения поставленной цели были определены следующие задачи:

1. Узнать уровень сформированности неречевых и речевых функций у детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня.
2. Проведение анализа данных об уровне сформированности связной речи детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня по результатам диагностики.
3. Составление перспективного плана коррекционной работы специалистов.

Констатирующий эксперимент проводился на базе МАОУ СОШ №56 индивидуально с каждым обучающимся на протяжении четырёх недель (07.09.2023-06.10.2023). В процессе констатирующего эксперимента было обследовано пять обучающихся 1 класса, которые обучаются по ФГОС НОО.

Принцип – научное или нравственное начало, основание, правило, основа, от которой не отступают [9, с. 18].

Обследование проводилось с учетом следующих принципов: принцип индивидуального и дифференцированного подхода: от общего к частному; от сложного к простому; от продуктивных видов речевой деятельности к рецептивным; исследование объёма и характера употребления языковых и речевых единиц.

В процессе обследования все данные заносились в протокол.

За основу структуры и содержания логопедического исследования были использованы методические рекомендации Н. М. Трубниковой, Т. А. Фотековой, Л. А. Пономаревой, О. Е. Грибовой [47].

Основные этапы проведения логопедического обследования [42, с. 15]:

1. Ориентировочный этап.

Сбор анамнестических данных, выявление предварительных данных об индивидуально-типологических особенностях обучающихся. Для решения этих задач необходимо изучение медицинской и педагогической документации, а также проведение бесед с логопедом и учителем.

2. Диагностический этап.

Обследование обучающихся, выяснение, какие языковые средства сформированы и не сформированы к моменту обследования, характер несформированности, а также в каких видах речевой деятельности проявляются нарушения, и какие факторы на них влияют. Для этого необходимо проведение эксперимента, беседа с обучающимся, наблюдение за ним.

3. Аналитический этап.

Данный этап подразумевает интерпретацию полученных данных и

заполнение речевых карт, которые является одним из обязательных отчетных документов логопеда.

4. Прогностический этап.

Используя полученные результаты исследования и их анализ, определяется перспективы дальнейшего развития обучающегося, выясняются основные направления коррекционной работы.

Исследование было направлено на выявление особенностей сформированности системной лексики у младших школьников с общим недоразвитием речи.

В целях комплексного исследования системной лексики, были использованы задания, которые включали:

- обследование состояния общей моторики;
- обследование произвольной моторики пальцев рук;
- исследование мимической моторики;
- обследование состояния органов артикуляции (обследование анатомического строения артикуляционного аппарата, обследование моторики артикуляционного аппарата, обследование динамической организации движений артикуляционного аппарата);
- обследование фонетической стороны речи (обследование звукопроизношения, обследование просодической стороны речи: мелодико-интонационной и темпо-ритмической стороны, неречевого и речевого дыхания);
- обследование слоговой структуры слова;
- обследование фонематического слуха;
- обследование фонематического восприятия, звуко-слогового анализа и синтеза;
- обследование пассивного и активного словаря;
- обследование грамматического строя (понимание и употребление грамматических форм);
- обследование связной речи;

- обследование чтения;
- обследование письма.

Речевые функции: исследовались звукопроизношение, грамматический строй речи, словарь и словообразовательные процессы, понимание логико-грамматических отношений.

В процессе анализа полученных результатов использовалась адаптированная оценочная система Т. А. Фотековой [51, с. 24].

Таким образом, по завершению констатирующего эксперимента, была выполнена следующая работа: анализ и систематизация результатов, полученных при обследовании. На основе полученных данных были составлены планы индивидуальной и подгрупповой логопедической работы для младших школьников по формированию системной лексики с использованием игровых и обучающих заданий и упражнений.

2.2. Анализ результатов обследования сформированности системной лексики у младших школьников с общим недоразвитием речи

По результатам проведённого логопедического обследования, была дана качественная оценка и заполнены речевые карты Н. М. Трубниковой (Прил. 1). Для оценивания результатов логопедического обследования была использована балльная система оценивания.

3 балла – ребёнок самостоятельно выполняет задание, трудностей не испытывает, в помощи педагога не нуждается;

2 балла – задание выполняет с ошибками, требуется помощь педагога;

1 балл – не справляется с заданием.

Обследование состояния общей моторики (см. Рис. 1) наибольшие затруднения у детей вызвали задания на исследование пространственной организации по словесной инструкции. Дети не могли самостоятельно ориентироваться без демонстрации заданных движений. Также дети испытывали трудности при исследовании ритмического чувства (дети без

труда повторили простые ритмические рисунки, но им было трудно при усложнении данных рисунков, они сбивались, не могли запомнить порядок). Исследование двигательной памяти выполнено практически без ошибок, поскольку логопед демонстрировала задания. При исследовании темпа, у детей наблюдалась сбивчивость, неуверенность движений. При исследовании динамической координации движений также возникали сложности (приседание на носках смог выполнить только один ребёнок и то не в полном объёме). Кроме этого, при обследовании статической координации движений, выявлено, что не все дети могут удерживать равновесие.

Обследование произвольной моторики пальцев рук выявило нарушения. Все пробы были выполнены детьми не в полном объёме.

Исследование мимической моторики также выявило отклонения от нормы. Все дети выполнили пробу не в полном объёме.

Обследование состояния органов артикуляции состояло из нескольких направлений: обследование анатомического строения артикуляционного аппарата, обследование моторики артикуляционного аппарата, обследование динамической организации движений артикуляционного аппарата).

Обследование анатомического строения артикуляционного аппарата изменений не выявило, все органы артикуляционного аппарата находятся в норме, без изменений. При обследовании моторики артикуляционного аппарата, выявлены небольшие ошибки у Ромы С. и Вики Г., мышцы органов артикуляционного аппарата развиты слабо, поэтому дети не могут удержать заданную позу продолжительное время. Динамическая организация движений органов артикуляционного аппарата находится в норме у Саши А. и Артёма М. Отклонения от нормы наблюдаются у Вики Г., Вероники И. и Ромы С.

В обследование фонетической стороны речи входит: обследование звукопроизношения; обследование просодической стороны речи: мелодико-интонационной и темпо-ритмической стороны; неречевого и речевого

дыхания. Обследование звукопроизношения показало, что у Саши А., Артёма М., Вероники И. присутствуют смещения и замены звуков, у Вики Г. и Ромы С. – сокращение количества слогов в словах и замены звуков.

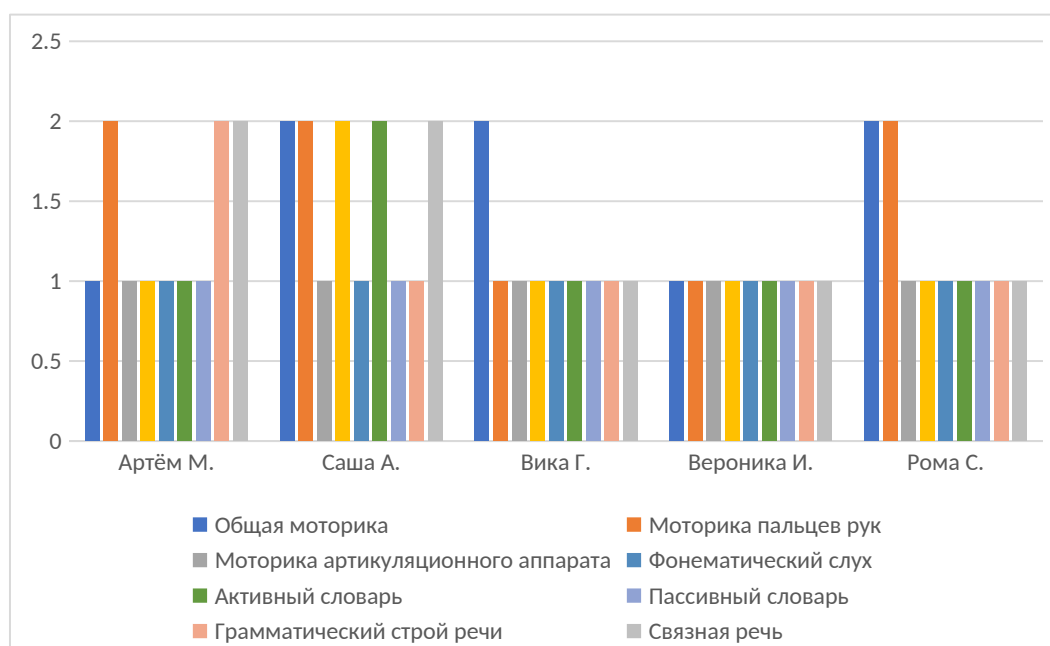


Рис. 1. Результаты обследования на этапе констатирующего эксперимента

Обследование просодической стороны речи показало, что у детей ограничены варианты интонации для выражения различных смыслов высказываний, также наблюдается недостаточная выразительность речи, отсутствие контрастов между высоким и низким тоном голоса. При воспроизведении предложений с разными видами интонации, детям было трудно произнести предложения с вопросительной и побудительной интонацией, а также сложности возникли при повторении предложений с правильной интонацией после демонстрации её логопедом.

Обследование темпо-ритмической стороны речи показало небольшие отклонения от нормы. У Вики Г. и Ромы С. возникли трудности при различении темпа речи. Повторение ритмов и слогов в указанном ритме выполнено не корректно, Вероника И. и Вика Г. не замечают разницы между быстрым и медленным темпом. Обследование неречевого и речевого дыхания показало, что у детей преобладает ключичное дыхание,

наблюдаются трудности в дифференциации носового и ротового дыхания, что связано с нарушением в развитии артикуляционного аппарата.

Продолжительность речевого дыхания у всех находится ниже нормы, дети не умеют делать длительный выдох, который нужен для нормального произношения. У Ромы С. и Вероники И. Снижена разборчивость речи из-за прерывания и короткого выдоха, который мешает полноценному проговариванию слов и фраз.

Обследование слоговой структуры слова показало, что дети, в основном, справляются с воспроизведением односложных и двусложных слов без ошибок.

Незначительные трудности возникли при произнесении трёхсложных слов, особенно с закрытыми слогами и со стечениями согласных, например, «банка» произносили как «бака». Наибольшие сложности возникли с многосложными словами из сходных звуков, поскольку такие слова требуют точного контроля за артикуляцией каждого звука; у Вероники И. присутствовали пропуски слогов («кулуза» вместо «кукуруза», «калка» вместо «скакалка»), или смешение звуков у Ромы С. и Саши А. («часка» вместо «чашка», «игруски» вместо «игрушки», «карандас» вместо «карандаш»).

Обследование фонематического слуха выявило наличие небольших затруднений при распознавании фонем, у Саши А. это звук [ш], у Артёма М. – звук [р], у Вероники И. – звук [ж]. Данные дети не смогли распознать нарушенные звуки среди других звуков, слогов и слов. У всех детей наблюдаются трудности в распознавании фонем, близких по акустическим и артикуляционным признакам, что связано со схожим звучанием и способом образования, поскольку это усложняет их восприятие и анализ. Использование слов-паронимов вызывает трудности у всех детей: Артём М. (рак – лак, рама – лама), Саша А. (каска – кашка, крыша – крыса), Вероника И. (зевать – жевать).

Обследование фонематического восприятия, звуко-слогового анализа и

синтеза показало, что не все дети выделяют звуки, у некоторых возникли трудности: Артём М. – звук [р], Саша А. – звук [ш]. Определение количества звуков в одно- и двусложных словах трудностей не вызвало, все дети справились с этим заданием. Однако, при определении количества звуков в трёхсложных словах, Роме С., Вике Г. и Веронике И. было сложно определить количество звуков, требовалась помощь логопеда.

Обследование пассивного и активного словарей показало значительные отставания от возрастной нормы у всей группы детей. Значительные трудности возникли у всех детей при обследовании слов низкой частоты употребления. Также у Вики Г., Ромы С. и Вероники И. были затруднения при назывании детёнышей животных (жеребёнок, щенок, цыплёнок). При выполнении заданий по подбору и называнию предметов по описанию, испытывали сложности Артём М., Вероника И., Саша А. Называние семантически близких слов представило для детей значительные трудности. Артём М., Саша А., Вика Г. путали понятия, называли близкие по смыслу слова, Вероника И. и Рома С. не понимали связь между некоторыми словами («корабль» – «лодка» вместо «пароход»).

При работе с обобщающими понятиями, вместо обобщающих терминов (одежда, игрушки, посуда и т. д.), дети называли конкретные примеры (штаны, футболка, куртка; паровоз, мишка, мячик; вилка, ложка, чайник и т. д.). При обследовании понимания и называния семантически близких действий, Рома С., Вика Г. и Артём М. путались в словах, имеющих близкие значения (вышивает, вяжет; жарит, печёт; умывается, моет).

В понимании и назывании действий, изображенных на картинках ошибки были у Вероники И. и Ромы С. В процессе использования относительных и качественных прилагательных, дети делают ошибки в назывании форм предметов (Вероника И., Рома С.), обозначение качеств предмета (Артём М., Вика Г., Вероника И.). Навыки использования наречий развиты слабо. Вика Г., Рома С. заменяли наречия другими частями речи (не «лошадь быстро бежит», а «лошадь бежит»), у Артёма М., Ромы С.,

Вероники И. были трудности с правильным употреблением наречий места (вместо «вверху», «внизу», «далеко», использовали «там», «здесь»).

Значительные трудности возникли у детей при подборе антонимов. Пары противоположных слов «большой – маленький», «холодный – горячий», подобрали, а с менее очевидными парами возникли трудности (широкий, чистый, твёрдый, мокрый, светлый, высокий). Вика Г., Саша А., Артём М. подбирали слова, которые не являются прямыми антонимами (вместо «высокий – низкий», предлагали «маленький», «не большой»). Владение синонимами у детей тоже ограничено. Рома С., Артём М., Вероника И. подобрали несколько простых синонимов («радость – веселье», «врач – доктор»), но в остальных случаях использовали слова, имеющие другое значение («сильный – смелый», «громкий – веселый», «быстрый – очень быстрый») или вовсе не смогли подобрать синонимы (боец, ненависть, верный, умный).

Навык подбора однокоренных слов также ограничен, поскольку требует понимания структуры слова и умения изменять части слов. Дети допускали различные ошибки: Вика Г. (бачок – бачка, бачечный), Саша А. (леса – лесовой), Артём М. (красить – красенить).

Обследование грамматического строя речи позволяют выделить специфические особенности. Речь отличается бедностью грамматических средств, присутствуют аграмматизмы, трудности в освоении сложных синтаксических структур.

Задания на понимание падежных окончаний вызвало трудности у Саши А., Вики Г., Вероники И. (Показать линейку ручкой, карандашом ручку). У Вики Г., Артёма М., Ромы С. Возникли сложности при определении форм единственного и множественного числа существительных (стулы, окны, глаза, уши, роги и т. д.). Также наблюдаются ошибки в понимании форм женского и мужского рода («Валя пал» вместо «Валя упал», «Женя спит» вместо «Женя уснула»).

Дети с трудом образуют уменьшительно-ласкательные формы слов

(головочка, деревошко, коверчик, воробейчик). Особое затруднение вызвало словообразование сложных слов из двух (снег ходит – снегодит, молоко возит – молозит). Также дети пропускали предлоги или неправильно их использовали («от коробки» – вместо «из коробки», «за столом» – вместо «из-под стола»).

Обследование связной речи выявило наличие трудностей в построении связных высказываний. Присутствуют аграмматизмы, опущены важные детали, отсутствует связь между словами., повторы одних и тех же слов, недостаточная развернутость высказывания. При построении предложения Артём М. не использовал предлоги (Катается лыжи Саша.), неполные предложения составили Вероника И. (Корзины дети лесу.) и Рома С. (Земляника дети и цветы.).

При составлении предложений по серии картинок, опорным словам, детям было сложно выстроить правильный порядок слов в предложении, установить логическую последовательность событий в рассказе (Я люблю кораблики. Папа подарил Титаник. Мы собрали Титаник.). Но, при помощи логопеда, дети исправляли свои ошибки, восстанавливали правильную последовательность предложений.

Обследование чтения выявило трудности в понимании содержания прочитанного, детям сложно пересказывать и отвечать на вопросы по прочитанному тексту. Не все дети смогли найти заданные буквы, назвать букву с помощью зеркального изображения: Рома С. (В вместо Б, З вместо Е). При чтении Артём М. заменял [р] на [л], у Вероники И. присутствовали пропуски и добавления слогов, у Ромы С. встречались смешивания слов (зуб – суп, папа – баба, коза – коса).

При обследовании письма показало трудности с координацией движения рук, присутствуют дисграфические и орфографические ошибки. У Артёма М. буквы неровные, не соблюдена высота букв в по отношению к высоте строки, неправильный наклон. У Ромы С. наблюдается неправильное начертание схожих по форме букв (и, н, п). Вероника И. выходит за пределы

строки, буквы располагаются выше относительно линии строки.

При написании слов под диктовку встречаются замены букв (природа – пилиода, лыжи – лызы, шарф – салф), добавление звуков (куст – кусст, заснуть – засунуть). В записи предложения после однократного прослушивания, наблюдаются замены и отсутствия слов. Вика Г. (На лугу трава.), Рома С. (Зелёная трава.), Саша А. (На поле зелёная трава.).

В результате проведённого логопедического обследования, мы выявили, что у обучающихся 1 класса с общим недоразвитием речи III уровня низкий уровень сформированности системной лексики, что выражается в ограниченности словарного запаса, возникают трудности в подборе синонимов, антонимов, однокоренных слов. Присутствуют нарушения в классификации предметов и явлений по определённым признакам. Трудности в объяснении значения незнакомых слов, частое использование простых фраз и словосочетаний вместо развёрнутой фразы.

Логопедическое заключение: общее недоразвитие речи III уровня, лёгкая степень псевдобульбарной дизартрии.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2

Изучив принципы организации и методику проведения констатирующего эксперимента, мы описали этапы проведения констатирующего эксперимента, составили список заданий для проведения комплексного исследования системной лексики и провели констатирующий эксперимент на группе обучающихся. По завершению констатирующего эксперимента, нами был выполнен анализ и систематизация результатов сформированности системной лексики у младших школьников с общим недоразвитием речи, а составлены планы логопедической работы по формированию системной лексики обучающихся младших классов.

ГЛАВА 3. КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ СИСТЕМНОЙ ЛЕКСИКИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

3.1. Теоретическое обоснование, принципы и организация работы по формированию системной лексики у младших школьников с общим недоразвитием речи

Работа по формированию системной лексики у младших школьников с общим недоразвитием речи проводится в несколько этапов. На первом проводится логопедическое обследование уровня сформированности всех словарей обучающихся младших классов. В процессе обследования учитель-логопед выявляет объём и качество антонимического, синонимического, пассивного, активного и понятийного словарей, а также сопоставляет полученные результаты с возрастными нормами.

Основные приёмы работы, которые можно использовать:

- поиск детьми определённых предметов и действий, названных учителем-логопедом;
- выполнение детьми названных действий;
- самостоятельное называние детьми показанных предметов, признаков, явлений, действий и т. д.;
- называние видов понятий, которые входят в какую-то обобщающую тему;
- объединение предметов в обобщённую группу [49, с. 95].

Перечислим ряд положений, на которых базируется формирование словаря школьников младших классов:

- 1) необходимо принимать во внимание те результаты, которые возникнут вследствие дефицита у ребенка речевого общения;
- 2) нужно учитывать особенности речевого развития детей с ОНР;
- 3) при работе с детьми следует применять дифференциальный

подход, поскольку проблемы речевого развития могут обуславливаться разным происхождением;

4) необходимо помнить, что формирование компонентов речи происходит во взаимосвязи и во взаимозависимости;

5) речевые процессы, познавательная деятельность и мышление формируются в единстве и взаимосвязи;

6) коррекционно-воспитательное воздействие должно осуществляться в комплексе и воздействовать на все сферы [45, с. 82].

В общеобразовательных школах работа с детьми по развитию их речи осуществляется на логопедических занятиях. Данные занятия представлены двумя базовыми группами: формирование словарей всех видов и развитие у детей связной речи. Если мы говорим о занятиях, направленных на формирование у ребенка словаря, то такие занятия следует проводить в малых группах, численность которых составляет около 6-7 человек. На данном этапе в процессе работы дети учатся воспринимать обращенную к ним речь, дифференцировать предметы, выделять из обращенной речи названия признаков и действий, понимать значение слов и выделять из предложенных слов то из них, которое в большей степени обрисовывает ситуацию или отвечает на вопрос.

При работе с понятийным словарем дети знакомятся с разными способами словообразования. Для начала следует предложить ребенку аналитические упражнения, благодаря которым будет развиваться понимание ребенка о составе слов, о морфологии. Нужно стремиться к тому, чтобы дети сознательно использовали слова в речи, а не просто накапливали набор родственных слов в пассивном словаре. Нужно, чтобы ребенок научился на практике применять слова и ознакомился с наиболее распространенными многозначными словами.

При знакомстве с антонимами нужно уточнить у детей, какие слова им известны, какие из них являются обозначением для действий и предметов. Затем следует подобрать пары предметов, у которых ярко выражены их

видовые или родовые признаки и сопоставить данные предметы по цвету, объему, размеру и т. д. Качественная противоположность выделяется посредством интонирования. Таким образом, с одной стороны происходит обогащение словаря ребенка, а с другой – словарный запас оформляется грамматически.

Благодаря специальному созданию ситуаций дети учатся понимать значения различных предметов, согласовывать числительные и прилагательные с существительными, различать падежи. Новые формы грамматики, которые узнает ребенок, закрепляются на практике посредством отработки в упражнениях. Например, дети должны будут сформировать речевые навыки и умения в повседневной речи посредством самостоятельно сформулированных высказываний. Коррекционные занятия способствуют активизации познавательной деятельности у ребенка и формированию речевой активности. Как показывают исследования, дети проявляют интерес к труду, к профессиональной сфере. Они достаточно активны в социальной и общественной жизни.

Формирование системной лексики у младших школьников с общим недоразвитием речи требует особого подхода и соблюдения ряда принципов:

1. Онтогенетический принцип – при развитии словаря важно учитывать этапы и порядок его формирования.
2. Принцип системного подхода - работа логопеда должна быть комплексной и включать не только развитие словаря, но и воздействие на когнитивную активность детей с учётом их индивидуальных особенностей.
3. Принцип поэтапности - процесс овладения языком разбивается на отдельные, но взаимосвязанные части.
4. Принцип учёта «ближайшего развития» – развитие должно происходить постепенно, с учётом ближайшего уровня развития речи, на котором выполнение заданий возможно с небольшой помощью логопеда.
5. Принцип постепенного усложнения заданий и речевого материала – работа по коррекции и развитию речи и должна строиться от

простого к сложному.

6. Структурно-семантический принцип – новые слова представляются не изолированно, а в контексте словосочетания, предложения или текста, что помогает детям понять семантику слов и усвоить специфику использования лексических единиц разных частей речи в высказываниях.

Таким образом, изучив теорию и принципы организации работы по формированию системной лексики у младших школьников с общим недоразвитием речи, мы определили, что работа по формированию системной лексики у младших школьников с общим недоразвитием речи проводится в несколько этапов. На первом проводится логопедическое обследование уровня сформированности всех словарей обучающихся младших классов. На втором этапе проводится работа по формированию всех видов словарей и занятия по развитию связной речи. Основными приёмами работы, которые используются для этой цели, являются: поиск детьми определённых предметов и действий, названных учителем-логопедом; выполнение детьми названных действий; самостоятельное называние детьми показанных предметов, признаков, явлений, действий и т. д.; называние видов понятий, которые входят в какую-то обобщающую тему; объединение предметов в обобщённую группу.

3.2. Логопедическая работа по формированию системной лексики младших школьников с общим недоразвитием речи

В процессе изучения существующих в литературе теоретических представлений о формировании системной лексики у младших школьников с общим недоразвитием речи, мы пришли к выводу, что формирование словаря у младших школьников с ОНР будет эффективным, если:

- будет отобран объём активного, пассивного, синонимического, антонимического и понятийного словарей;

- подобраны дидактические игры, способствующие формированию словаря у младших школьников с ОНР;
- разработаны и введены этапы логопедической работы по формированию словаря у младших школьников с ОНР.

В результате нашего исследования, мы выделили следующие направления логопедического воздействия:

1. Развитие активного словаря.
2. Развитие пассивного словаря.
3. Обогащение словаря антонимов.
4. Обогащение словаря синонимов.
5. Развитие понятийного словаря.

Работу с каждым направлением мы разделили на два этапа. Для первого направления «Развитие активного словаря», были поставлены задачи:

- актуализация и обогащение активного словаря;
- развитие устной речи;
- развитие словесно-логического мышления.

На первом этапе логопедической работы мы использовали упражнения «Дополни группу», «Нахождение эпитетов в стихотворении», игры «Аукцион» и «Робот».

Упражнение «Нахождение эпитетов в стихотворении» проводили на уроках литературного чтения. Детям нужно было найти эпитеты в загадке Л. Ульяницкой «Одуванчик». Артём М. и Саша А. проявили интерес к данному заданию, нашли все эпитеты (росистый, золотистый). Рома С., Вика Г. и Вероника И. не проявили интерес к заданию, нашли по одному эпитету, но с помощью учителя.

В процессе проведения упражнения «Дополни группу», каждому ребенку были предложены группы предметов (муляжи и картинки) и ему нужно было назвать как можно больше предметов, относящихся к этой группе (животные, фрукты, транспорт, овощи, посуда). Саша А. активно

выполнял упражнение, назвал достаточное количество предметов, относящихся к группе «Транспорт»: машина, автобус, грузовик, поезд. Артём М. испытывал трудности при подборе названий предметов к группе «Фрукты»: яблоко, апельсин, банан. Рома С. и Вика Г. не активно работали, им потребовалась помощь взрослого, после чего справились с заданием. У Ромы С. была группа «Овощи», он подобрал слова: капуста, помидор. Вика Г. к группе «Животные» подобрала слова кот, лошадь, попугай. Вероника И. не справилась с заданием.

Для проведения игры «Робот» детям нужно былоделиться на пары и составлять предложения с использованием имен существительных, прилагательных и глаголов. Один ребёнок выполнял роль робота, второй – роль программиста для робота, говорил, какие действия ему выполнять, а, затем, менялись ролями. Рома С., Артём М. и Саша А. составляли простые предложения, используя имена существительные, имена прилагательные и глаголы. Вика Г. и Вероника И. в своей речи использовали только глаголы.

В игре «Аукцион» мы показывали детям предметы (мяч, учебник, цветок, пенал), а дети по очереди называли прилагательные, описывающие эти предметы. Ребенок, который назвал больше всех прилагательных, получал этот предмет в качестве приза. В ходе игры активно участвовали в игре Саша А. и Артём М., они называли больше всех прилагательных (цветок – красивый, красный, большой, ароматный, живой; пенал – синий, большой, вместительный; мяч – зелёный, маленький, мягкий, круглый; учебник – прямоугольный, большой, школьный). Проявляли активность, но называли мало прилагательных к предложенным словам – Рома С., Вика Г., Вероника И.

Второй этап был направлен на активизацию и закрепление активного словаря. Для данного этапа мы выбрали следующие задания и игры: подбор действий (глаголов) к предмету, «Объединение понятий», «Подбор обстоятельств», игры «Назови животное», «Волшебный мешочек».

При подборе действий (глаголов) к предмету логопед называл предмет,

а детям нужно было объяснить, какие действия он совершает. С заданием смогли справиться Саша А. и Рома С., остальные испытывали трудности и не смогли справиться без помощи взрослого.

В упражнении «Подбор обстоятельств» ребята отвечали на вопрос «Учиться можно как?». Помощь взрослого потребовалась Вике Г., Роме С. и Веронике И., остальные дети смогли самостоятельно справиться с заданием, подобрав много слов, отвечающих на заданный вопрос.

Для проведения игры «Волшебный мешочек», логопед использовал мешочек, в котором лежали различные предметы. Детям нужно было ощупать один предмет и назвать его. Все были заинтересованы и с удовольствием отгадывали предметы. С заданием не справились Рома С., Вероника И. и Вика Г. Остальные дети допускали ошибки, но всё-таки определили предметы.

В игре «Назови животное» логопед показывал каждому ребенку картинки животных (кошка, сова, тигр, свинья, мышь, павлин, ласточка, черепаха, собака, овца, заяц), а они должны были назвать их. Вика Г., Саша А. и Артём М. смогли определить и правильно назвать увиденных животных. Вероника И. и Рома С. испытывали трудности при выполнении задания, но выполнили задание с помощью учителя.

В процессе выполнения упражнения «Объединение понятий», логопед называл предметы, а дети должны были объединить эти предметы в одну группу (школьные принадлежности, времена года, птицы, одежда, мебель). С этим упражнением справились только Саша А. и Артём М. Остальные дети испытывали трудности в ходе выбора слов, которые могли бы объединить предложенные слова в одну группу.

Для работы со вторым направлением логопедической работы «Развитие пассивного словаря» мы ставили следующие задачи:

- актуализация и обогащение пассивного словаря;
- развитие устной речи;
- развитие словесно-логического мышления.

Первый этап был направлен на развитие объёма и качества пассивного словаря. Мы использовали упражнения «Что делает человек?» и «Объединение понятий», игру «Опиши слово».

В процессе выполнения упражнения «Что делает человек?», логопед показывал каждому ребёнку изображение человека, а детям нужно было назвать действия, которые он совершает (рисует, ремонтирует автомобиль, едет на велосипеде, готовит еду, собирает яблоки). Артём М., Саша А. смогли справиться с заданием и назвали самое большое количество действий. Вика Г., Рома С. и Вероника И. выполнили задания с помощью логопеда и дополнительного объяснения.

Игра «Опиши слово» заключалась в том, что каждому ребёнку нужно было загадать слово и описать его в словесной форме так, чтобы дети смогли отгадать его. Рома С., Артём М. и Саша А. справились с заданием, они смогли описать слова, а дети отгадали их. Веронике И. и Вике Г. было сложно описывать слова, они не смогли дать точное и понятное описание, им потребовалась помощь логопеда, после чего они выполнили данное задание.

В процессе выполнения упражнения «Объединение понятий», логопед называл предметы, а каждому ребёнку нужно было объединить их в одну группу (посуда, мебель, обувь, игрушки). Саша А. справился с заданием, а у остальных детей возникли трудности при выборе слов, которые нужно было объединить в одну группу.

Второй этап был направлен на активизацию и закрепление пассивного словаря. Нами были использованы упражнения «Атрибуты профессии» и «Описание предметов и их действий», игру «Назови профессию».

В процессе проведения упражнения «Атрибуты профессии», логопед называл профессию (строитель, повар, художник, учитель, швея), а дети – те предметы, которые использует человек данной профессии. Артём М., Рома С. и Саша А. справились с заданием. К профессии художник Артём М. подобрал слова кисти, краски, бумага, палитра. Рома С. к профессии учитель - указка, доска, мел, учебник, компьютер. Саша А к профессии швея -

швейная машина, ткань, нитки. Вика Г. и Вероника И. испытывали сложности при выполнении, им трудно было вспомнить атрибуты профессий, которые им попались (повар, строитель).

Упражнение «Описание предметов и их действий» было направлено на подбор детьми прилагательных, которые нужно было использовать для описания предметов (чайник, автобус, часы, весы, школьная доска, телевизор, шкаф) и для чего этот предмет используется. Саша А., Рома С. и Артём М. справились с заданием (школьная доска – зелёная, на ней пишут; шкаф – высокий, коричневый, используется для хранения вещей; весы – большие, серые, взвешивают продукты; часы – красные, показывают время). Вике Г. и Веронике И. потребовалась помощь учителя (чайник – серый, в нём греют воду для чая; телевизор – чёрный, смотрят мультики; школьная доска – зелёная).

Игра «Назови профессию» была направлена на то, что детям по картинке нужно было определить, к какой профессии относится изображенный человек (стоматолог, пожарный, строитель, полицейский, шофер, продавец, кондитер, журналист, певец). Затруднений не возникло у Артёма М. и Саши А. Роме С., Веронике И. и Вике Г. не смогли вспомнить названия профессий (полицейский, кондитер, журналист, певец) без помощи учителя.

Работа с третьим направлением логопедической работы «Обогащение словаря антонимов» была обозначена следующими задачами:

- актуализация и обогащение антонимического словаря;
- развитие устной речи;
- развитие словесно-логического мышления.

Первый этап был направлен на развитие объёма и качества антонимического словаря, мы использовали упражнения «Кто больше» и «Составь словосочетания».

В упражнении «Кто больше» детям нужно было назвать пары слов противоположных по значению. Саша А. и Артём М. справились с заданием,

назвали пары слов: холодный – горячий, день – ночь, сладкий – горький, белый – чёрный, большой – маленький. У Вики Г., Ромы С. и Вероники И. возникли трудности, им было сложно подобрать пары слов-антонимов, потребовалась помощь логопеда.

В следующем упражнении «Составь словосочетания» детям нужно было подбирать и записать словосочетания с использованием антонимов к данным словосочетаниям (свежий хлеб, тёплый ветер, новая газета, сладкие яблоки). Артём М., Рома С. и Саша А. смогли самостоятельно подобрать и записать словосочетания, иногда требовалась небольшая помощь (свежий хлеб – старый хлеб, тёплый ветер – холодный ветер, злая собака – добрая собака, сладкие яблоки – кислые яблоки). Веронике И. и Вика Г. сложно было самостоятельно выполнять задание, требовалась помощь учителя-логопеда.

Второй этап был направлен на активизацию антонимического словаря, здесь были использованы игра «Подбери антоним» и упражнение «Составь рассказ».

Для игры «Подбери антоним» дети разделились на пары: одному ребенку нужно было называть слова, а другому – подобрать к нему антоним и назвать его, а затем, менялись ролями. Таким образом, все дети смогли поработать друг с другом и с логопедом. Помощь потребовалась Вике Г. и Веронике И.

Упражнение «Составь рассказ» каждый ребёнок выполнял самостоятельно. Каждому нужно было составить небольшой рассказ, используя слова-антонимы. Саша А. и Артём М. лучше остальных справились с заданием. У остальных возникли затруднения при составлении рассказов, им требовалась наша помощь.

Для работы с четвёртым направлением логопедической работы «Обогащение словаря синонимов», мы ставили следующие задачи:

- актуализация и обогащение синонимического словаря;
- развитие устной речи;

- развитие словесно-логического мышления.

Первый этап логопедической работы был направлен на развитие объёма и качества синонимического словаря. На данном этапе мы использовали упражнения «Кто больше» и «Замени слова».

В упражнении «Кто больше» детям нужно было выбрать и записать пары слов одинаковых по значению (друг, доктор, сила, неправда, поддержка, родник; мощь, ключ, ложь, товарищ, врач, помощь). Саша А. Артём М. и Рома С. справились с заданием, нашли пары для всех слов. У Вики Г. и Вероники И. возникли трудности, им было сложно подобрать пары синонимов, потребовалась помощь учителя.

В следующем упражнении «Замени слова» детям нужно было заменить имена существительные в словосочетаниях (радостная весть, мощная крепость, летний зной, страшный ураган, тёмная туча, беспокойство) синонимами с помощью слов для справок (жара, буря, облако, укрепление, известие, тревога) и записать. Артём М., Рома С. и Саша А. смогли самостоятельно подобрать синонимы к данным словосочетаниям (радостная весть – радостное известие, мощная крепость – мощное укрепление, летний зной – летняя жара, страшный ураган – страшная буря, тёмная туча – тёмное облако, беспокойство тревога), иногда требовалась небольшая помощь. Веронике И. и Вика Г. сложно было самостоятельно выполнять задание, требовалась помощь учителя-логопеда.

Второй этап был направлен на активизацию и закрепление синонимического словаря, были использованы игра «Кто быстрее» и упражнения «Составь рассказ» и «Подбери синоним».

Упражнение «Составь рассказ» каждый ребёнок выполнял самостоятельно. Каждому нужно было составить небольшой рассказ, используя слова-синонимы. Саша А. и Артём М. лучше остальных справились с заданием. У остальных возникли затруднения при составлении рассказов, им трудно было подобрать синонимы к словам, поэтому требовалась помощь учителя-логопеда.

Для игры «Подбери синоним» дети разделились на пары: одному ребенку нужно было называть слова, а другому – подобрать к ним антонимы, а затем, поменяться ролями. Таким образом, все дети смогли поработать друг с другом и с логопедом. Помощь потребовалась Вике Г. и Веронике И.

Игра «Кто быстрее» заключалась в том, что каждому ученику нужно было подобрать синонимы к заданным учителем-логопедом словам, которые были записаны на карточках (темнота, товарищ, ураган, ребята, зной). Больше всех синонимов подобрал Саша А. (темнота – мрак, товарищ – друг, ураган – буря, ребята – дети, зной – жара). У остальных возникли затруднения при подборе слов-синонимов, им требовалась помощь логопеда.

Пятое направление логопедической работы «Развитие понятийного словаря» было обозначено задачами:

- актуализация и обогащение понятийного словаря;
- развитие слухового внимания и памяти;
- развитие устной речи;
- развитие словесно-логического мышления.

Первый этап был направлен на развитие объёма и качества понятийного словаря. Нами были использованы упражнения «Угадай-ка», «Объясни значение, поменяв одну букву», «Сочинение загадок» и поиск неизвестных слов в толковом словаре.

В упражнении «Угадай-ка», детям нужно было отгадать загадки. Саша А. и Рома С. отгадали больше всех загадок. Вике Г., Артёму М. и Веронике И. потребовались дополнительные объяснения и подсказки, после чего они отгадали слова, но не все.

Упражнение «Сочинение загадок» дети выполняли с помощью заданного плана. Им нужно было выбрать предмет, выделить его признаки, сравнить с другими предметами, определить действия этого предмета и подобрать рифму к названию этого предмета. С данным упражнением справились Артём М., Саша А и Вика Г. Наша помощь потребовалась Роме С. и Веронике И.

В игре «Объясни значение, поменяв одну букву», детям были предложены карточки с рисунками (бочка, лук, гора, соль, мак, кость, сом), каждому нужно было объяснить значение выбранного слова, затем поменять одну букву в слове так, чтобы получилось новое слово и дать ему объяснение. С данным упражнением справились Артём М. и Саша А. У остальных детей возникали сложности при замене букв, им требовалась наша помощь, после чего, они выполнили это задание.

Заключительное задание первого этапа, поиск неизвестных слов в толковом словаре, выполнялось на уроках литературного чтения. Детям нужно было находить, во время чтения произведений, незнакомые слова, а затем, найти их определения в толковом словаре. На последующих логопедических занятиях, дети объясняли значения найденных слов. При выполнении данного упражнения сложности возникли у Вероники И, остальные дети справились с заданием.

Второй этап пятого направления логопедической работы был направлен на активизацию и закрепление пассивного словаря. На данном этапе мы использовали упражнения, направленные на поиск и объяснение лексического значения незнакомых слов, составление толкового словаря.

В процессе поиска и объяснения лексического значения незнакомых слов, дети давали своё значение слова (как они его понимают), а затем, находили это слово в словаре и сравнивали данное значение с тем, которое они давали. Лучше всех с заданием справились Артём М., Саша А. и Вика Г. Роме С. и Веронике И. было трудно давать определения к некоторым словам, но с нашей помощью они справились с заданием.

Во втором задании – составление толковых словарей, каждому ребенку нужно было составить свой толковый словарь, в котором они записывали значения новых для них слов. Помощь в составлении определений требовалась Веронике И., Роме С. и Вике Г. Остальные дети самостоятельно справились с данным заданием.

Таким образом, изучив теорию о формировании системной лексики у

младших школьников с общим недоразвитием речи, мы пришли к выводу, что формирование словаря будет эффективным. Если будет отобран объём активного, пассивного, синонимического, антонимического и понятийного словарей; подобраны дидактические игры и упражнения, способствующие формированию словаря у младших школьников с ОНР; а также разработаны и введены этапы логопедической работы по формированию словаря у младших школьников с ОНР. Кроме этого, мы выделили направления логопедического воздействия, направленные на формирование системной лексики младших школьников с ОНР. Эти направления включают в себя: развитие активного словаря; развитие пассивного словаря; обогащение словаря антонимов; обогащение словаря синонимов; развитие понятийного словаря. Каждое из этих направлений мы реализовывали в два этапа. Первый этап был направлен на развитие объёма и качества того или иного словаря, а второй – на активизацию и закрепление каждого вида словарей.

3.3. Анализ результатов логопедической работы по формированию системной лексики младших школьников с общим недоразвитием речи

В процессе проведения контрольного этапа эксперимента, была осуществлена проверка эффективности подобранных логопедических методик, направленных на формирование системной лексики у младших школьников с общим недоразвитием речи. Для этого мы определили задачи: сравнить результаты выполнения диагностических проб в экспериментальной группе, а также провести анализ выполнения диагностических проб на разных этапах эксперимента.

Для того, чтобы иметь возможность оценить эффективность подобранных методик по формированию системной лексики у младших школьников с общим недоразвитием речи, нами были применены те же методики оценки словарного запаса у обучающихся младших классов, что и на предыдущих этапах нашей работы. Повторное тестирование на

определение объёма словарного запаса младших школьников с общим недоразвитием речи показало уменьшение количества ошибок в речи по сравнению с первоначальным результатом.

Формирующий эксперимент проводился на базе МАОУ СОШ №56 г. Артемовский на протяжении 3 месяцев (с 26 февраля 2024 г. по 26 мая 2024 г.). В нём приняли участие 5 обучающихся 1 класса.

На основе рис. 2 можно отследить положительную динамику в формировании системной лексики младших школьников с общим недоразвитием речи. Поэтому мы можем сделать вывод, что проводимая коррекционная работа позволила снизить количество ошибок в речи детей и увеличить их словарный запас.

По результатам проведенной работы, мы видим значительное увеличение объёма активного словаря у Саши А. и Артёма М., они были активны на всех занятиях, хорошо работали и выполняли упражнения различной сложности. У Вики Г., Вероники И. и Ромы С. также наблюдаются улучшения, но не такие значительные, поскольку они нуждались в помощи при выполнении различных заданий. На данном этапе коррекционной работы мы использовали упражнения «Дополни группу», «Нахождение эпитетов в стихотворении», «Объединение понятий», «Подбор обстоятельств», а также игры «Аукцион», «Робот», «Назови животное» и «Волшебный мешочек». По результатам выполненной работы, мы пришли к выводу, что подобранные упражнения являются эффективными для работы над развитием активного словаря обучающихся, а также повышают их мотивацию к обучению.

Наиболее успешными, при выполнении заданий, направленных на развитие пассивного словаря, были Артём М., Рома С. и Саша А., которые активно участвовали в выполнении упражнений и играх, им не требовались дополнительные объяснения и помощь. Вика Г. и Вероника И. также справились со всеми заданиями, но с помощью логопеда.

Хороший результат в процессе работы над развитием словарей антонимов и синонимов показали Артём М., Саша А. и Рома С., у Вики Г.,

Вероники И. были небольшие трудности, но с нашей помощью, они справились с заданиями. Поэтому в дальнейшем они продолжают работу над развитием словарей антонимов и синонимов.

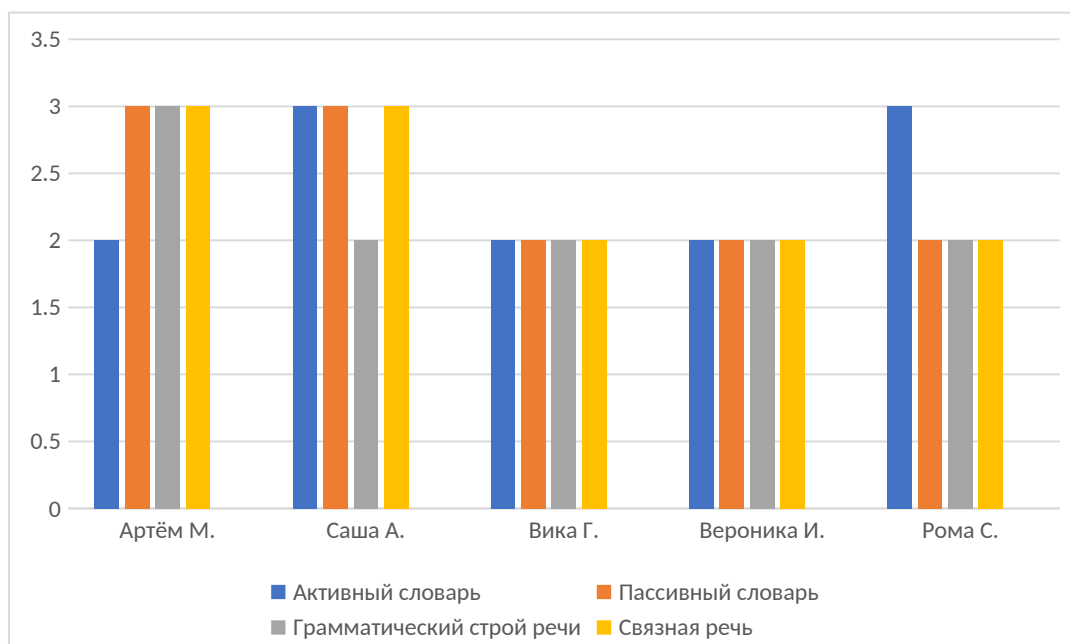


Рис. 2. Результаты обследования речевой деятельности

В работе, направленной на развитие понятийного словаря, все дети справились с заданиями, у Вероники И., Вики Г. и Ромы С. наблюдалось значительное улучшение в ходе выполнения заданий этой группы.

Положительная динамика наблюдается у всех испытуемых, из всех детей максимальный результат показал Саша А., чуть меньше у Артёма М., затем Вика Г., Рома С. и Вероника И.

Таким образом, мы пришли к выводу, что подобранные нами задания являются эффективными для формирования системной лексики младших школьников. Наилучший результат был достигнут в упражнениях с использованием элементов игры, поскольку они заинтересовали всех обучающихся. Стабильное улучшение, на протяжении всех занятий, наблюдается у Саши А. и Артёма М. Обучающиеся с более выраженными трудностями – Вероника И., Вика Г и Рома С., требовали индивидуального подхода, дополнительных разъяснений и мотивации.

В результате проведенной работы, мы составили ряд рекомендаций:

- продолжить работу над развитием активного и пассивного словарей с помощью игр, упражнений, постепенно повышая их сложность;
- больше внимания уделять детям, имеющим наиболее выраженные трудности, используя различные формы работы на занятиях и формы взаимодействия с другими обучающимися;
- использовать на занятиях больше заданий, направленных на развитие понятийного словаря и логического мышления;
- закреплять полученные знания с помощью повторения и использования слов в разных контекстах.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 3

Изучив теорию и принципы организации работы по формированию системной лексики у младших школьников с общим недоразвитием речи, мы определили, что работа по формированию системной лексики у младших школьников с общим недоразвитием речи проводится в несколько этапов. На первом проводится логопедическое обследование уровня сформированности всех словарей обучающихся младших классов. На втором этапе – работа по формированию всех видов словарей и занятия по развитию связной речи.

Основными приёмами работы, которые используются для этой цели, являются: поиск детьми определённых предметов и действий, названных учителем-логопедом; выполнение детьми названных действий; самостоятельное называние детьми показанных предметов, признаков, явлений, действий и т. д.; называние видов понятий, которые входят в какую-то обобщающую тему; объединение предметов в обобщённую группу.

Для эффективной работы по формированию системной лексики у младших школьников с общим недоразвитием речи, нужно провести отбор объём активного, пассивного, синонимического, антонимического и понятийного словарей; подобрать дидактические игры и упражнения, способствующие формированию системной лексики у младших школьников с ОНР; а также разработать и ввести этапы логопедической работы по

формированию системной лексики у младших школьников с ОНР.

Направлениями логопедического воздействия, способствующие формированию системной лексики младших школьников с ОНР: развитие активного словаря; развитие пассивного словаря; обогащение словаря антонимов; обогащение словаря синонимов; развитие понятийного словаря.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Тема нашей работы «Формирование системной лексики у младших школьников с общим недоразвитием речи». Цель работы – теоретическое обоснование, разбор и экспериментальная проверка эффективности логопедической работы по формированию системной лексики у младших школьников с общим недоразвитием речи.

В первой главе нашей работы мы проанализировали теоретические аспекты проблемы формирования системной лексики у младших школьников с общим недоразвитием речи. В ходе изучения литературы, мы выяснили, что к школьному возрасту словарный запас ребёнка достигает 1500-2000 слов. Раньше всего в его речи появляются названия предметов и действий, после 2-х лет – названия прилагательных (обозначающих величину, цвет, вкус, вес и др.). Ещё позже появляются причастия, деепричастия и предлоги, а также активно обогащается качественная сторона словарного запаса.

Изучив психолого-педагогическую характеристику детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи, мы выявили, что особенности сенсорной и интеллектуальной сферы у детей с общим недоразвитием речи обусловлены неполноценной речевой деятельностью. Коррекционная работа над развитием речи должна проводиться совместно с работой над развитием невербальных функций.

Описав характеристику сформированности системной лексики у младших школьников с общим недоразвитием речи, мы определили, что своеобразной особенностью их словаря является неточность употребления слов, задержка в формировании семантических полей по сравнению с нормой. Наблюдается недостаточный уровень словарного запаса, присутствие тавтологии, неуместное использование слов. Накопление словаря проходит, как правило, односторонне, на протяжении долгого времени. И, соответственно, увеличивается только пассивный словарь, когда активный остаётся на прежней позиции.

Во второй главе исследования мы изучили принципы организации и методику констатирующего эксперимента, описали этапы проведения констатирующего эксперимента, составили список заданий для проведения комплексного исследования системной лексики. Провели констатирующий эксперимент, а по его результатам, был выполнен анализ и систематизация результатов, полученных при обследовании. На основе полученных данных были составлены планы индивидуальной и подгрупповой логопедической работы для младших школьников по формированию системной лексики с использованием игровых и обучающих заданий и упражнений.

В третьей главе нашей работы мы описали коррекционную работу по формированию системной лексики у младших школьников с общим недоразвитием речи. В начале мы определили, что работа по формированию системной лексики у младших школьников с общим недоразвитием речи проводится в несколько этапов. На первом проводится логопедическое обследование уровня сформированности всех словарей обучающихся младших классов. На втором этапе - работа по формированию всех видов словарей и занятия по развитию связной речи. Основными приёмами работы, которые используются для этой цели, являются: поиск детьми определённых предметов и действий, названных учителем-логопедом; выполнение детьми названных действий; самостоятельное называние детьми показанных предметов, признаков, явлений, действий и т. д.; называние видов понятий, которые входят в какую-то обобщающую тему; объединение предметов в обобщённую группу.

Для эффективной работы по формированию системной лексики у младших школьников с общим недоразвитием речи, нужно провести отбор объём активного, пассивного, синонимического, антонимического и понятийного словарей; подобрать дидактические игры и упражнения, способствующие формированию словаря у младших школьников с ОНР; а также разработать и ввести этапы логопедической работы по формированию словаря у младших школьников с ОНР. Направлениями логопедического

воздействия, способствующие формированию системной лексики младших школьников с ОНР: развитие активного словаря; развитие пассивного словаря; обогащение словаря антонимов; обогащение словаря синонимов; развитие понятийного словаря.

Коррекционная работа была направлена на обогащение словарного запаса младших школьников с ОНР. Логопедическая работа проводилась по следующим направлениям: развитие активного словаря; развитие пассивного словаря; развитие словаря антонимов; развитие словаря синонимов; развитие понятийного словаря.

Формирующий эксперимент проводился на базе МАОУ СОШ №56 г. Артемовский на протяжении 3 месяцев (с 26 февраля 2024 г. по 26 мая 2024 г.). В нём приняли участие 5 обучающихся 1 класса.

По результатам повторного тестирования, отслеживается положительная динамика в формировании системной лексики младших школьников с общим недоразвитием речи. Поэтому мы можем сделать вывод, что проводимая коррекционная работа позволила снизить количество ошибок в речи детей и увеличить их словарный запас.

Мы выяснили, что своеобразной особенностью словаря младших школьников с общим недоразвитием речи является неточность употребления слов, задержка в формировании семантических полей по сравнению с нормой. Наблюдается недостаточный уровень словарного запаса, присутствие тавтологии, неуместное использование слов. Накопление словаря проходит, как правило, односторонне, на протяжении долгого времени. И, соответственно, увеличивается только пассивный словарь, когда активный остаётся на прежней позиции. Работа по формированию системной лексики у младших школьников с общим недоразвитием речи проводится в несколько этапов. На первом проводится логопедическое обследование уровня сформированности всех словарей обучающихся младших классов. На втором этапе проводится работа по формированию всех видов словарей и занятия по развитию связной речи. Основными приёмами работы, которые

используются для этой цели, являются: поиск детьми определённых предметов и действий, названных учителем-логопедом; выполнение детьми названных действий; самостоятельное называние детьми показанных предметов, признаков, явлений, действий и т. д.; называние видов понятий, которые входят в какую-то обобщающую тему; объединение предметов в обобщённую группу.

Таким образом, мы считаем, что цель и задачи выпускной квалификационной работы достигнуты.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алмазова А. А., Шибанова А. А. Проблемы развития устных видов речевой деятельности у школьников с нарушениями речи // Проблемы современного образования. 2017. № 2 С. 123-131.
2. Аксенова Л. И. Специальная педагогика: учеб. для вузов/ Л. И. Аксенова, Л И. Белякова и др. под ред. Н. М. Назаровой: М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 10 с.
3. Архипова Е. Ф. Логопедическая работа с детьми раннего возраста. – М.: АСТ: Астрель, 2007. – 231 с.
4. Ахутина Т. В. Диагностика речевых нарушений школьников: практ. пособие / Т. В. Ахутина, Т. А. Фотекова. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2019. – 157 с.
5. Бельтюков В. И. Значение исследований овладения произношением в норме для сурдопедагогической и логопедической практики. // Дефектология. 1977. №3. С.10-37.
6. Бобровская Г. В. Активизация словарного запаса младших школьников. // Начальная школа. 2003. №4. С. 47.
7. Быстрова Г А. Логопедические игры и задания: учеб. пособие / Быстрова Г. А., Сизова Э. А., Шуйская Т. А. – СПб.: КАРО. – 2002. – 96 с.
8. Вершинина О. М. Особенности словообразования у детей с общим недоразвитием речи III уровня // Логопед. 2004. №3. С. 34.
9. Волосовец Т. В. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению: Учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений. - М. : Издательский центр «Академия», 2000. – 200 с.
10. Волкова Г.А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики: Учебно-методическое пособие. – СЕЮ: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2004. – 144 с.
11. Волкова Г.Л. Психолого-логопедическое исследование детей с

нарушениями речи. – СПб.: Книгоиздательство «Сайма», 1993. – 61 с.

12. Волкова Л. С. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / под ред. С. Н. Шаховской; М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 680 с.

13. Выготский Л. С. Детская психология: Собрание сочинений в 6 томах. Том 4 / под ред. Д. Б. Эльконина. – М. Говорящая книга, 2014. – 225 с.

14. Гвоздёв А.Н. Вопросы изучения детской речи. – М.: Учпедгиз, 1961. – 471с.

15. Городилова В.И. Исправление недостатков произношения школьников. Пособие для учителей – логопедов – М.: 1952. – 200 с.

16. Громова О.Е., Соломатина Г. Н. Логопедическое обследование детей 4-7 лет: Методическое пособие. М.: ТЦ Сфера, 2005. – 96 с.

17. Елецкая О. В. Психолого-педагогическая диагностика детей с нарушениями речи: учеб.-метод. Пособие / О. В. Елецкая, А. А. Тараканова. – СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2012. – 312 с.

18. Екжанова Е. А. Основы интегрированного обучения: Пособие для вузов / Е. А. Екжанова, Е. В. Резникова. – М.: Дрофа, 2008. – 210 с.

19. Епифанцева Т.Б. Настольная книга педагога-дефектолога / под ред. Епифанцева Т.О.; 2-е изд. – Ростов н/Д: Феникс, 2007. – 486с.

20. Ефименкова Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов: Кн. для логопедов / Л. М. Ефименкова. – М.: Просвещение, 1991. – 224 с.

21. Жинкин Н. И. Коммуникативная система человека и развитие речи в школе / Н. И. Жинкин. – М.: Знание, 1969. – 204 с.

22. Жинкин Н. И. Механизмы речи. – М.: Издательство академии педагогических наук, 1958. – 558 с.

23. Иншакова О.Б. Альбом логопеда / О. Б. Иншакова. – М.: ВЛАДОС, 2008. – 279 с.

24. Калягин В.А. Логопсихология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2006. – 320 с.

25. Канакина В. П. Русский язык : 1-й класс : учебник / В. П. Канакина, В. Г. Городецкий. – 15-е изд., перераб. – М. : Просвещение, 2023. – 143 [2] с.
26. Корицкая Е. Г. Формирование развернутой описательно-повествовательной речи у детей с третьим уровнем общего недоразвития речевого развития: учеб. для вузов / Е. Г. Корицкая, Т. А. Шимкович. – М.: 2012. – 181 с.
27. Косинова Е. М. Уроки логопеда. Игры для развития речи. М.: Эксмо: ОЛИСС, 2015 – 192 с.
28. Ладыженская Т. А. Характеристика связной речи детей: метод. Пособие / Т. А. Ладыженская. – М.: Педагогика, 1980. – 210 с.
29. Левина Р. Е. Основы теории и практики логопедии. – М.: Просвещение, 1968. – 365 с.
30. Леонтьев А. А. Основы речевой деятельности / А. А. Леонтьев. – М.: Наука, 1974. – С. 241-254.
31. Лубовский В. И. Психолого-педагогические проблемы дифференцированного и интегрированного обучения // Специальная психология. 2008. – №4. – С. 67-82.
32. Ляпидевский С. С. Расстройства речи у детей и подростков. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 680 с.
33. Мартынова Р. И. Медико-педагогическая характеристика дислаликов и дизартриков // В сб. Очерки по патологии речи и голоса. – М.: Просвещение, 1967. – 152 с.
34. Мещеряков Б. Г. Большой психологический словарь. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. – 672 с.
35. Милушкина Е. А. Выявление и коррекция трудностей формирования глагольного словаря у детей с ОНР III уровня. // Молодой учитель. 2016. №1. С. 148.
36. Поваляева М. А. Справочник логопеда: уч. Для логопедов / М. А. Поваляева. – Р.-на-Д.: Феникс, 2002. – 448 с.

37. Развитие речевой функции в онтогенезе – 2020 [Электронный ресурс]. Дата обновления: 09.07.2020 – URL:

https://www.defectologiya.pro/zhurnal/razvitie_rechevoj_funkczii_v_ontogeneze/ (дата обращения 14.01.2024).

38. Рау Ф. Ф. Приёмы исправления недостатков произношения фонем. Основы теории и практики логопедии. – М.: 1968. – 392 с.

39. Садовникова И. Н. Коррекционное обучение школьников с нарушениями чтения и письма: пособие для логопедов, учителей, психологов дошкольных учреждений и школ различных типов. / И. Н. Садовникова. – М.: АРКТИ, 2005. – 400 с.

40. Селиверстов В.И. Практикум по детской логопедии учебное пособие для пед. ин-тов / под ред. В. И. Селиверстова. - 2-е изд. – М.: Владос, 1997. – 272 с.

41. Смирнова И.А. Логопедический альбом для обследования звукопроизношения. Наглядно-методическое пособие – М.: Издательство: Детство-Пресс, ИД Карапуз, ТЦ Сфера, 2006. – 70 с.

42. Смирнова И.А. Логопедический альбом для обследования лиц с выраженными нарушениями произношения. – СПб.: Издательство: Детство-Пресс, 2013 г. – 50 с.

43. Соботович Е. Ф. Психолого-педагогические основы коррекции грамматического строя речи у детей: автореферат, диссертация д.п.н. / Е. Ф. Соботович. – М.: 1984.

44. Ткаченко Т.А. Логопедическая энциклопедия. – М.: ООО ТД «Издательство Мир книги», 2008. – 248 с

45. Ткаченко Т. А. Формирование лексико-грамматических представлений: Сборник упражнений и практических рекомендаций для индивидуальных занятий. / Т. А. Ткаченко. – М.: Изд-во ГНОМ и Д, 2002. – 104 с.

46. Трубникова Н. М. Структура и содержание речевой карты / Учебно-методическое пособие // Екатеринбург: Уральский государственный

педагогический университет, 1998. – 51 с.

47. Усанова О.Н. Диагностика интеллектуальных и речевых нарушений у детей // rudocs.exdat.com. – 2011. [Электронный ресурс]. URL: <https://rudocs.exdat.com/docs/index-86142.html?page=11> (дата обращения 26.05.2024).

48. Филичева Т.Б., Чевелева Н. А. Основы логопедии: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)» – М.: Просвещение, 1989. – 223 с.

49. Фомичева М.Ф. Воспитание у детей правильного произношения. Практикум по логопедии: учебное пособие для учащихся педагогических училищ. – М.: Просвещение, 1989. – 239 с.

50. Фомичева М.Ф. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / под ред. Т. В. Волосовец. - М.: Издательский центр «Академия», 2002. - 200 с.

51. Фотекова Т. А. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических подходов: метод. пособие / Т. А. Фотекова, Т. Б. Ахутина. – М. 2002. – 49 с.

52. Хватцев М.Е. Предупреждение и устранение недостатков речи: пособие для логопедов, студентов педагогических вузов и родителей. – СПб.: КАРО; Дельта+, 2004. — 272 с.

53. Чиркина Г. В. Методы обследования речи детей: Пособие по диагностике речевых нарушений / под общ. ред. проф. Г. В. Чиркиной. – 3-е изд., доп. – М.: АРКТИ, 2003. – 240 с.

54. Чиркина Г.В. Основы логопедической работы с детьми: Учебное пособие для логопедов, воспитателей детских садов, учителей начальных классов, студентов педагогических училищ. – 2-е изд., испр. – М.: АРКТИ, 2015 – 240 с.

55. Шаховская С. Н. Развитие словаря в системе работы при общем недоразвитии / С. Н. Шаховская, Е. И. Казакова. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 528 с.

56. Ястребова А. В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы. / А. В. Ястребова. – М. : Просвещение, 1984. – 22 с.