

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

**Система логопедической работы по коррекции лексической стороны  
речи у младших школьников с задержкой психического развития**  
Выпускная квалификационная работа

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

Исполнитель:  
Страшко Эльвира Радимовна  
Обучающийся ЛГП-2031z гр.

\_\_\_\_\_

подпись

\_\_\_\_\_

дата

\_\_\_\_\_

подпись

Руководитель:  
Костюк Анна Владимировна,  
канд. пед. наук, доцент кафедры  
логопедии и клиники дизонтогенеза

\_\_\_\_\_

подпись

Екатеринбург 2025

## СОДЕРЖАНИЕ

|                                                                                                                                                                           |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| ВВЕДЕНИЕ.....                                                                                                                                                             | 3  |
| ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ<br>КОРРЕКЦИИ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ МЛАДШИХ<br>ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....                            | 6  |
| 1.1. Закономерности развития лексической стороны речи в<br>онтогенезе.....                                                                                                | 6  |
| 1.2. Клинико-психолого-педагогическая характеристика младших<br>школьников с задержкой психического развития.....                                                         | 12 |
| 1.3. Характеристика особенностей развития лексической стороны речи<br>у младших школьников с задержкой психического развития.....                                         | 21 |
| ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И АНАЛИЗ ЕГО<br>РЕЗУЛЬТАТОВ .....                                                                                                     | 26 |
| 2.1. Организация, принципы и методика констатирующего<br>эксперимента.....                                                                                                | 26 |
| 2.2. Анализ результатов обследования лексической стороны речи у<br>младших школьников с задержкой психического развития.....                                              | 30 |
| ГЛАВА 3. КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ<br>ЛЕКСИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ МЛАДШИХ У ШКОЛЬНИКОВ С<br>ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ .....                                 | 38 |
| 3.1. Теоретическое обоснование и принципы коррекционной работы по<br>формированию лексической стороны речи у младших школьников с<br>задержкой психического развития..... | 38 |
| 3.2. Содержание логопедической работы по формированию<br>лексической стороны речи у младших школьников с задержкой<br>психического развития.....                          | 44 |
| 3.3. Контрольный эксперимент и анализ его результатов.....                                                                                                                | 51 |
| ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....                                                                                                                                                           | 55 |
| СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ .....                                                                                                                                      | 57 |

## ВВЕДЕНИЕ

Исследованием феномена задержки психического развития занимались такие исследователи как Т. О. Власова, А. И. Григорьев, Т. Д. Ильяшенко, В. В. Ковалев, В. И. Лубовский, И. Ф. Марковская, М. С. Певзнер, М. В. Рождественская и другие. В психолого-педагогической литературе задержка психического развития (ЗПР) определяется как темповое отставание развития психических процессов и незрелость эмоционально-волевой сферы у детей, которые потенциально могут быть преодолены с помощью специально организованного обучения и воспитания. Характеристика лексической стороны речи детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития, дана в работах Е. В. Мальцевой, Н. А. Никашиной, Е. С. Слепович, Р. Д. Триггер и других. Как отмечают исследователи Н. Ю. Борякова, Г. Н. Рахмакова, Р. Д. Триггер, Е. С. Слепович, Р. И. Лалаева, С. В. Зорина, нарушения речи у детей с задержкой психического развития являются очень стойкими и могут оставаться у детей младшего школьного возраста вплоть до старших классов.

*Актуальность исследования* обусловлена тем, что развитие лексики детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития является чрезвычайно важной проблемой, поскольку речь взаимосвязана со всеми психическими процессами, оказывает влияние на их формирование и на развитие личности ребёнка, от её коррекции в большей степени зависит и компенсация имеющейся задержки в целом. Лексика является важнейшей номинативной функцией языка. Происхождением лексики занимались такие выдающиеся учёные, как М. В. Ломоносов, А. А. Потебня, А. А. Реформатский, В. А. Аврорин.

*Объект исследования* – состояние моторики, устной речи, фонематических процессов младших школьников с задержкой психического развития.

*Предмет исследования* – процесс логопедической работы по развитию

лексической стороны речи младших школьников с задержкой психического развития.

**Цель исследования** – теоретически и экспериментально обосновать, разработать и апробировать содержание коррекционной работы по коррекции лексической стороны речи младших школьников с задержкой психического развития и оценить её эффективность.

Для достижения цели, были поставлены следующие **задачи**:

1. Изучить и проанализировать научную и методическую литературу по теме исследования, посвященную особенностям лексической стороны речи у детей в норме и у младших школьников с задержкой психического развития.
2. На основе теоретических данных дать клинико-психолого-педагогическую характеристику младших школьников с задержкой психического развития.
3. Подготовить организовать и провести констатирующий эксперимент; проанализировать его результаты в качественно-количественном аспекте.
4. Определить направления, спланировать и подобрать содержание логопедической работы с младшими школьниками с задержкой психического развития по коррекции лексической стороны речи.
5. Апробировать содержание коррекционного воздействия, направленного на развитие лексической стороны речи младших школьников с задержкой психического развития, оценить эффективность проведенной работы.

**Методы исследования:**

1. Теоретические – изучение и анализ литературы по теме исследования.
2. Эмпирические – проведение констатирующего эксперимента на основе методических рекомендаций Н. М. Трубниковой и качественно-количественное описание полученных данных с целью определения направлений и содержания коррекционной работы с детьми изучаемой

категории.

3. Количественный и качественный анализ полученных результатов.

Констатирующий эксперимент проводился *на базе* ГБОУ «Екатеринбургская школа №9» города Екатеринбурга, в течении четырех недель, в период с 11.09.2023г. по 8.10.2023г.

**Структура работы:** выпускная квалификационная работа состоит из введения, основной части работы, которая включает три главы, состоящие из параграфов и выводов, заключения, списка источников и литературы, приложения.

# **ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ КОРРЕКЦИИ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

## **1.1. Закономерности развития лексической стороны речи в онтогенезе**

В онтогенезе, лексика развивается у детей на основе их взаимодействия с окружающей средой и взрослыми. Количественное развитие словаря в определенном возрасте можно привести следующими цифрами: около нескольких слов к первому году, 200-300 слов к двум годам и 1500-2000 к трем. Также существуют определенные признаки развития речи в разные возрастные периоды:

- новые функции речи, которые появляются в каждом периоде;
- связь этих признаков с ведущей деятельностью данного возраста;
- языковые средства, которыми ребенок овладевает в рамках определенного возраста;
- осознание ребенком этих форм и функций.

Словарь ребенка развивается постепенно. Сначала у ребенка развивается пассивный словарь, таким образом, появляется понимание речи. Н. С. Жукова выделила несколько уровней понимания речи:

1. Нулевой.
2. Ситуативный.
3. Номинативный.
4. Предикативный.
5. Расчлененный.

При нулевом уровне понимания речи речь идет о младенцах и детях до одного года, которые находятся на самых ранних этапах языкового развития. В этом возрасте дети с нормальным слухом демонстрируют определенные характеристики восприятия речи и реакций на звуковые сигналы. Дети периодически могут реагировать на свое имя, что является важным маркером

начального этапа формирования речевого восприятия. Однако эта реакция может быть нестабильной и не всегда последовательной. Также, дети могут быть более восприимчивы к эмоциональной окраске речи (например, поощрение или запрещение), но они не всегда последовательно реагируют на нее. Это связано с продолжающимся развитием их сенсорных и когнитивных способностей. Дети еще не способны понимать смысловые компоненты речи и лишь начинают ориентироваться на интонации, громкость и ритм. Их реакция зачастую основана на эмоциональных и тональных характеристиках голоса.

Ситуативный уровень понимания речи характерен для детей в возрасте около 10-12 месяцев. На этом этапе дети демонстрируют определенные навыки восприятия и взаимодействия с окружающим миром. Дети начинают выполнять простые просьбы, связанные с конкретными ситуациями. Они обычно узнают и реагируют на имена близких людей и названия своих игрушек. Это свидетельствует о том, что они начинают связывать слова с конкретными объектами и людьми.

На номинативном уровне развития речевого восприятия, который характерен для детей в возрасте 12-18 месяцев, происходят дальнейшие изменения в способности понимать речь и взаимодействовать с окружающим миром. Дети начинают хорошо распознавать и понимать названия предметов, особенно если эти предметы изображены на отдельных картинках. Однако понимание действий или сюжета на более сложных картинках еще не сформировано полностью. В этом возрасте дети активно пополняют свой пассивный и активный словарный запас, что включает в себя как понимание новых слов, так и их использование в речи.

На предикативном уровне речевого развития, характерном для детей в возрасте 2-2,5 лет, наблюдаются значительные успехи в понимании речи и когнитивных способностях. Дети могут уверенно идентифицировать как названия различных предметов, так и действия, которые они совершают. Это позволяет им лучше понимать контексты и ситуации, изображенные на

сюжетных картинках. Начинают понимать более сложные вопросы, которые включают косвенные падежи, такие как «чем?», «кому?», «с кем?», понимают простейшие предлоги. Несмотря на прогресс, дети пока не могут полностью различать грамматические формы слов, такие как изменения по падежам или временам. Это является следующей стадией в развитии их речевых навыков.

На расчлененном уровне речевого развития, который обычно проявляется у детей после 2,5 лет, они начинают различать грамматические формы слов и грамматические структуры становятся более осмысленными. Дети начинают понимать и использовать различные грамматические формы, такие как изменения окончаний слов в зависимости от времени, числа или падежа. Это свидетельствует о развитии более сложных языковых навыков и синтаксической осведомленности. У детей значительно расширяется активный словарный запас, и они начинают более уверенно использовать слова в речи, формулируя предложения, которые становятся более сложными и грамматически правильными. Они не только развивают собственную речь, но и улучшают понимание речи других людей. Они способны улавливать нюансы языка, различные интонации и более сложные речевые конструкции [17, с.40].

Рассмотрим возрастные периоды, развития словаря:

1. Младенческий возраст (от 0 до 1 года). В данном возрасте дети демонстрируют значительные изменения в своем речевом развитии. Рефлексы на словесные раздражители являются частью нормального развития в этот период. Л. С. Выготский отмечал, что ранние речевые реакции также имеют социальный характер и помогают установить связь с окружающими людьми. Ребенок обучается взаимодействию с миром и обучению языку на этапе, когда слово не осознано как таковое. Л. И. Божович, придавал центральное значение реализации потребности в новых впечатлениях [26, с.2].

Младенческий возраст знаменуется появлением индикативной и номинативной функций (называние признака предмета и предметная отнесенность слова) и связанной с ними сигнификативной функции



(закрепление словом наглядных впечатлений).

2. Следующий период, это ранний (преддошкольный) возраст (от 1 года до 3 лет). В этом возрасте происходит значительное развитие речи у детей. Они начинают понимать обобщающую функцию слова и усваивают его синтаксическую роль. Слово перестает быть просто свойством объекта, оно становится символом или заместителем для класса подобных предметов. Дети начинают активно расширять свой словарный запас и задавать взрослым множество вопросов о названиях различных вещей. От 1,5 до 1,8 лет наблюдается значительный качественный скачок в развитие словарного запаса. А. Р. Лурия связывал это с тем, что именно к этому возрасту ребенок усваивает определенную морфологию, что стимулирует его к собственному словотворчеству. Бурный рост словаря связан с тем, что у ребенка уже сложилась «парадигматическая фонетика», открывающая новые возможности для прироста словаря. В этот период у ребенка появляются первые двухсловные предложения. Первоначально это просто два последовательных однословных «предложения» [10, с.270]. В возрасте от 2 лет ребенок начинает расчленять компоненты речи, которые включаются во взаимодействие друг с другом, составляя хоть и односложное, но предложение. Так, ребенок может не только указать в устной речи предмет, который он хочет получить, но и назвать имя того, кто должен ему в этом помочь.

Первые 50 детских слов обычно обозначают вещи, на которые ребенок может воздействовать. Однако ребенка окружает гораздо больше предметов, которые могут действовать сами по себе, и еще больше тех, которые просто существуют в окружающем мире. Поэтому такие слова, как: ложка, стул, кукла гораздо более часто встречаются в активном словаре ребенка, чем, например, слово облако. К концу двух лет словарный запас ребенка может составлять более 300 слов. В начале, при осознании слова для ребенка оно расплывчато и неясно, но потом, в более позднем возрасте ребенок понимает, что слово может иметь несколько значений, обозначать как предмет, так и действие, иметь различную структуру и быть во взаимосвязи по смыслу с другими

словами, начинается период вопросов «Что это?». Становление форм речи также определяется развертыванием общения и контактов. Начальное грамматическое оформление речи на третьем году жизни подготавливает становление диалогической речи. Опора на подразумеваемые из ситуации предметы делает возможным общение с помощью речи, мало оформленной грамматически. Такая речь получила название ситуативной. В данном возрасте ребенок уже овладел некоторыми элементарными видами предметно-практической деятельности, словарь расширяется очень быстро, достигая тысячи слов. При этом «пассивный словарь» содержит дополнительно еще несколько сотен слов, которые ребенок понимает, хотя и не использует в своей речи [10, с.269].

В начале, при осознании слова для ребенка оно расплывчато и неясно, но потом, в более позднем возрасте ребенок понимает, что слово может иметь несколько значений, обозначать как предмет, так и действие, иметь различную структуру и быть во взаимосвязи по смыслу с другими словами.

Компоненты значения слов выделяют следующие:

- денотативный компонент значения слов – отражение в самом слове особенности описываемого;
- понятийный компонент значения слов – отражает понятия, их содержание, демонстрирует связь слова в семантике;
- коннотативный компонент значения слов – отражает эмоциональную окрашенность слова, его эмоциональное значение, которое ему предписано;
- контекстуальный компонент значения слов – дает описание слова в описываемом контексте [26, с.4].

Восприятие слов и речи у детей существенно отличается от восприятия взрослых из-за различий в уровне развития когнитивных и языковых структур. У детей еще формируются понятийные структуры, и они не имеют такого богатого запаса знаний и опыта, как взрослые. Это влияет на их способность к абстрактному мышлению и классификации информации. Дети только начинают накапливать опыт речевого взаимодействия, изучая язык через

контекст общения и взаимодействия с окружающими. На ранних этапах развития у детей лишь начинают формироваться когнитивные и психические структуры, необходимые для полноценного восприятия и обработки языка. Это включает развитие внимания, памяти, способности к обобщению и категоризации [10, с.261, с.262].

3. Дошкольный возраст (от 3 лет до 7 лет). Дети начинают отделять речь от непосредственного опыта и учатся использовать её для новых функций. До шести лет ребёнок может овладеть около 7-8 тысяч слов, прибавляя примерно по 10-15 слов ежедневно. Освоение слов ребенком в этом возрасте продвигается настолько быстро, что этот процесс невозможно просчитать совершенно точно. Важно отметить, что пассивный словарь – словарь слов, значение которых ребенок знает, но не использует сами слова в собственной речи, всегда больше активного словаря, то есть тех слов, которые он регулярно употребляет. Итак, к концу дошкольного возраста можно наблюдать дифференциацию функций: обособление речи для себя и речи для других из общей, нерасчлененной речевой функции, выполняющей в раннем возрасте эти назначения почти совершенно одинаковым способом.

Изначально для ребенка слово – обозначении конкретного предмета, а потом уже ребенок понимает, что слово может обозначать и определенный класс предметов. На раннем этапе развития ребенка основную роль в восприятии слова играет атмосфера, эмоции, жесты, интонации [10, с.263].

Л. П. Федоренко выделяла степени обобщения слов по смыслу:

Степень «0» (от 1 года до 2 лет) – имя ребенка, название предмета (односложное). Усвоение слова происходит только тогда, когда ребенку ясно, к какому предметному ряду оно относится.

Степень «1» (конец 2го года). Происходит осознание обобщающих наименований предметов, их качеств.

Степень «2» (3 года). Происходит усвоение слов, которые обозначают родовые понятия, обобщенные названия предметов, форм имен существительных.

Степень «3» (от 5 до 6 лет). Стопроцентное усвоение слов, обозначающих родовые понятия, высокий уровень обобщения.

Степень «4» (к подростковому возрасту). Усвоение сложных слов, осмысление сказанного и услышанного [26, с.7, с.8].

Речевое развитие у ребенка начинается с раннего детства и продолжается на протяжении всей жизни. Расширение словарного запаса происходит быстро как в количественном, так и в качественном отношении и напрямую зависит от того, насколько ребёнок вовлечен в окружающую обстановку. Важно отметить, что одним из фундаментальных аспектов, связанных с речевым развитием ребёнка, является его общение со взрослыми. Изначально новое слово возникает как прямая связь между определённым словом и соответствующим ему объектом. Воспринимая новое слово, ребёнок ассоциирует его с предметом и впоследствии воспроизводит его. Значительный качественный скачок в расширении словарного запаса наблюдается в период от одного года и шести месяцев до одного года и восьми месяцев.

## **1.2. Клинико-психолого-педагогическая характеристика младших школьников с задержкой психического развития**

Задержка психического развития (ЗПР) представляет собой временное отставание в психическом развитии, которое может быть вызвано различными факторами, такими как неблагоприятные условия воспитания, недостаток эмоциональной поддержки, медицинские или генетические факторы. Дети с ЗПР обычно испытывают трудности в освоении школьной программы, могут проявлять недостаточный уровень внимания, памяти, трудности в социализации и других аспектах психической деятельности.

Однако важной особенностью ЗПР, как отмечала Г. Е. Сухарева, является возможность компенсации. При правильной поддержке, коррекционных мерах и благоприятных условиях у таких детей есть шанс

догнать своих сверстников в развитии, освоить необходимые навыки и успешно адаптироваться к социальным условиям. Терапия может включать индивидуальную и групповую работу с психологом, педагогическую коррекцию, создание поддерживающей и стимулирующей среды для развития ребенка [14, с.1-2].

Поддержка детей с ЗПР требует комплексного подхода, который включает работу не только с самим ребенком, но и с его семьей, чтобы обеспечить стабильные и позитивные условия для роста и развития [14, с.1-2].

В настоящее время задержка психического развития – один из наиболее распространенных психических недугов, который из медицинского диагноза перерастает в широкую социально-демографическую проблему. Исследование феномена задержки психического развития занимались такие исследователи как Т. О. Власова, А. И. Григорьев, Т. Д. Ильяшенко, В. В. Ковалев, В. И. Лубовский, И. Ф. Марковская, М. С. Певзнер, М. В. Рождественская и другие [14, с.1].

К. С. Лебединская выделяет четыре группы детей с ЗПР:

1. ЗПР конституционального происхождения. Представляет собой более мягкую форму задержки, при которой отставание в психическом и физическом развитии может быть связано с индивидуальными особенностями, зависящими от конституции ребенка. Эти дети, как правило, догоняют своих сверстников по мере взросления, особенно при создании благоприятных условий для стимуляции их развития.

Для этого типа ЗПР характерна сохранность базовых когнитивных способностей и отсутствие серьезных органических поражений центральной нервной системы. Дети демонстрируют повышенную игривость и интерес к деятельности, характерной для более младшего возраста, что в свою очередь может способствовать развитию воображения и социальных навыков в подходящей среде.

Дети с ЗПР конституционального происхождения реагируют положительно на педагогическую и психологическую поддержку, которая

должна быть направлена на развитие эмоциональной устойчивости, обучающие игры, развитие социальных навыков и формирование интереса к учебной деятельности. Программа поддержки может включать занятия в небольших группах или индивидуальные занятия, внимание к социализации и привлечение к деятельности, которая развивает внимание и память.

Важной составляющей является работа с родителями, чтобы они могли эффективно поддерживать своих детей в процессе взросления и обучения, создавая дома условия для стимулирующего и безопасного развития. Все это способствует тому, что у детей с таким видом ЗПР при правильной поддержке есть высокая вероятность успешной компенсации отставания.

2. ЗПР соматогенного происхождения. Обуславливается наличием у ребенка хронических заболеваний или частыми болезнями, которые вызывают стойкую астению – состояние усталости и сниженного тонуса, как физического, так и психического. Это состояние существенно влияет на способность ребенка к активному участию в учебном процессе и социальной жизни.

На фоне астении у детей может проявляться неуверенность, робость, безынициативность, а также вторичная инфантилизация, что дополнительно осложняет их адаптацию в коллективе и снижает успеваемость. Такие дети могут избегать активной социализации и проявлять особенности поведения, характерные для более младшего возраста. Детям данной категории необходима медицинская, психологическая поддержка, вовлечение родителей и педагогическая коррекция.

3. ЗПР психогенного происхождения. Данная форма часто связана с неблагоприятной социальной средой, в которой ребенок лишен достаточной эмоциональной поддержки и внимания со стороны значимых взрослых, особенно матери. Эта форма задержки развития может развиваться у детей, которые испытали материнскую депривацию, например, у воспитанников детских домов или в семьях, где межличностные контакты сильно ограничены.

Несмотря на нормальное физическое здоровье, такие дети могут демонстрировать признаки психической незрелости. Это может проявляться в низком уровне развития навыков, необходимых для успешного обучения, таких как мелкая моторика, мышление, память и внимание. Слабый фонематический слух затрудняет развитие языковых навыков, необходимых для освоения письменной и устной речи.

Отсутствие мотивации к учебе, затруднения в волевых действиях, повышенная тревожность и страхи также характерны для этой группы детей. Эти трудности могут серьезно влиять на их способность адаптироваться в школе и социализироваться в коллективе. Поддержка детей с ЗПР психогенного происхождения требует комплексного подхода, включающего: психологическую помощь, создание поддерживающей среды, развивающие программы, педагогическая поддержка, работа с семьей.

4. ЗПР церебрально-органического генеза. Данная форма связана с органическими поражениями головного мозга, которые могут возникнуть из-за различных факторов, таких как перинатальные повреждения, инфекции, травмы или интоксикации. Эти поражения могут влиять на развитие высших психических функций, таких как мышление, память, внимание и речь.

Дети с ЗПР такого генеза действительно могут демонстрировать уровень актуального развития, который приближен к умственной отсталости. Однако их возможности актуального развития, то есть запасные способности и потенциал к обучению и адаптации, как правило, выше, что позволяет различить их состояние как задержку, а не стойкую умственную отсталость.

Ключевыми характеристиками этой группы детей могут быть:

- Замедленное когнитивное развитие (трудности с абстрактным мышлением, аналитическими и логическими задачами).
- Проблемы с памятью и вниманием (затруднения в запоминании и воспроизведении информации, а также в концентрации внимания).
- Задержка развития речи (трудности в освоении как устной, так и письменной речи).

- Специфические трудности в обучении (дети могут испытывать проблемы в обучении базовым навыкам, например, чтению, письму и счету).
- Эмоциональные и поведенческие проблемы (возможны проявления повышенной тревожности, импульсивности или апатии).

Для поддержки детей с ЗПР церебрально-органического генеза необходим индивидуализированный подход, который может включать: медицинскую поддержку, психолого-педагогическую помощь, специальные коррекционные занятия, социальную поддержку, работу с семьёй.

По исследованиям В. В. Лебединского и А. Р. Лурия, иерархия нарушений психических функций при ЗПР церебрально-органического генеза обратна той, которая имеется при олигофрении, где первично страдает интеллект, а не его предпосылки [27, с.55].

Обобщив и систематизировав все данные, можно выделить общую психолого-педагогическую характеристику детей с задержкой психического развития. Одной из характерных особенностей детей данной группы является неравномерность формирования разных сторон психической деятельности. Дети в младшем школьном возрасте с трудом овладевают навыками счета, чтения и письма. Отсутствие осведомленности о окружающем мире не дает им возможности адекватно реагировать на определенные изменения их социального статуса, связанного с обучением в школе. У таких детей наблюдается отсутствие или недопонимание их нового социального статуса, они не понимают правил школьной жизни, им трудно на уроке, придерживаться при этом определенных правил, они могут встать, ходить по классу, отказываются отвечать на вопросы учителя или выкрикивают ответы тогда, когда их не спрашивают. Иногда на уроках у них случаются нервные срывы: они начинают плакать, смеяться, выкрикивать, становятся неуравновешенными. В связи с определенными болезненными изменениями в функционировании нервной системы, снижением работоспособности дети с ЗПР отличаются от большинства сверстников значительно более низкой познавательной активностью, которая является существенным показателем



общего развития ребенка, такие дети выпадают из общего темпа работы, у них накапливаются пробелы в знаниях уже в начале их обучения.

Дети с ЗПР испытывают трудности с концентрацией внимания, что приводит к поверхностному пониманию материалов и быстрому удовлетворению первыми ответами. Это может быть связано как с эмоционально-волевыми особенностями, так и с недостаточным опытом в анализе и сопоставлении информации. Они стремятся избежать усилий, связанных с умственным напряжением при решении интеллектуальных задач. Сниженная познавательная активность присутствует во всех познавательных процессах и, как следствие, это сказывается на всей деятельности ребенка с ЗПР [14, с.6]. Детям данной группы в значительной мере присущи расстройства работоспособности и поведения. Причиной этого является чрезмерная истощаемость нервных процессов, их инертность, неуравновешенность. Работоспособность характеризуется и темпом работы, способностью переключаться на другие виды деятельности. Некоторые дети отличаются повышенной импульсивностью, переходят от выполнения одной деятельности к другой, не закончив первую, потом так же быстро бросают ее и начинают делать что-то ещё. Инертность таких детей является особенно заметной на уроках физкультуры и ритмики: им трудно переключиться с выполнения одного движения на другое. Иногда бывает, что расстройства работоспособности выступают главной причиной, которая мешает ребенку учиться и нормально развиваться.

Функциональное расстройство нервной системы у детей с ЗПР сказывается не только на их работоспособности, но и на поведении в целом. У отдельных детей заметно выражены преимущества процессов возбуждения над процессами торможения, им трудно владеть своей мимикой, они ни на чем не сосредотачиваются, постоянно отвлекаются, заводят ссоры, задевают других детей [14, с.7].

Психолого-педагогические исследования показывают, что у детей с ЗПР есть специфические трудности в нескольких ключевых областях:

1. Вниман<sup>и</sup>е. У детей с ЗПР наблюдается неустойчивость внимания, что проявляется в сложностях с концентрацией, объемом и распределением внимания. У них может быть недостаточно сформировано произвольное внимание, что затрудняет выполнение заданий, требующих сосредоточенности.

2. Память. Часто снижается как долговременная, так и кратковременная память. Проблемы с произвольным и непроизвольным запоминанием ограничивают их способность усваивать новую информацию. Также отмечается снижение продуктивности и устойчивости запоминания, особенно в условиях увеличенной нагрузки.

3. Мыслительные операции. Недостаточно высокий уровень сформированности мыслительных операций, таких как анализ, обобщение, абстракция и перенос, делает учебный процесс более сложным. Это может отражаться на способности детей к решению задач и пониманию абстрактных концепций.

4. Речь. Речевые дефекты у детей с ЗПР могут быть явными и связаны с недостаточной сформированностью познавательной деятельности. Это может влиять на их способность выражать мысли и понимать речь других.

5. Познавательная деятельность. Детям с ЗПР свойственна сниженная интеллектуальная активность и слабое развитие опосредованного запоминания, что требует использования разнообразных методов обучения и поддержки.

Было выявлено, что детям с ЗПР необходимо больше времени, чем их нормально развивающимся сверстникам, для приема и переработки сенсорной информации.

Значительное отставание и своеобразие обнаруживается в развитии мыслительной деятельности младших школьников с задержкой психического развития. Это выражается в не сформированности таких операций, как анализ, синтез, в неумении выделять существенные признаки предметов и делать обобщение, в низком уровне развития абстрактного мышления. Анализ

объектов у учащихся с задержкой психического развития отличается меньшей полнотой и недостаточной тонкостью, они выделяют в изображении почти вдвое меньше признаков, чем их нормально развивающиеся сверстники. Деятельность детей при анализе признаков ведется чаще всего хаотично, без плана. характерны недостаточная гибкость мышления, склонность к стереотипным, шаблонным способам решения. Такие школьники в начале обучения недостаточно владеют операцией абстрагирования. Задания, решение которых требует абстрактного мышления, особенно трудны для детей с задержкой психического развития. Также у детей данной категории недостаточно развит фонематический слух, зрительное и тактильное восприятия, оптико-пространственного синтеза, моторной и сенсорной стороны речи, долговременной и кратковременной памяти, зрительно-моторной координации, автоматизации движений и действий.

Речь детей с ЗПР также имеет ряд особенностей. Так, их активный словарь значительно сужен, понятия недостаточно точны. Ряд грамматических категорий в их речи вообще отсутствует. Наблюдается сложность речевой патологии, наличие комплекса речевых нарушений, сочетание различных дефектов речи. Многие проявления патологии речи связаны с общими психопатологическими особенностями детей данной группы.

Часто наблюдаются комплексные нарушения в области речи, что касается как импрессивной, так и экспрессивной её формы. Со стороны импрессивной речи наблюдаются трудности с дифференциацией речеслухового восприятия, что мешает различать и правильно интерпретировать речевые звуки. С пониманием смысла отдельных слов и выявлением тонких оттенков речи, что затрудняет общение и понимание контекста. В экспрессивной речи нарушения могут проявляться в виде проблем с звукопроизношением, что делает их речь трудной для понимания. Бедного словарного запаса, что ограничивает коммуникацию и выражение мыслей. Недостаточной сформированности грамматического строя речи, что может проявляться в виде грамматических стереотипов и аграмматизмов.

Также наблюдается речевая инактивность, когда дети не проявляют достаточной активности в речевом общении или избегают его.

Эти особенности речи существенно влияют на способность детей эффективно взаимодействовать с окружающими и обучаться.

Задержка речевого развития может быть связана с различными факторами и оказывать влияние на общие вербальные интеллектуальные способности. Это может проявляться в ограниченном словарном запасе, трудностями в формировании фраз и предложений, а также в понимании и использовании языка.

При этом отмечается определенная парциальность, мозаичность нарушений отдельных корковых функций. Очевидно, в связи с этим одни из этих детей испытывают преимущественные трудности в овладении чтением, другие – письмом, третьи – счетом, четвертые проявляют наибольшую недостаточность двигательной координации, пятые – памяти и др. [27, с.55].

Обзорная характеристика детей с задержкой психического развития подчеркивает, что это явление неоднородно по своему патогенезу и структуре дефекта. ЗПР может быть вызвана различными факторами, включая как биологические, так и социальные причины, что накладывает отпечаток на индивидуальные особенности развития каждого ребенка.

### **1.3. Характеристика особенностей развития лексической стороны речи у младших школьников с задержкой психического развития**

Познавательная деятельность и психофизическое развитие детей с задержкой психического развития действительно оказывают значительное влияние на процесс овладения речью, что определяет ряд особенностей их речевого развития, такие как: речевая инертность, ограниченность словаря, бедность грамматических конструкций, затруднения при развернутом связном высказывании [34].

Формирование лексического строя речи у детей с задержкой

психического развития имеет свои особенности, которые тесно связаны с общим психическим развитием ребенка и его познавательной активностью.

- Развитие лексикона может быть ограничено из-за недостаточного осознания и понимания окружающего мира. Их познавательная деятельность нередко характеризуется трудностями в восприятии и интерпретации различных явлений и их свойств, что напрямую влияет на обогащение словарного запаса.

- Дети с ЗПР часто имеют узкий и стереотипный набор слов. Это ограничение связано не только с трудностями восприятия и понимания, но и с недостаточной речевой практикой и ограниченными возможностями для развития.

- Процесс поиска и использования нужного слова у детей с ЗПР происходит медленнее и требует сознательных усилий. Это связано с недостаточной автоматизацией речевой деятельности и может приводить к паузам, колебаниям и ошибкам в процессе общения.

- Уровень и качество речевого развития у детей с ЗПР могут различаться в зависимости от конкретной формы задержки и степени органических изменений в головном мозге. Это означает, что каждому ребенку может потребоваться индивидуальный подход в педагогической и логопедической работе [20, с.1-3].

Недоразвитие лексической стороны речи у детей с задержкой психического развития проявляется в различных формах и степенях. Согласно данным, грубое недоразвитие лексики отмечается у значительной части младших школьников с ЗПР, и такая проблема наблюдается у 8,8% из них, что составляет около 22,5% от всех детей с ЗПР, имеющих речевые дефекты.

Рассмотрим основные особенности лексического запаса детей с ЗПР:

1. Ограниченные и неточные представления. Дети с ЗПР часто имеют слабые или неверные представления о социально значимых понятиях, таких как профессии, семейные связи (имена, фамилии и отчества), что отражает их трудности с ассимиляцией и интеграцией информации об окружающем мире.

2. Трудности в понимании и различении понятий времени. Концепции времени, такие как времена года и их последовательность, часто вызывают затруднения. Дети могут путать понятия, что указывает на проблемы с временной организацией и пониманием цикличности природных явлений.

3. Недостаточный словарный запас. У многих детей с ЗПР в словаре отсутствуют обозначения предметов и явлений, которые другие дети в их возрасте обычно знают. Это связано с ограниченным опытом взаимодействия с разными объектами и явлениями.

4. Неточность употребления слов. Наблюдается замена слов на описания, что связано с трудностями подбора и использования точных лексических единиц. Замена по семантическим признакам (например, использование слова, связанного по значению, но не точного) часто характерна для этих детей [25, с.1-8].

Важно отметить, что в активном словаре данной группы детей в большей степени преобладают имена существительные и глаголы, однако заметны трудности с овладением прилагательными и обобщающими понятиями. Детям с ЗПР сложно выделять свойства и признаки предметов, такие как цвет, форма, величина, что часто приводит к ограниченному использованию прилагательных. Их речь склонна к использованию только тех прилагательных, которые обозначают легко воспринимаемые свойства. Вместо слов, обозначающих пространственные соотношения, дети используют более простые наречия, такие как «там», «здесь». Это может свидетельствовать о трудностях с пространственной ориентацией и пониманием сложных отношений. Для многих детей с ЗПР характерны затруднения в освоении обобщающих понятий, что связано с недостаточно развитыми навыками анализа и синтеза. Они часто путаются при категоризации объектов, неправильно расширяя или сужая родовые понятия. Дети не всегда могут выделять существенные и несущественные признаки объектов. Часто встречаются ошибки, такие как смешение понятий,

неправильная классификация и расширение категорий, что указывает на трудности в понимании обобщающих принципов. Вместо обобщающих понятий дети используют слова или описания, отражающие конкретные ситуации или функции предметов [25, с.2].

Использование синонимов и антонимов также вызывает трудности у детей с задержкой психического развития. Они зачастую успешно подбирают антонимы к хорошо знакомым и часто используемым словам, таким как "большой-маленький" и "холодный-горячий". Это связано с тем, что такие слова обладают яркой и контрастной смысловой нагрузкой, что облегчает их запоминание и использование. При попытках подбора антонимов к менее знакомым словам дети часто сталкиваются с трудностями. Это связано с ограниченным словарным запасом и недостаточной практикой использования таких слов. Ошибки могут включать: использование неправильного слова или применение исходного слова с частицей «не», что свидетельствует о попытке компенсировать недостаток знаний простейшим способом.

Подбор синонимов вызывает у детей с ЗПР еще больше сложностей. Они используют антоним или слово противоположного значения с частицей «не», что указывает на затруднения в различении смысловых полей. Применяют слова из другой части речи, что может свидетельствовать о недостаточном понимании лексической категории или морфологических признаков слов.

Таким образом, у большинства детей с ЗПР обнаруживается бедность словарного запаса, своеобразие лексики, проявляющееся в неточности употребления слов, в несформированности обобщающих понятий и родовидовых соотношений, в недоразвитии антонимических и синонимических средств языка.

Ниже представлена схема механизма нарушения лексической стороны речи детей с ЗПР, (см. рис.1.)



***Рис.1. Механизм нарушения лексической стороны речи детей с задержкой психического развития***

## **ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1**

В первой главе рассматривается развитие лексической стороны речи как в норме, так и у детей с задержкой психического развития, даётся клинико-психолого-педагогическая характеристика младших школьников с данным диагнозом.

Анализ литературы показал, что учащиеся, имеющие задержку психического развития, сталкиваются с трудностями в освоение школьной программы. Из-за специфики основного диагноза, у детей имеются нарушения сразу в нескольких областях: неустойчивости внимания, снижении как долговременной, так и кратковременной памяти, недостаточном уровне мыслительных операций (анализ, обобщение, абстракция, логические операции, перенос), снижении интеллектуальной активности, задержке



речевого развития.

Недоразвитие лексической стороны речи у детей с задержкой психического развития проявляется в ограниченных и неточных представлениях об окружающем мире, в трудностях понимания понятий времени, в недостаточном словарном запасе, как со стороны пассивного, так и активного словаря, в неточности употребления слов. Также дети проявляют пассивность в речевом общении.

Коррекционная работа с детьми данной категории должна быть системной, учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка и направляться на улучшение их способности к обучению и социальной адаптации.

## **ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И АНАЛИЗ ЕГО РЕЗУЛЬТАТОВ**

### **2.1. Организация, принципы и методика констатирующего эксперимента**

В обследовании принимали участие 5 обучающихся первого класса, ГБОУ «Екатеринбургская школа №9», с 04.09.2023 по 20.09.2023г., Аня К. 8 лет, Миша С. 8 лет, Маша Т. 8 лет, Вова С. 8 лет, Соня М. 8 лет.

Целью констатирующего эксперимента данной работы является выявление недостатков формирования лексической стороны речи детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Для достижения цели были поставлены следующие задачи:

- отобрать методики, направленные на изучение всех компонентов речи детей младшего школьного возраста;
- провести исследование всех компонентов речи;
- сформулировать выводы по результатам данного обследования.

При анализе речевых нарушений следует опираться на основные принципы анализа речевых нарушений по Р. Е. Левиной:

1. Принцип развития. Данный принцип предполагает анализ процесса возникновения дефекта. У детей с непрерывно развивающимися и созревающими нервно-психическими функциями необходимо оценить не только непосредственные результаты первичного дефекта, но и его последующее влияние на формирование речевых и познавательных функций. Знания особенностей и закономерностей речевого развития, его условий и предпосылок на каждом возрастном этапе, необходимы при анализе речевого дефекта в динамике развития ребенка, а также при оценке истоков его возникновения и прогнозировании последствий. Анализ речевых нарушений с позиций развития позволяет выделить первичный дефект и связанные с ним вторичные нарушения. При анализе речевого нарушения важно оценивать и

учитывать ведущую форму деятельности ребенка.

Вместо статического описания проявления речевых нарушений ставится задача объяснить, продуктом каких изменений предшествующего развития они являются. Следует различать первооснову нарушений и проявляющиеся в развитии следствия их [30, с.2].

2. Принцип системного подхода. Данный принцип позволяет учесть, что характер дефекта зависит от того, какие компоненты речевой системы оказываются нарушенными. Нарушения речи могут по-разному влиять на те или иные компоненты её деятельности. Когда нарушение охватывает фонетико-фонематическую и лексико-грамматическую систему, проявляется так называемое общее недоразвитие речи, при котором лексико-грамматические и фонетико-фонематические нарушения представляют собой единый взаимосвязанный комплекс. В процессе развития речи отчетливо выражена взаимосвязь отдельных её компонентов. Фонетическое развитие способствует накоплению словаря и расширению грамматических средств. Принцип системного подхода в анализе речевых нарушений обоснован как системным взаимодействием между различными компонентами языка, так и нейрофизиологическими данными о формировании функциональной речевой системы. Данный принцип составляет основу педагогической классификации речевых расстройств, комплектования специальных учреждений для детей с нарушениями речи, а также определяет пути и методы преодоления и предупреждения речевых расстройств.

Факты аномального развития позволяют установить конкретные механизмы, посредством которых это взаимодействие осуществляется [32, с.46].

3. Комплексный подход. Данный принцип означает требование всестороннего тщательного обследования и оценки особенностей развития ребенка. Этот подход охватывает не только речевую, интеллектуальную, познавательную деятельность, но и поведение, эмоции, уровень овладения навыками, а также состояние зрения, слуха, двигательной сферы, его

неврологический, психический и речевой статусы [37, с.60].

Этапы логопедического обследования:

1. Ориентировочный.
2. Диагностический.
3. Аналитический.

На первом этапе проводится сбор анамнеза и установление контакта с ребёнком. Изучается медицинская и педагогическая документации, работы ребенка, беседа с родителями. Составляется представление о возможной этиологии речевой патологии и ее патогенезе. Задачи данного этапа: сбор анамнестических данных; выяснение запроса родителей; выявление предварительных данных об индивидуально-типологических особенностях ребенка. Решение данных задач позволяет сформировать подходящий возрастным и речевым возможностям, а также интересам ребенка пакет диагностических материалов.

Диагностический этап, непосредственно начинается с установления контакта с ребенком. Сам этап представляет собой процедуру обследования всех частей языковой системы, а также исследование когнитивных и сенсорных процессов с целью отграничения первичной речевой патологии от сходных состояний, обусловленных нарушением слуха, зрения, интеллекта. На данном этапе выясняется какие языковые средства сформированы к моменту обследования, а какие нет, характер несформированности языковых средств. Рассматривается в каких именно видах речевой деятельности проявляются недостатки (говорении, аудировании, чтении, письме), какие факторы влияют на проявления речевого дефекта. Для полноценной диагностики используются следующие методы логопедического обследования: педагогический эксперимент, беседа с ребенком, наблюдение за ребенком, игра.

Аналитический этап, включает в себя интерпретацию полученных данных, заполнение речевой карты, логопедическое заключение.

В обследовании использовались диагностические методики

Н. М. Трубниковой, в качестве иллюстративного материала, альбом О. Б. Иншаковой. Были изучены следующие компоненты речевой системы:

- общая моторика;
- произвольная моторика пальцев рук;
- мимическая моторика;
- состояние органов артикуляции (анатомическое строение, моторика, динамическая организация движений);
- фонетическая сторона речи (звукопроизношение, просодическая сторона речи, мелодико-интонационная сторона речи, темпо-ритмическая сторона речи, неречевое и речевое дыхание);
- слоговая структура слова;
- фонематический слух;
- фонематическое восприятие, звуко-слоговой анализ и синтез;
- пассивный и активный словарь;
- грамматический строй речи (понимание грамматических форм, употребление грамматических форм);
- связная речь;
- письмо и чтение.

Для определения результатов обследования использовалась шкала оценивания от 1 до 3.

1 балл – предложенные задания не выполнены;

2 балла – предложенные задания выполнены с помощью педагога или присутствуют 1-2 ошибки;

3 балла – предложенные задания выполнены без ошибок.

## **2.2. Анализ результатов обследования лексической стороны речи у младших школьников с задержкой психического развития**

Обследование общей моторики, показало, что у всех обследуемых детей присутствуют нарушения, чаще в чувстве ритма, а также в динамической и

статической координации, в пространственной ориентации и темпе. Вова, при выполнении заданий по пространственной организации путался, в задании на статическую координацию немного терял равновесие. У Маши присутствуют нарушения в статической координации, пространственной ориентации, в темпе и ритме. У Миши присутствуют некоторые нарушения в виде потери координации. У Сони общая моторика в норме, однако в чувстве ритма присутствуют нарушения. У Ани присутствуют нарушения с динамической координации, путается в инструкции.

В произвольной моторике пальцев рук у Вовы и Ани нарушений не обнаружено. У Маши есть сложности в переключении, у Миши нарушения в статической организации, у Сони есть затруднения как в статической, так и в динамической координации.

При исследовании мимической моторики у Вовы грубых нарушений не обнаружено. Аня не смогла закрыть один глаз, отдельно от второго, надуть щеки не получилось, при изменении эмоций мимика практически не меняется. однако у остальных присутствуют, как со стороны глаз, губ так и общей мимики. У Маши, также, мимика практически не меняется. У Миши не получилось закрыть какой-то один глаз, только оба, надуть смог только обе щеки. Соня не смогла закрыть один глаз отдельно от второго.

У всех обследуемых детей присутствуют нарушения в моторике артикуляционного аппарата. У Вовы присутствуют нарушения в виде повышенного тонуса языка, а также в двигательной организации, при перемещении языка помогает подбородком. У Ани нарушения двигательной организации языка, помогает подбородком. У Маши движения нижней челюстью ограничены. У Миши нарушения двигательной функции челюсти и языка. У Сони грубых нарушений не выявлено, не получилась проба «чашечка» и «горочка». Строение органов артикуляционного аппарата в норме у всех детей, кроме Миши, присутствует прогенический прикус.

Обследование фонетической стороны речи, показало нарушения звукопроизношения у всех обследуемых детей. У Ани К. присутствуют такие

дефекты, как, парасигматизм, ротацизм, ламбдацизм и паракаппацизм, тип нарушений: полиморфные, антропофонические. У Маши Т. – парасигматизм, ротацизм и ламбдацизм, тип нарушений: полиморфные, антропофонические. У Миши С. выявлены дефекты звукопроизношения, такие как, сигматизм и ротацизм, тип нарушений: полиморфные, антропофонические. У Сони М. – ротацизм и ламбдацизм, тип нарушений: мономорфные, антропофонические.

У Вовы С. выявлены нарушения звукопроизношения, такие как, ротацизм и ламбдацизм, тип нарушений: мономорфные, антропофонические.

Обследование просодической стороны речи показало, что у троих детей присутствуют нарушения в мелодико-интонационной стороне речи. Вова и Соня не смогли передать вопросительную интонацию, у Ани не слышно разницы при смене интонаций, а также, не смогла произнести фразу громко. В темпо-ритмической стороне речи худшие результаты были у Ани и Сони, воспроизвести ритм не смогли, остальные дети допустили некоторые ошибки. Со стороны темпа, нарушений не обнаружено.

Обследование слоговой структуры слова, показало, что только у одного ребенка, Миши С, нарушений не обнаружено, как на материале слов, так и предложений. У остальных детей заметны элизии и перестановки слогов, в большей степени выявлено при увеличении нагрузки, на материале предложений.

Фонематический слух у четверых детей развит недостаточно, сложно дается дифференциация звуков на примере слоговых рядов. Вова иногда не слышит звук, на материале слогов переставляет местами или повторяет первый слог. Аня повторяет несколько раз первый или последний слог. У Маши присутствуют нарушения в дифференциации некоторых звуков, особенно заметно на повторе слоговых рядов, повторяет одинаково. На материале слов-паронимов, также присутствуют ошибки. Соня не слышит, на материале повторяющихся слогов, меняющиеся звуки. У Миши С. нарушений не выявлено. Обследование фонематического восприятия, показало нарушения у всех детей, сложнее всего давались задания на определение места

звука в слове, перестановку слогов, придумать слова с определённым количеством звуков и слогов.

Обследование пассивного и активного словаря, показало, что уровень его развития недостаточный у всех обследуемых детей. Вова не знает названия детенышей животных, предикативный словарь развит недостаточно, в понимании и назывании семантически близких действий затрудняется. У Ани присутствуют нарушения как со стороны номинативного словаря, не знает большую часть редко употребляемых слов, так и со стороны системной лексики. У Маши в словах низкой частоты употребления есть ошибки. Не знает слов-названий детенышей животных. В понимании и назывании семантически близких действий допускает ошибки, с обозначением качеств предмета по его назначению не справилась, в употреблении наречий также встречаются ошибки. У Миши пассивный и активный словарь развит недостаточно. Не знает многих наименований предметов, как в словах слов низкой частоты употребления, так и в высокой частоты употребления. Не знает названий малознакомых предметов. В называниях семантически близких действий так же допускает ошибки, не отличает одно от другого. С заданиями на употребление системной лексики не справился. У Сони в словах низкой частоты были трудности, многого не знает. Названий детенышей животных не знает. В понимании и назывании семантически близких действий затрудняется, не знает некоторые фигуры. С обозначением качеств предмета по его назначению не справилась. С наречием времени не справилась, также не смогла подобрать синонимы и однокоренные слова.

Грамматический строй речи у всех обследуемых детей, также развит недостаточно. У Вовы понимание грамматических форм сформировано недостаточно, многие задания остались не выполнены, во многих требовалась помощь и пояснение, лишь в единичных случаях ребенок правильно отвечал. Часто не меняет окончания, не смог образовать слова из двух и с помощью приставок, справился лишь с единичными заданиями, в большинстве требовалась помощь или выполнить не удалось. У Ани в понимании



грамматических форм, грубых нарушений не выявлено. Не смогла преобразовать единственное число имен существительных во множественное, образовать уменьшительную форму существительного, соединить два слова в одно сложное и образовать слово при помощи приставок. У Маши присутствуют ошибки в виде понимания рода прилагательных; понимание залоговых отношений; понимания сложных предложений; понимание инверсионных конструкций. Также Маша не смогла исправить неверное предложение и выбрать правильное. При словоизменении имен существительных, часто не меняет падеж, в преобразование единственного числа имен существительных во множественное допускает ошибки. В образовании уменьшительной формы существительного путается, также не смогла образовать сложное слово из двух и при помощи приставок. Миша с заданием на понимание отношений, выраженные предлогами, не справился. В понимании залоговых отношений допускал ошибки. Так же не смог определить правильно сказанное предложение. Присутствуют ошибки в преобразовании единственного числа имен существительных во множественное, в образовании уменьшительной формы существительного. Не справился с заданиями на образование сложных слов и со словообразованием с помощью приставок. У Сони присутствуют некоторые нарушения в понимании рода прилагательных и в понимании некоторых инверсионных конструкций. Сложно дается словоизменение с единственного во множественное, образование уменьшительной формы существительного, образование сложных слов в одно и с помощью приставок.

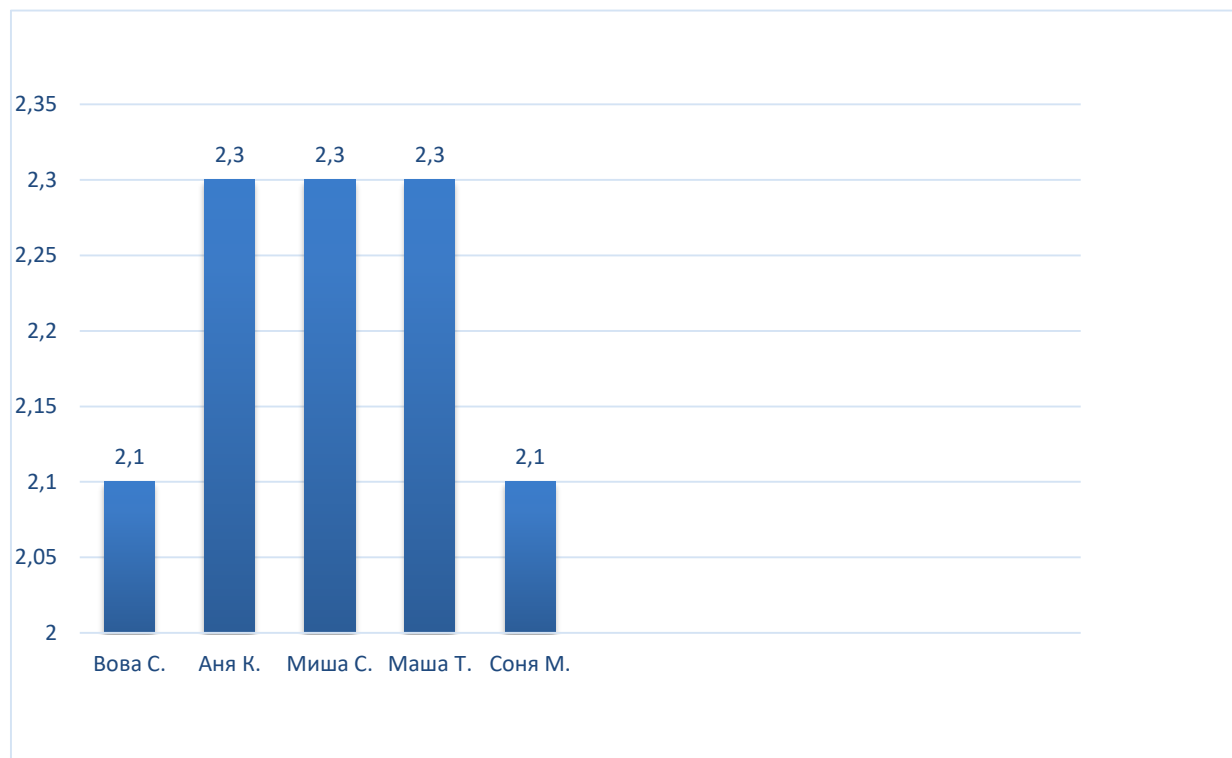
Обследование связной речи, показало недостаточный уровень её развития. Все обследуемые дети в основном пользуются ключевыми словами или просто называют что изображено на картинках. В составлении рассказов требуются наводящие вопросы, подсказки, пояснения. Лучше всего даются пересказы знакомого текста.

Чтение и письмо обследуемых детей, находится в фазе формирования. Двое детей, Миша С. и Вова С. показали более лучшие результаты в чтении.

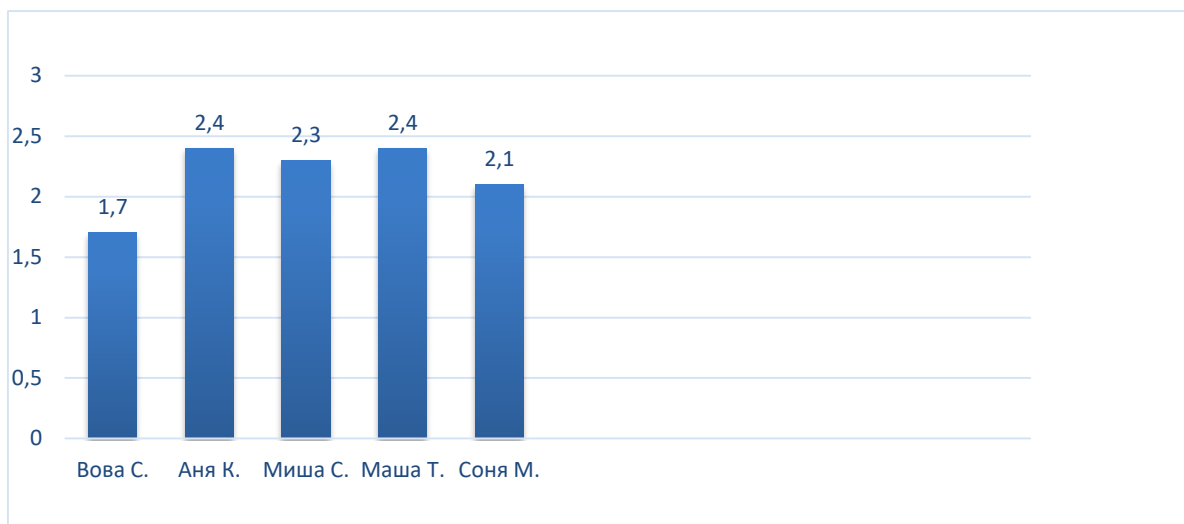
Они хорошо знают буквы, читают слоги, слова, предложения, однако не всегда понимают смысл прочитанного. Остальные дети, буквы знают не все, прочитать закрытые слоги, слова и предложения не представляется возможным. В обследовании письма также есть нарушения, Соня, Аня и Маша не знают всех букв, написать их на слух не могут, списывание дается лучше, однако заменяют некоторые буквы печатным вариантом. Все дети, кроме Сони, пишут неаккуратно, присутствуют помарки, не видят границ линий листа. У Сони достаточно ровный и красивый почерк, все элементы букв, которые она может написать, выполнены идеально. Также составить и записать текст все дети не могут. Исходя из этого, выполнить анализ ошибок письма не представляется возможным. Всем ученикам необходимо проведение коррекционной работы по профилактике нарушений письма.

Результаты обследования всех компонентов речи представлены в приложении 2.

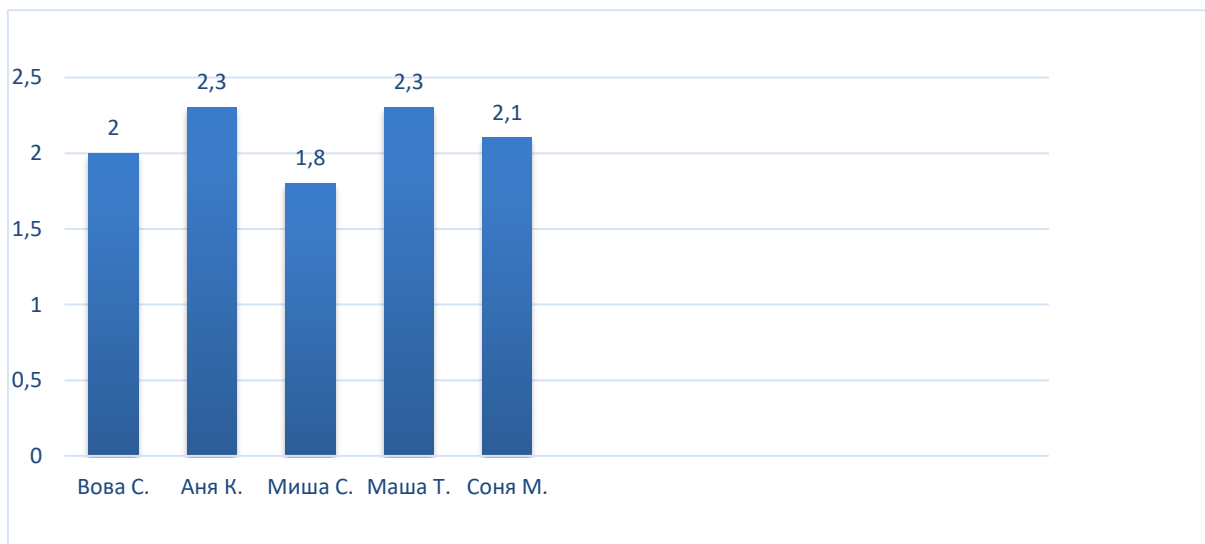
Результаты обследования пассивного и активного словаря, грамматического строя и связной речи представлены ниже (см. рис. 2, 3, 4).



***Рис. 2. Результаты обследования пассивного и активного словаря у младших школьников с задержкой психического развития***



***Рис. 3. Результаты обследования грамматического строя речи у младших школьников с задержкой психического развития***



***Рис. 4. Результаты обследования связной речи у младших школьников с задержкой психического развития***

## **ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2**

Во второй главе представлено обследование учащихся первого класса. Исследование общей моторики показало, что у детей присутствуют нарушения в статической и динамической координации, пространственной ориентации, ритме и темпе. В произвольной моторике пальцев рук нарушения обнаружены у троих детей из пяти. У большинства детей также присутствуют нарушения со стороны мимической моторики. Обследование двигательной

функции артикуляционного аппарата выявило нарушения у всех детей, а именно в двигательной функции языка и губ, а также чрезмерном тоне.

У всех детей отмечаются нарушения звукопроизношения, у двоих детей полиморфного, у двоих – мономорфного характера. Причиной данных дефектов, является неправильная артикуляция и дифференциация звуков.

Фонематический слух у четверых детей развит недостаточно, сложно дается дифференциация звуков на примере слоговых рядов. Обследование фонематического восприятия, показало нарушения у всех детей, сложнее всего давались задания на определение места звука в слове, перестановку слогов, придумать слова с определённым количеством звуков и слогов.

Обследование просодической стороны речи, выявило нарушения в темпо-ритмической, мелодико-интонационной стороне речи.

Нарушения слоговой структуры, такие как – элизии и перестановка слогов, присутствуют у четверых детей.

Обследование пассивного и активного словаря, показало, что уровень его развития у всех обследуемых детей снижен и находится примерно на одном уровне. Сложности вызвали задания на названия низкой частоты употребления, названия детенышей диких и домашних животных, названия малоизвестных предметов, подбор и название предметов по описанию, понимание и называние семантически близких действий, обозначение качеств предметов по их назначению, употребление наречий времени, подбор синонимов и однокоренных слов.

Грамматический строй речи у всех обследуемых детей, также развит недостаточно. Сложности были в понимании и употреблении грамматических форм.

У всех детей недостаточный уровень развития связной речи. Все обследуемые дети в основном пользуются ключевыми словами или просто называют что изображено на картинках. В составлении рассказов требуются наводящие вопросы, подсказки, пояснения. Лучше всего даются пересказы знакомого текста.

Чтение и письмо обследуемых детей, находится в фазе формирования. Двое детей показали более лучшие результаты в чтении. Остальные дети, буквы знают не все, прочесть закрытые слоги, слова и предложения не представляется возможным. В обследовании письма также есть нарушения, так как некоторые дети не знают всех букв, написать их на слух не могут, списывание дается лучше, однако заменяют некоторые буквы печатным вариантом. Составить и записать текст не могут.

Анализ полученных данных позволил определить логопедическое заключение на учащихся: Аня К. – СНР – соответствующее III уровню недоразвития речи, псевдобульбарная дизартрия, Миша С. – СНР – соответствующее III уровню недоразвития речи, псевдобульбарная дизартрия, Маша Т. – СНР – соответствующее III уровню недоразвития речи, псевдобульбарная дизартрия, Соня М. – СНР – соответствующее III уровню недоразвития речи, легкая степень дизартрии, Вова С. – СНР – соответствующее III уровню недоразвития речи, легкая степень дизартрии.

### **ГЛАВА 3. КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

#### **3.1. Теоретическое обоснование и принципы коррекционной работы по формированию лексической стороны речи у младших школьников с задержкой психического развития**

Анализ результатов изучения литературы и логопедического обследования позволил прийти к выводу о необходимости планирования и осуществления коррекционной работы, не только по формированию лексической стороны речи, но и по развитию общей и артикуляционной моторики, устранение дефектов звукопроизношения, формирование фонематического восприятия, работа по профилактике нарушений чтения и письма, а также, в связи со спецификой самого дефекта, развитие высших психических функций.

Логопедическую работу с детьми младшего школьного возраста с задержкой психического развития, необходимо строить на определенных принципах:

1. Принцип учета структуры дефекта. Предполагает оказание помощи с учётом реальных потребностей ребенка, определенной степени речевого дефекта и особенностей его проявления. Данный принцип требует выбора адекватных методов и форм логопедического воздействия в конкретных ситуациях.

2. Принцип от простого к сложному. Реализация данного принципа дает возможность ребенку закончить каждую пробу успешно, что создает дополнительную мотивацию и положительный эмоциональный настрой, этим самым повышая продуктивность и продолжительность обследования [11, с.14].

3. Принцип дифференцированного подхода. Реализуется выбором

методов, форм, приёмов воздействия, которые в свою очередь зависят от формы, степени тяжести речевой патологии, структуры речевого дефекта, а также сопутствующих нарушений.

4. Принцип последовательного подхода. Данный принцип предполагает поэтапную работу. Каждому этапу (подготовительный, основной, заключительный) соответствуют свои задачи, методы и приемы.

5. Деятельностный подход. Ведущей деятельностью у детей школьного возраста, является учебная, которая становится основой коррекционно-логопедической работы. Использование данного подхода эффективно влияет на развитие психомоторных, речемоторных функций, помогает избегать психической утомляемости, излишней нервной возбудимости, воздействует на важные эмоционально-мотивационные факторы, стимулирует интеллектуальное развитие.

6. Принцип системности и последовательности предполагают, что все знания, умения и навыки формируются в системе. Все этапы в этой системе последовательны и связаны между собой. Каждый последующий материал строиться на основе заранее полученных знаний. Необходимо учитывать и общие дидактические принципы, такие как наглядность, доступность и индивидуальный подход.

Изучив результаты логопедического обследования, была определена о цель: развитие всех компонентов речи, в том числе формирование её лексической стороны, у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Для достижения данной цели, были поставлены следующие задачи:

- дать методологическое обоснование содержанию логопедической работы;
- определить содержание логопедической работы;
- отобрать дидактические материалы для логопедической работы по формированию лексической стороны речи;
- апробировать содержание коррекционного воздействия,

направленного на развитие лексической стороны речи детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития, оценить эффективность проведенной работы.

Разработкой рекомендаций по формированию лексического строя речи и организации занятий с детьми, занимались: Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина, авторы рекомендуют составлять планирование фронтальных занятий по формированию лексико-грамматических средств языка по темам в определенной последовательности. Н. С. Жукова предлагает развивать лексико-грамматические средства языка на основе поэтапного формирования устной речи. Л. Н. Ефименкова описывает методические приемы по формированию лексического словаря в соответствии с уровнями недоразвития речи. Р. И. Лалаева и Н. В. Серебрякова считают, что при логопедической работе по формированию лексико-грамматического строя речи, необходимо учитывать современные лингвистические и психолингвистические представления о слове, структуре значения слова, закономерностях формирования грамматики и лексики в онтогенезе [26, с.47].

В. И. Логинова выделила следующие направления логопедической работы по развитию лексического строя речи:

1. Расширение словаря на основе ознакомления с постепенно увеличивающимся кругом предметов и явлений.
2. Усвоение слов на основе углубления знаний о предметах и явлениях окружающего мира.
3. Введение слов, обозначающих элементарные понятия на основе различения и обобщения предметов по существенным признакам.

На основе данных направлений В. И. Логинова разработала систему занятий, содействующих развитию лексического строя речи детей:

1. Занятия по первичному ознакомлению с предметами и явлениями:
  - демонстрация предметов и явлений;
  - дидактические игры.
2. Занятия по ознакомлению с особенностями предметов:



- осмотры предметов;
- занятия на сравнение;
- занятия по ознакомлению со свойствами и качествами предметов.

3. Занятия по введению элементарных понятий о предметах и явлениях:

- по ознакомлению с видовыми понятиями;
- по ознакомлению с родовыми понятиями;
- занятия на классификацию [3, с.114].

О. Е. Громова выделила следующие направления коррекционно-логопедической работы по развитию лексической стороны речи:

1. Учить соотносить предметы, действия, признаки с их словесным обозначением:

- понимать обобщающие слова;
- понимать назначение местоимений: личных, притяжательных;
- понимать глаголы и прилагательные, противоположные по значению;
- понимать предлоги и наречия, выражающие пространственные отношения;
- понимать количественные числительные.

2. Учить различать предметы, действия и признаки по числам, родам и падежам:

- дифференцировать формы единственного и множественного числа имён существительных мужского и женского рода;
- понимать падежные окончания имен существительных мужского и женского рода единственного и множественного числа в именительном, винительном и родительном падежах;
- понимать имена существительные с уменьшительно-ласкательными суффиксами;
- понимать формы единственного и множественного числа

глаголов: прошедшего времени, возвратных и невозвратных глаголов.

А. М. Бородич выделил следующие направления работы по развитию лексического строя речи:

- обогащение словаря;
- уточнение словаря;
- активизация словаря;
- устранение нелитературных слов, перевод их в пассивный словарь

[З, с.103].

Е. Д. Худенко, Т. В. Туманова, С. Н. Шаховская представили свои рекомендации по формированию словообразовательных навыков в виде планов-конспектов.

Также, в методических пособиях Н. Э. Теремковой, Т. А. Ткаченко, Н. Созоновой и Е. Куциной, представлены задания для развития навыков связной речи, обогащение словарного запаса, формирования лексико-грамматических представлений. Данные методические пособия разрабатывались для детей дошкольного возраста, но систему и тематику занятий возможно включить в коррекционную работу с детьми младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

В программах Е. Е. Коржаевой представлены пособия, занятия которых направлены на дифференциацию букв и звуков, развитие грамматического строя речи, коррекцию и профилактику чтения и письма, коррекцию лексико-грамматических и смысловых сторон речи у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Итак, изучив разработки авторов, можно выделить следующие направления в системе занятий по формированию лексических средств языка у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития:

1. Обогащение словарного запаса.
2. Уточнение лексических значений слов.
3. Формирование семантической структуры слова.
4. Организация семантических полей.

5. Активизация словаря, совершенствование процессов поиска слова, перевод слова из пассивного в активный словарь.

Также необходимо параллельно с формированием лексико-грамматического строя речи развивать высшие психические функции (память, внимание, восприятие, мышление). В целях повышения интереса к выполнению речевых упражнений, задания целесообразно выполнять, включая элементы игры, так как у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития ведущим видом деятельности является игровая.

Данная коррекционная работа будет опираться на рекомендации авторов и разделена на определенные этапы. В составленную коррекционную работу включены задания на обогащение и активизацию словаря, развитие лексико-грамматических средств языка, профилактику нарушений письма, также в работу включены индивидуальные занятия по постановке и автоматизации звуков.

Логопедическая работа по коррекции лексической стороны речи у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития будет организована в подгруппе 2 раза в неделю, работа по постановке и автоматизации звуков, индивидуально 2 раза в неделю.

Перспективные планы работы по коррекции лексической стороны речи у младших школьников с задержкой психического развития представлены в приложении 3.

Тематический план занятий по коррекции лексической стороны речи представлен в приложении 4.

Конспекты занятий по коррекции лексической стороны речи представлены в приложении 5, игровые упражнения в приложении 6.

### **3.2. Содержание логопедической работы по формированию лексической стороны речи у младших школьников с задержкой психического развития**

При коррекционной работе необходимо воздействовать на все компоненты речи, это поможет ее правильному и гармоничному развитию. При обследовании детей, были выявлены проблемы не только с лексической стороной речи, а также с общей и артикуляционной моторикой, фонематическим слухом и восприятием, звукопроизношением, грамматическим строем речи, чтением и письмом.

В работу были включены занятия по развитию статической координации движений, артикуляционного аппарата, мелкой моторики и фонематического восприятия. Также для индивидуальных занятий были разработаны конспекты по постановке звуков и их автоматизации. Развитие грамматического строя речи и совершенствование навыков письма и чтения будут проходить по мере проведения занятий по формированию лексической стороны речи.

*Работа по формированию лексической стороны речи.*

Мной было разработано и подготовлено игровое занятие «Построй свой город». Данная игра дает представление о лексической системе по всем направлениям, что поможет расширить и закрепить словарь, будет способствовать развитию связной речи, а также стимулирует воображение и логику. Ход игры: на ватмане зеленого цвета приклеиваем изображения различных зданий, нам с учениками нужно придумать, вспомнить, что необходимо «построить». Например, мы размечаем дороги, клеим и называем знаки дорожного движения, «садим» деревья, кустарники, цветы. Вспоминаем, названия деревьев, какие растут в городе, а какие в лесу, названия цветов, придумываем что есть в нашем городе – библиотека (что там нужно делать, кто там работает); какие могут быть магазины и что в них продают; школа; больница (для чего она, кто там работает); полицейский участок; пожарная охрана; зоопарк (какие могут быть виды животных); кафе (кто там работает, что можно купить, из чего это можно приготовить); заправка; автомойка; частный сектор с огородами (что на них можно вырастить, ягоды, овощи, фрукты, что из этого можно приготовить); какие люди будут жить, где будут работать исходя из своей профессии;

придумываем названия улиц, исходя из того что рядом, например, улица Библиотечная, улица Березовая (если там растут березы), улица Тюльпановая и так далее. Поговорили о временах года, какой город станет осенью, что в нем изменится. А каким он будет зимой, какие будут погодные условия, чем в это время занимаются дети и так далее.

Дороги выполнены из материала – фетр, деревья, цветы, грибы, озеро – из фоамирана, трава из бархатной бумаги, животных и людей прикрепляли на липучки, детали были разного размера, что давало дополнительно развитие тактильных ощущений и моторики пальцев рук. Также я предложила детям придумать название нашего города, назвать любое слово, соединив его с окончанием «град», у детей получилось – «Играград». Данная игра также способствует развитию словообразования и словоизменения, она заинтересовала детей, разыграла фантазию, они смогли лучше запомнить и усвоить новые слова. Игра не только обучает, но и стимулирует креативное мышление и поддерживает коллективную работу. Благодаря чему, дети смогут укрепить и развить свои коммуникативные и когнитивные навыки. Фото законченной игры (см. рис.5).



*Рис.5. Игровое занятие «Построй свой город»*

Дополнительно я составила конспекты логопедических занятий и подобрала игровые упражнения по разным темам. Они включают в себя задания на обогащение словарного запаса, например, имена существительные. Задания по различным лексическим темам: дикие, домашние животные и птицы (закрепляем названия, распределяем по группам, называем детенышей), инструменты (закрепляем названия, что при помощи данного предмета можно сделать, чем он поможет в быту), цветы (закрепляем названия, распределяем по группам «дикорастущие» и «декоративные»), продукты (закрепляем названия, из чего состоят, что из этого можно приготовить), одежда (закрепляем названия, определяем в какую погоду, что необходимо надеть), фрукты и овощи (закрепляем названия, распределяем по группам), предметы быта (закрепляем названия, определяем назначение каждого предмета), профессии (закрепляем названия, определяем чем занимается человек той или иной профессии).

Имена прилагательные. Согласование прилагательных с существительными. Необходимо найти предмет по его описанию. Отгадать чего не хватает и назвать слово по описанию. Вытянуть карточку с рисунком и, не показывая, описать, что бы сосед по парте мог отгадать, о чем речь. Задание на образование прилагательных из существительных: дерево-деревянный, красота-красивый, радость-радостный, свет-светлый, зелень-зеленый, тепло-теплый, бумага-бумажный, шерсть-шерстяной, стекло-стеклянный, холод-холодный. Также я делала акцент, за счет чего изменилось слово? (за счет окончания), изначально слово обозначало предмет, а стало обозначать признак, какой чертой мы подчеркнем каждое.

Глаголы. Игры и занятия на расширение глагольного словаря. Назови предметы, обведи только то, что можно: обуть, завязать, выкопать, почистить, помыть, полить, потушить, постирать, открыть, выключить. Обвести тех, кто умеет: ползать, летать, прыгать. Задания на изменение глаголов с местоимениями Я, Ты, Мы, Вы, Он, Они (глаголы: бежать, носить, плыть, летать, ползти, сидеть, спать, рисовать, петь, открывать, слушать, играть,

читать). Игра на образование новых слов из существительного в глагол: игра-играть, гром-греметь, свет-светить, плач-плакать, соль-солить, звон-звенеть, слух-слушать, дело-делать, учеба-учиться. Уточняла у детей, за счет чего изменилось слово? (за счет окончания), изначально слово обозначало предмет, а стало обозначать действие, какой чертой мы подчеркнем каждое.

*Задания на уточнение лексических значений слов.* Определение лексических значений групп слов по разным лексическим темам (животные, птицы, растения). Знакомство с многозначными словами: лук, замок, ключ, кисть, игла, коса, кран, лист, уточнение их лексического значения и составление предложений с данными словами. Подбор синонимов и антонимов. Словообразовательный анализ, из какого слова или слов образованно данное слово (подосиновик, камнедробилка, односельчане).

*Задания на формирование семантической структуры слова.* Родственные слова, используя один корень, преобразовать как можно больше слов, например, ветер, ветра, ветрище, ветерок, ветренный, ветровка, обветрить.

Игра «Чужое слово», среди родственных слов, найти слово, которое отличается по семантическому значению, например, рисунок, рис, рисовать, зарисовка.

Игры с антонимами: выбрать из трех слов, противоположные, например, высокий, большой, низкий; светлый, яркий, темный; тяжелый, маленький, легкий. Закончить предложение антонимом, ночью небо темное, а днем..., придумать и записать свое похожее предложение.

Игры с синонимами, придумать слово-сравнение к группе слов (солнце, туман, море), какими они могут быть. Придумать предложение со словами – ветер, ураган, вихрь. Из трех слов подобрать подходящие синонимы: храбрый, веселый, смелый; лететь, кружиться, вращаться; говорить, беседовать, смеяться; грустный, злой, печальный; блестит, сверкает, тускнеет; браниться, ругаться, общаться.

Игры со словами, имеющими переносное значение. Объяснить, когда так говорят: колючий ветер, золотые руки, ледяной взгляд, стальной характер,

волчий аппетит, кислое лицо, медвежья услуга, седая зима, потерять покой.

*Развитие ассоциаций.* Игра «Поиск пар». Предлагаются слова, где нужно найти подходящую пару: береза – лист, ель – (хвоя); облако – дождь, подсолнух – (семечки); кот – дом, тигр – (лес); машина – колеса, трактор – (гусеница), ноги – тапочки, руки – (перчатки).

Игра «Ассоциативные пары». Нужно подобрать слова, которые противоположны друг другу. Например, лето – зима, завтрак – ужин, снег – дождь, север – юг, день – ночь.

Игра «Что общего». Предлагается назвать объединяющий признак всех слов. Например, солнце, мяч, апельсин; лягушка, трава, огурец.

Игра «Отгадай предмет». Необходимо отгадать предмет по названию его частей, например, пуговица, рукав, манжет (рубашка); колесо, руль, дверь (машина); каблук, носок, замок (сапог); скорлупа, желток, белок (яйцо), замок, глазок, ручка (дверь).

*Организация семантических полей* по З. А. Репиной. Данная методика предполагает постепенное формирование и расширение комплекса ассоциаций вокруг центрального слова. Например, вокруг слова «холод» формируются ассоциации, обозначающие не только предмет, но и действие (холодать), признак (холодный), синоним (ледяной), антоним (горячий) и так далее.

Игра «Найди пару». Необходимо из ряда картинок обвести подходящие друг к другу изображения: пчела-мед, сок-яблоко, яйцо-курица, мука-хлеб, корова-молоко, клубника-варенье, пряжа-носок.

Игра: «Назови ласково». Кошка – кошечка, машина – машинка, зима – зимушка, снег – снежок, суп – супчик, дерево – деревце. Игра «Какой, какие, какое, какая». Предлагаются картинки и прилагательные, ученикам необходимо соединить линиями подходящие. Например, точные – часы, быстрая – лошадь, острый – нож, яркое – солнце.

Игра «Группировка слов». Необходимо найти лишнее слово, как из семантически близких, так и из семантически далеких слов (существительные,



прилагательные, глаголы), например, босоножки, стакан, чашка; клубника, апельсин, вишня; круглый, гладкий, квадратный; тонкий, толстый, маленький; перепрыгнул, открыл, перескочил; зайти, влететь, выйти.

Игра «Пара к паре». Произношу пару слов, ученикам необходимо произнести с противоположным значением, например, слабый мороз – сильная жара, темная ночь – ясный день, поздний вечер – раннее утро, смелый мальчик – трусливая девочка, добрый друг – злой враг, хорошее начало – плохой конец.

Игра «Один-много». К каждой лексической теме определенный набор слов, например, апельсин – апельсины, огурец – огурцы, лист – листья, береза – березы, и так далее.

Игры на расширение словаря синонимов, кинуть ученику мяч и произнести слово или словосочетание, ученик должен поймать мяч придумать как можно сказать по-другому и кинуть в ответ. Пример слов: дитя – ребенок, путь – дорога, спешить – торопиться, глядеть – смотреть, прыгает – скачет, провести подобную игру, используя антонимы. Также предлагается закончить и записать предложение, черепаха ползет медленно, а лошадь скачет ..., утром на небе солнце, а ночью ..., летом погода теплая, а зимой..., понедельник первый день недели, а воскресенье..., конфета сладкая, а таблетка..., слон большой, а мышь..., и так далее.

Игры на развитие логических операций. Ученикам нужно сказать, во что превратиться стул без спинки, окно без стекла, кофта без рукавов, тетрадь без страниц, снеговик без холода, дерево без веток и так далее. Логические задачи: красный квадрат больше синего, но меньше зеленого, какой квадрат самый большой? Кабачок легче капусты, но тяжелее свеклы, какой овощ самый легкий? Береза ниже дуба, но выше рябины, какое дерево самое высокое?

*Задания на активизацию словаря, совершенствование процессов поиска слова, перевод слова из пассивного в активный словарь.* Игра «Продолжи». Называю слово обобщённого значения, ученик конкретного значения, затем наоборот. Например, овощ-огурец, гриб-белый, ягода-смородина; стамеска-

инструмент, лось-дикое животное, лотос-цветок и так далее.

Игры с мячом по аналогии «Съедобное-несъедобное», бросаю мяч ученику и называю слово, если это съедобно, мяч нужно поймать, если нет, то уклониться от него, по такому же принципу играем в «Холодное-горячее», «Живое-неживое», «Дикие животные-домашние животные».

Игра «Я знаю пять...». Ученики становятся в круг с мячом, первый, у кого мяч, бросает его соседу со словом «Я», далее, второй бросает следующему, со словом «Знаю», следующий – «Пять», следующий ученик произносит любое обобщающее слово, например, цветов. Игра продолжается, пока не будет названо пять названий.

Предлагаются сюжетные картинки, для последующего рассказа, от простых к сложным. Отвечаем на вопросы.

Игра по аналогии с игрой «Снежный ком». Необходимо придумать, а затем записать рассказ. Я называю первое любое слово, например, «быстрая», следующий ученик должен придумать свое слово, подходящее по логике к предыдущему, например, «Машина», следующий – едет, – в, – автосервис, – потому- что, – у, – нее, – спустило, – колесо. Последнему необходимо повторить всё предложение.

Занятия проводились на базе ГБОУ СО «Екатеринбургская школа №9» в городе Екатеринбург, с 15.01.24г. по 01.03.24г. и с 9.09.24г. по 22.11.24г.

### **3.3. Контрольный эксперимент и анализ его результатов**

Контрольный эксперимент проводился на базе ГБОУ СО «Екатеринбургская школа № 9» в городе Екатеринбург с 19.11.2024 г. по 10.12.2024 г. Логопедическое обследование прошли учащиеся второго класса, Миша С., Маша Т., Соня М., Ани К., Вова С.

В ходе обследования прослеживалась положительная динамика со стороны лексической стороны речи, артикуляционной моторики и звукопроизношения. Общая и мимическая моторика у всех детей улучшилась

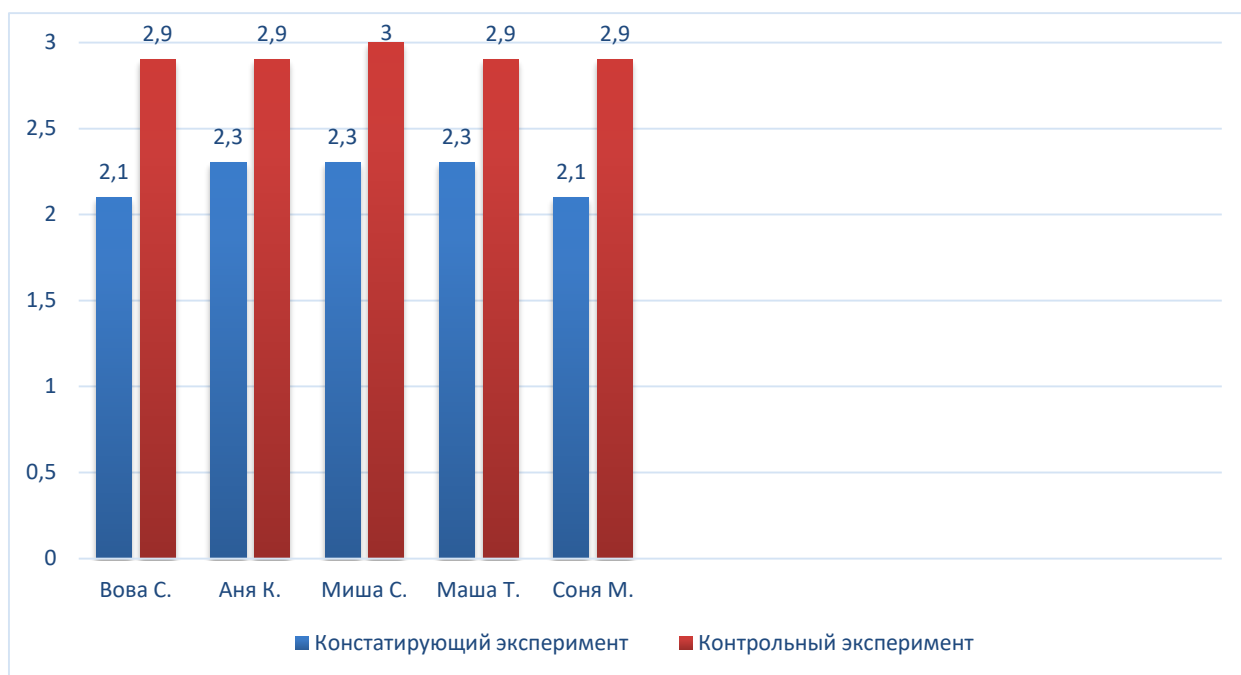
незначительно, моторика пальцев рук у Миши С., Маши Т. и Сони М. улучшилась также незначительно, у Вовы С. и Ани К. изначально отклонений не выявлено. Также со стороны фонематического восприятия значительных улучшений не отмечено, Вова С. и Миша С. единственные показали лучшие результаты, могут придумать слово из заданного количества слогов, а также на определенный звук в начале и в конце слова. Так как у данной категории детей имеется специфическое развитие высших психических функций, из-за чего формирование анализа и синтеза затруднено, коррекция в данном случае требует больше времени и частоты занятий. Показатели навыков чтения незначительно улучшились, но также остаются в фазе формирования, чтение послоговое, кроме Миши С. и Вовы С., у них значительно улучшились показатели. Навыки письма улучшились, у Ани К., Маши Т. и Сони М. наблюдается динамика в знании букв, однако написать на слух текст дается с трудом, буквы переставляют, заменяют или пропускают. Необходимо продолжить работу по профилактике нарушений письма.

В звукопроизношении наблюдается положительная динамика, у Вовы С. поставлены и автоматизированы звуки [Р], [Л], у Ани К. на данный момент поставлен и автоматизирован звук [Л], остальные звуки в стадии постановки. У Миши С. звуки [Р], [Ш] в стадии автоматизации, у Маши Т. поставлен и автоматизирован звук [Л], остальные звуки в стадии постановки, у Сони М. поставлен и автоматизирован звук [Л], звук [Р] в стадии автоматизации.

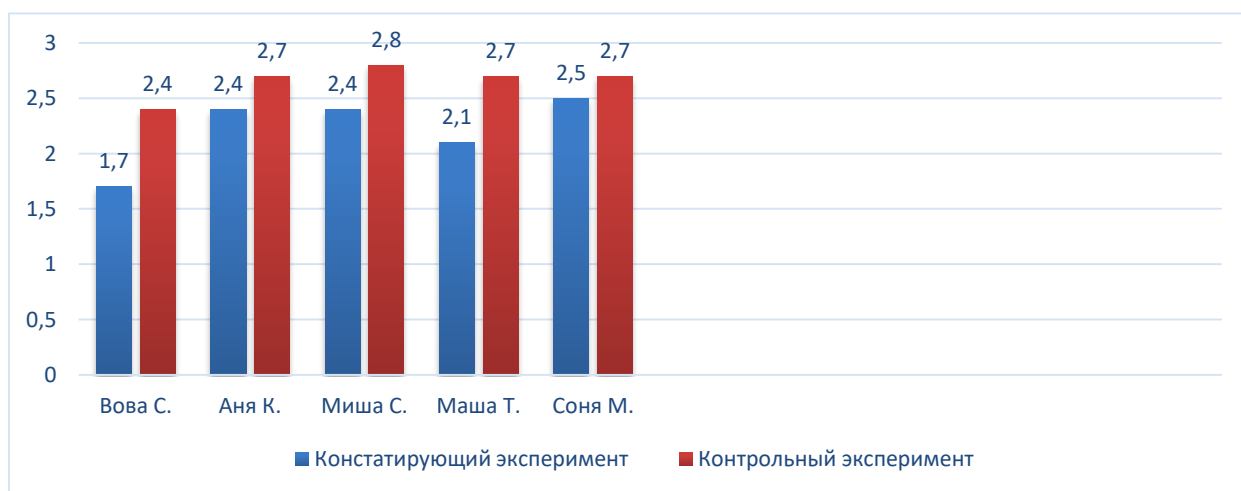
Со стороны лексико-грамматического строя речи динамика существенная. Значительно расширился активный и пассивный словарь, что позволяет детям не только легко дополнять смысловые ряды, но и идентифицировать предметы по заданным лексическим темам. Увеличился словарь синонимов и антонимов. Улучшились навыки словообразования и словоизменения. Употребление наречий вызывает трудности у Сони М. У Вовы С. трудности вызывает называние семантически близких действий. Обследование связной речи также показало положительную динамику, детям легче даются пересказы и составление текстов. У Сони М. возникают

сложности в употреблении наречий, у Вовы С. трудности выражаются в назывании семантически близких действий. Необходимо продолжить работу по коррекции лексической стороны речи.

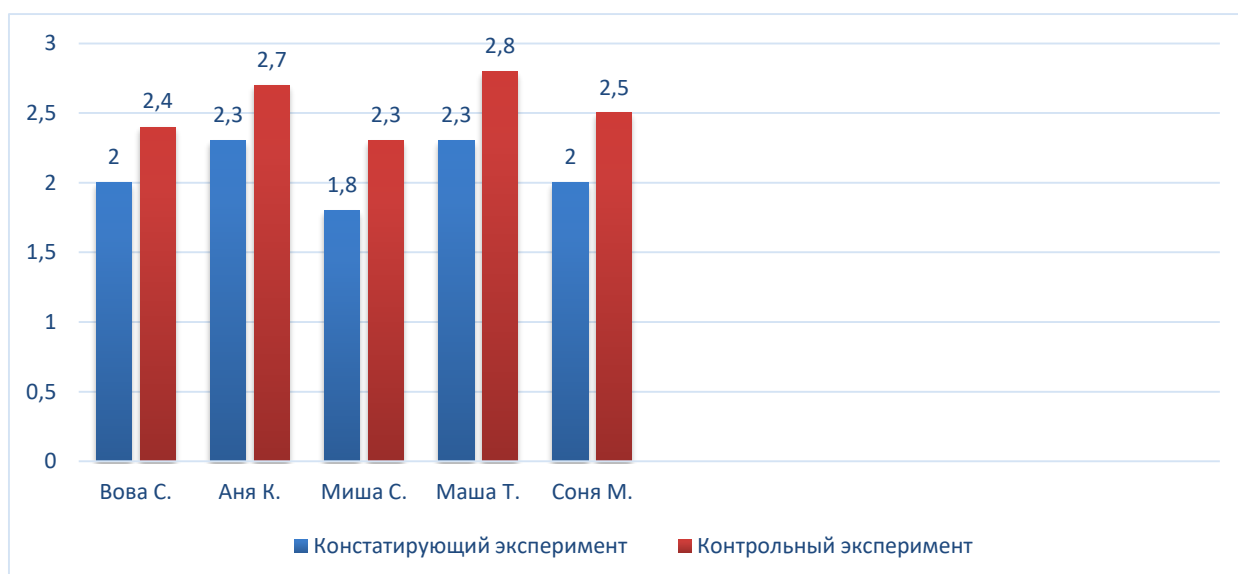
Ниже представлены сравнительные диаграммы обследования активного и пассивного словаря, грамматического строя и связной речи младших школьников с задержкой психического развития (см. рис. 6, 7, 8).



**Рис. 6. Сравнительный анализ обследования активного и пассивного словаря младших школьников с задержкой психического развития**



**Рис. 7. Сравнительный анализ обследования грамматического строя речи младших школьников с задержкой психического развития**



***Рис. 8. Сравнительный анализ обследования связной речи младших школьников с задержкой психического развития***

### **ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 3**

В третьей главе представлен комплекс занятий и игровых упражнений по коррекции лексической стороны речи младших школьников с задержкой психического развития, а также контрольные результаты по итогам пройденной работы.

Коррекционная работа была построена на определенных направлениях: обогащение словарного запаса, уточнение лексических значений слов, формирование семантической структуры слова, организация семантических полей, активизация словаря, совершенствование процессов поиска слова, перевод слова из пассивного в активный словарь.

После проведения комплекса занятий по коррекции лексической стороны речи, у детей наблюдается положительная динамика. Значительно расширился активный и пассивный словарь, улучшились навыки словообразования и словоизменения.

При планировании коррекционной работы с детьми, имеющими задержку психического развития, необходимо учитывать специфику основного диагноза. В первую очередь в работу включаются задания на развитие высших психических функций. Логопедическая работа должна быть

направлена на все компоненты речи и включать в себя игровой аспект, это добавляет мотивации и предотвращает быструю истощаемость во время занятий. Так как речь детей с задержкой психического развития развивается в затруднительных условиях, коррекция требует больше времени, определенного подхода и предполагает тесное взаимодействие с родителями, классным руководителем и другими педагогами, что позволит максимально скорректировать вторичные нарушения у детей данной категории.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Данная выпускная квалификационная работа была посвящена теме коррекции лексической стороны речи у младших школьников с задержкой психического развития. Проведенный анализ литературы показал, на сколько проблема феномена задержки психического развития у детей актуальна в логопедической работе. Лексика, являясь важнейшей номинативной функцией языка, недостаточно развита у данной категории детей и от её коррекции во многом зависит компенсация имеющейся задержки в целом.

Цель работы – теоретически и экспериментально обосновать, разработать и апробировать содержание коррекционной работы по коррекции лексической стороны речи младших школьников с задержкой психического развития и оценить её эффективность. Для достижения цели были поставлены и реализованы определенные задачи. Была изучена и проанализирована научная и методическая литература по теме исследования. Проведен констатирующий эксперимент, проанализированы его результаты в качественно-количественном аспекте. Подобрано содержание логопедической работы с младшими школьниками с задержкой психического развития по коррекции лексической стороны речи. А также апробировано содержание коррекционного воздействия, направленного на развитие лексической стороны речи и проведен контрольный эксперимент.

В первой главе выпускной квалификационной работы раскрыты закономерности развития лексической стороны речи в онтогенезе, представлены авторы, изучающие данное направление. Дана психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития, особенности и сложности формирования лексической стороны речи у данной категории обучающихся.

Во второй главе представлены основные принципы и методы проведения логопедического обследования младших школьников с задержкой психического развития. Поставлена цель и определены задачи

констатирующего эксперимента. Представлены результаты обследования обучающихся. Анализ полученных данных позволил определить логопедическое заключение на детей и направление коррекционной работы с ними.

Третья глава раскрывает основные принципы, на которых строится логопедическая работа с детьми, имеющими задержку психического развития. Представлены методические разработки авторов, занимающихся проблемой коррекции лексико-грамматического строя речи. В связи с дефицитным развитием речи у детей с задержкой психического развития, коррекционная работа по формированию тех или иных функций занимает больше времени и требует особого подхода. В занятия необходимо включать упражнения, направленные на развитие высших психических функций. Преодоление речевых нарушений у детей данной категории, способствует их развитию в целом. На основе данных методических пособий и рекомендаций, была выстроена система логопедической работы по коррекции лексической стороны речи у детей с задержкой психического развития. Проведен контрольный эксперимент. Проанализировав его результаты, видна положительная динамика в развитие лексической стороны речи обучающихся. Таким образом, можно сделать вывод, что задачи исследования реализованы, цель достигнута.



## СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Агранович З. Е. Сборник домашних заданий в помощь логопедам и родителям для преодоления лексико-грамматического недоразвития речи у дошкольников с ОНР. СПб.: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2015. 112 с.
2. Алмаева М. В. Общая характеристика развития детей дошкольного возраста с ЗПР / М. В. Алмаева // Modern Science. 2019. – № 12-3. – С. 303-305. – EDN FDHNZX.
3. Бородич А. М. Методика развития речи детей: Учеб. Пособие для студентов пед. инст. М.: Просвещение, 1981.
4. Борякова Н. Ю. К проблеме психолого-педагогического сопровождения детей с задержкой психического развития в инклюзивной образовательной среде / Н. Ю. Борякова // Актуальные проблемы обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья: Материалы IV Международной научно-практической конференции, Москва, 26–27 июня 2014 года / Под редакцией И.В. Евтушенко, В. В. Ткачевой. – Москва: Издательство "Спутник+", 2014. – С. 58-62. – EDN TVMMBJ.
5. Бойкова С. В. Развитие лексики и грамматического строя у дошкольников: Картотека заданий с усложнением. СПб.: КАРО, 2005, 32 с. - (Коррекционная педагогика)
6. Власова Т. А., Лебединская К. С. Актуальные проблемы клинического изучения задержки психического развития //Дефектология. 1975.- № 6. 8-17 с.
7. Выготский Л. С. Психология развития человека. М.: Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо, 2005. 1136 с.
8. Гвоздев А. Н., Фомичева Г. А., Ушакова О. С. Вопросы изучения детской речи. М., 1961.
9. Гимадиева К. А. Методические подходы к развитию лексического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием

речи / К. А. Гимадиева // Педагогическое мастерство: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Москва, июнь 2015 г.). М.: Буки-Веди, 2015. 149-151 с.

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

11. Грибова О. Е. Технология организации логопедического обследования. Методическое пособие. М.: Айрис-пресс, 2005. 96 с.

12. Громова О. Е. Методика формирования начального детского лексикона. М.: Сфера, 2003.

13. Дети с задержкой психического развития / Под ред. Т. А. Власовой [и др]. М.: Просвещение, 1981. 119 с.

14. Джеялова Э. Э. Задержка психического развития в контексте научных исследований / Э. Э. Джеялова // Аллея науки. 2018. Т. 1, № 9(25). – С. 437-442. – EDN VMBJNW.

15. Ефименкова Л. Н., Мисаренко Г. Г. Организация и методы коррекционной работы логопеда на школьном логопункте. М.: Просвещение, 1991.

16. Ефименкова Л. Н. Формирование речи у дошкольников: (Дети с общим недоразвитием речи). Кн. для логопеда. 2-е изд., перераб. М.: Просвещение, 1985, 112 с.

17. Жукова Н. С. Преодоление недоразвития речи у детей: Учеб.метод. пособие. М.: Соц.-полит, журн., 1994. 96 с.

18. Жукова Н. С. Формирование устной речи. Учеб-метод, пособие. М.: Соц.-полит. журн., 1994. 96 с.

19. Зайцева М. М. Формирование лексической стороны речи у младших школьников на логопедических занятиях в условиях инклюзивного образования / М. М. Зайцева// Образование и воспитание. 2023. № 3 (44). — С. 20-22. — URL: <https://moluch.ru/th/4/archive/251/8273/> (дата обращения: 28.07.2024).

20. Исмаилова И. С. Особенности формирования лексического строя

речи у детей с задержкой психического развития / И. С. Исмаилова, А. М. Арутюнян // ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ в НАУКЕ и ОБРАЗОВАНИИ: сборник статей III Международной научно-практической конференции, Пенза, 20 сентября 2019 года. – Пенза: "Наука и Просвещение" (ИП Гуляев Г.Ю.), 2019. – С. 82-84. – EDN GSICME.

21. Ковалев В. В. Семиотика и диагностика психических заболеваний у детей и подростков. М., 1985. 286 с.

22. Конспекты занятий по обучению детей пересказу с использованием опорных схем. Старшая группа. Учебно-методическое пособие/Л. В. Лебедева [и др]. М.: Центр педагогического образования, 2008. 80 с.

23. Коржаева Е. Е. Логопедическая работа с младшими школьниками с ЗПР/ Е. Е. Коржаева. М.: Творческий Центр Сфера, 2011. 64 с

24. Коффка К. Основы психического развития / Пер. с нем. Р. Левина. - М.: Академический проект, 2017. 356 с.

25. Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В., Зорина С. В. Особенности лексики. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития: учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений. М.: Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2004

26. Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) СПб.: СОЮЗ, 1999. 160 с.

27. Лебединский В. В. Нарушения психического развития у детей: Учебное пособие. М.: Издательство Московского университета, 1985

28. Левина Р. Е. Главы I, II, III, VIII // Основы теории и практики логопедии / Под ред. Р.Е. Левиной. М.: Просвещение, 1967. 173 с

29. Левина Р. Е. Нарушения речи и письма у детей. Избранные труды. / Р.Е. Левина; Ред-сост. Г.В. Чиркина, П.Б. Шошин. М.: АРКТИ, 2005

30. Левина Р. Е. Педагогические вопросы патологии речи у детей/Специальная школа, 1967, вып. 2, 122 с.

31. Логинова В. И. Формирование словаря. Развитие речи детей дошкольного возраста/ Под ред. Ф. А. Сохина. М., 1984.
32. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. 680 с.
33. Лубовский В. И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей / Науч.-исслед. ин-т дефектологии Акад. пед. наук СССР. - М.: Педагогика, 1989. 104 с.
34. Меженцева Г. Н. Особенности лексико-грамматического строя речи у младших школьников с задержкой психического развития / Г. Н. Меженцева, Ю. И. Яковлева. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2017. — № 19 (153). — С. 304-307. — URL: <https://moluch.ru/archive/153/43298/> (дата обращения: 22.10.2023).
35. Обучение детей с задержкой психического развития: Пособие для учителей / [В. И. Лубовский, Л. И. Перслени, П. Б. Шошин и др.]; Под ред. Т. А. Власовой и др. М.: Просвещение, 1981. 119 с.
36. Певзнер М. С. Клиническая характеристика детей с задержкой психического развития //Дефектология. 1972. № 3.
37. Поваляева М. А. Справочник логопеда. РнД.: «Феникс», 2002. 448с.
38. Репина З. А. Поле речевых чудес: Учеб. пособие по коррекции общ. недоразвития речи у детей, страдающих ринолалией / Отд. образования Администрации Верх.-Исет. р-на, Школа-интернат N 58 для детей с тяжелыми нарушениями речи; [З. А. Репина и др.]. - Екатеринбург: Урал. изд. фирма "Наука", 1996. 180 с.
39. Созонова Н. Н., Куцина Е. В, Хрушкова Н. Г. Фонетические рассказы и сказки (для детей 5 — 7 лет). Тетрадь. Екатеринбург: ООО «Издательский дом Литур», 2009. 32 с.
40. Теремкова Н. Э. Логопедические домашние задания для детей 5-7 лет с ОНР. Альбом 1/Н. Э. Теремкова. 1-е изд., испр. М.: ИЗДАТЕЛЬСТВО

ГНОМ, 2019. 32 с.

41. Ткаченко Т. А. Формирование и развитие связной речи у дошкольника 4-6 лет: пособие / Т. А. Ткаченко. М.; Ювента, 2007. 24 с.

42. Трубникова Н. М. Структура и содержание речевой карты Учебно-методическое пособие / Урал, гос. пед, ун-т Екатеринбург 1998. 51 с.

43. Ушакова О. С. Придумай слово: Речевые игры. Упражнения. Методические рекомендации 2-е изд., пер. и доп. М.: ТЦ Сфера, 2009. 208 с.

44. Филичева Т. Б. Логопедия. Теория и практика / [под ред. д.п.н. профессора Филичевой Т. Б.]. — изд. 2-е, испр. и доп. М.: Эксмо, 2018. 608 с.

45. Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада: В 2 ч. Ч. I. Первый год обучения (старшая группа). Пособие для студентов дефектологических факультетов, практических работников специальных учреждений, воспитателей детских садов, родителей. М.: Альфа, 1993. 103 с.

46. Худенко Е., Шаховская С., Ткаченко Т. Планы-конспекты логопедических занятий по формированию связной устной речи у детей. М.: РУССИКО, 1995. 112 с.

47. Цейтлин С. Н. Усвоение детьми лексических единиц / С. Н. Цейтлин. СПб. 2006.

48. Цейтлин С. Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / С. Н. Цейтлин. М.: Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 2007. 240 с.

49. Чиркина Г. В. Методы обследования речи у детей: учеб. пособие по диагностике речевых нарушений / Под общ. ред. проф. Г.В. Чиркиной. — 3-е изд., доп. М.: АРКТИ, 2003. 240 с.

50. Швайко Г. С. Игры и игровые упражнения по развитию речи / Г. С. Швайко. М.: Айрис-пресс, 2006. 64 с.

