

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

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

ФАКУЛЬТЕТ ДОШКОЛЬНОГО, НАЧАЛЬНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

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

**АКТИВИЗАЦИИ ГЛАГОЛЬНОГО СЛОВАРЯ У МЛАДШИХ
ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ
СРЕДСТВАМИ СЛОВЕСНЫХ ИГР**

Выпускная квалификационная работа
студентки очной формы обучения
направления подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое)
образование профиль «Логопедия»
4 курса группы 02021406
Шевченко Анастасии Александровны

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

БЕЛГОРОД 2018

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА I ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ОСОБЕННОСТИ АКТИВИЗАЦИИ ГЛАГОЛЬНОГО СЛОВАРЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ СРЕДСТВАМИ СЛОВЕСНЫХ ИГР	
1.1. Особенности развития глагольного словаря в онтогенезе.....	8
1.2. Развитие глагольного словаря у младших школьников с задержкой психического развития.....	17
1.3. Анализ методических подходов по активизации глагольного словаря у младших школьников с задержкой психического развития	26
ГЛАВА II ОРГАНИЗАЦИОННО–МЕТАДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАБОТЫ ПО АКТИВИЗАЦИИ ГЛАГОЛЬНОГО СЛОВАРЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ СРЕДСТВАМИ СЛОВЕСНЫХ ИГР	
2.1. Исследования уровня сформированности глагольной лексики у младших школьников с задержкой психического развития.....	37
2.2. Анализ результатов исследования уровня сформированности глагольного словаря у младших школьников с задержкой психического развития.....	44
2.3. Методические рекомендации по активизации глагольного словаря у младших школьников с задержкой психического развития средствами словесных игр.....	54
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	62
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	66
ПРИЛОЖЕНИЯ	

ВВЕДЕНИЕ

Нарушения словаря у детей с задержкой психического развития, возникающего в результате не сформированности познавательной деятельности, сниженным запасом знаний и представлений об окружающем мире, отставанием в формировании высших психических функций, слабой регуляцией произвольной деятельности, недоразвитием всех сторон речи. Трудности, возникающие у младших школьников с задержкой психического развития (ЗПР), указывают о недостаточной сформированности речевой деятельности, является актуальной проблемой логопедии. Развитие лексической стороны речи данных детей характеризуется замедленным темпом развития, его качественным своеобразием. Специфическим признаком симптоматики нарушений лексической стороны речи у большого количества младших школьников с ЗПР является системный характер речевого недоразвития, преобладание сематического дефекта, сложность речевых нарушений, сочетание разнообразных патологий речи.

Кроме того, нарушения лексической стороны речи у детей с задержкой психического развития, носят разнообразный характер и связаны с: проявлениями этиологии, психологических особенностей, и неврологической симптоматики.

В научных исследованиях дан анализ особенностей формирования словарного запаса детей с задержкой психического развития (Т.В. Егорова, С.Г. Шевченко, Е.С. Слепович и др.). Авторы отмечают, что при нарушениях лексико-грамматического строя речи у младших школьников с задержкой психического развития, отмечается бедность словаря, неточность, не дифференцированность, неадекватность семантических замен, стойкость аграмматизма, представлен словарь в большей степени бытовой, разговорной лексикой. Не сформированность лексической стороны речи детей с задержкой психического развития, способствует затруднению в ситуациях, требующих развернутых речевых высказываний. Поэтому одним

из значимых факторов успешности обучения является сформированность лексической стороны речи. Так как основой речевой организации человека является лексическая сторона речи, то разнообразные нарушения её функционирования особенно затрудняют процесс коммуникации и социальной адаптации. При этом ученые главную роль в организации синтаксических единиц, составляющих основу речевой коммуникации, отводят глагольному словарю, как центральной категорией развития синтаксиса детской речи, как соотнесение содержания высказывания с действительностью (Ю.Д. Апресян, К. Бюлер, В.В. Виноградов, Л.С. Выготский, С.Д. Канцельсон, А.А. Пешковский, Э. Сепир и др.).

При этом нарушения в интеллектуальном и речевом развитии детей с задержкой психического развития приводят к трудностям адекватного изложения собственных мыслей и к дефицитарности социально-бытовой ориентировки.

В связи с этим, своевременное расширение и активизация словаря младших школьников с задержкой психического развития — залог успешного обучения детей. В настоящее время в связи с реформированием специального образования возникает необходимость индивидуально - дифференцированного подхода в процессе образования младших школьников с задержкой психического развития, и поэтому одним из эффективным средством в этом направлении являются словесные игры. Которые, построены на словах и действиях играющих. Способствующие самостоятельно решать разнообразные интеллектуальные задачи: обрисовывать предметы, разгадывать по описанию, отыскивать однообразия и различия, объединять предметы по разным свойствам, отыскивать алогизмы в суждениях. В данных играх дети обучаются, опираясь на имеющиеся знания о предметах, и приобретение новых познаний о них. Так как в младшем школьном возрасте, с опорой на игры продолжается обогащение, уточнение и активизация словаря. Все выше изложенное определяет проблему

изучения особенностей развития предикативного словаря младших школьников с задержкой психического развития и выявление педагогических условий, обеспечивающих формирование предикативной лексики у данной возрастной категории детей, приобретает особую остроту.

Проблема исследования — определение оптимальных путей и содержания логопедической работы по активизации глагольного словаря младших школьников с задержкой психического развития средствами словесных игр.

Цель работы – разработать методические рекомендации и содержание логопедической работы по активизации глагольного словаря младших школьников с задержкой психического развития средствами словесных игр.

Объект исследования – процесс активизации глагольного словаря младших школьников с задержкой психического развития.

Предмет исследования – методические рекомендации по активизации глагольного словаря младших школьников с задержкой психического развития средствами словесных игр.

Гипотеза исследования – активизация глагольного словаря у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития будет эффективной, если:

- будет проводится систематическая работа по активизации глагольного словаря у младших школьников с задержкой психического развития с учетом уровня развития речевой и когнитивной системы;
- система дифференцированной логопедической работы по формированию словаря, будет рассматриваться в качестве ведущего условия;
- будут использоваться словесные игры как средство стимулирования в процессе активизации глагольного словаря у младших школьников с задержкой психического развития.

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

1. На основе анализа специальной литературы обосновать проблему исследования.

2. Исследовать состояние и особенности сформированности глагольной лексики у младших школьников с задержкой психического развития.

3. Разработать методические рекомендации, направленные на активизацию глагольного словаря младших школьников с задержкой психического развития.

Теоретико-методологическая основа исследования. В своем исследовании мы опирались на положения современной психологии, лингвистики, психолингвистики, педагогики и дефектологии, рассматривающие речь как особый вид деятельности и как важнейшее средство общения, которое играет главную роль в психическом, умственном, нравственном развитии ребенка, в его социальной адаптации (Л.С. Выготский, Л.В. Занков, Н.Н. Малофеев, С.Л. Рубинштейн и др.); о единстве речевого и психического развития, комплексном подходе к их изучению (Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия и др.); о сложной структуре речевой деятельности, о лексических операциях в структуре процесса продуцирования речевого высказывания (Ю.Д. Апресян, Т.Г. Аркадьева, Т.В. Ахутина, Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия); лингвистические и психолингвистические представления о процессе развития лексики (О.Е. Громова, М.Б. Елисеева, А.А. Залевская, А.В. Захарова, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия, Л.Г. Парамонова, С.Н. Цейтлин, С.Н. Шаховская и др.); положения об опережающем развитии семантики по сравнению с развитием формально-языковых средств (Т.В. Ахутина, Н.И. Жинкин, Л.Б. Халилова и др.); положения о единстве и общности законов развития нормального и аномального ребенка (Л.С. Выготский, В.И. Лубовский, Ж.И. Шиф и др.); положения о симптоматике и структуре речевого дефекта у детей с задержкой психического развития (Л.С. Выготский, М.Ф. Гнездилов, А.Н. Граборов, Р.И. Лалаева, В.И. Липакова,

С.Я. Рубинштейн); научные подходы к понятию формирования речи детей с трудностями в обучении в исследованиях (Н.Ю. Борякова, В.В. Коноваленко, Р.И. Лалаева, С.А. Миронова и др.); положения об использовании словесных игр в работе с детьми с задержкой психического развития (М.С. Певзнер, Е.А. Стребелева, К.Д. Ушинский, З.М. Истомина, Р.И. Жуковская).

В работе используются следующие **методы исследования**:

теоретические: анализ и обобщение психолингвистической, психолого-педагогической и дефектологической литературы по проблеме исследования;

эмпирические: эксперимент (констатирующий этап); количественный и качественный анализ полученных результатов исследования.

База исследования: муниципальное казенное общеобразовательное учреждение «Общеобразовательная школа №30» г. Белгорода.

Структура работы – выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы, приложения.

ГЛАВА I ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ОСОБЕННОСТИ АКТИВИЗАЦИИ ГЛАГОЛЬНОГО СЛОВАРЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ СРЕДСТВАМИ СЛОВЕСНЫХ ИГР

1.1. Особенности развития глагольного словаря в онтогенезе

По мнению Д.Н. Шмелева «слово - это такая единица языка, которая представляет собой и фонетическое, и морфологическое, и лексико-семантическое целое, следовательно, может быть охарактеризовано с разных сторон - соответственно с учетом различных по своей природе признаков. Вместе с тем эти различные признаки не в одинаковой степени характеризуют все те единицы, которые мы привыкли называть словами...». Назначение каждого из перечисленных признаков слова заключается в передаче определенной информации (51).

При этом И.И. Степанченко указывает, что для того чтобы выступать в качестве отдельной единицы, слово характеризуется, с одной стороны, определенной и достаточно легкой выделимостью из потока речи, а с другой, - значительной внутренней цельностью.

Кроме того, И.И. Степанченко отмечает, что слово как основная единица языка и его лексического уровня способно грамматически изменяться и грамматически соединяться в предложении в связную осмысленную речь с другими единицами того же порядка. Изменяемость слова предполагает его оформленность. Поэтому основное лексическое значение слова оказывается дополненным, осложненным теми или другими грамматическими значениями, которые являются материально выраженными во внешних, звуковых различиях между отдельными разновидностями — грамматическими формами слова (41).

Особенности усвоения лексики детьми изучались с точки зрения обогащения лексической системы, понимания значения слов, точности словоупотребления.

В многочисленных публикациях педагогов (Н.С. Жукова, М.М. Кольцова и др.), психологов (Л.С. Выготский, С.Л. Рубенштейн и др.), лингвистов (А.Н. Гвоздев, С.Н. Цейтлин и др.) нашел отражение большой фактический материал, который был получен в результате наблюдений за становлением детской речи. Результаты этих наблюдений показывают, что формирование лексического строя в онтогенезе определяется, прежде всего, зрелостью мозговых структур, уровнем интеллектуального развития ребенка, тесно связано с состоянием высших психических функций, таких как мышление, восприятие, память, внимание (19, 25, 9, 39, 12, 47).

Важнейшим фактором формирования лексики, по мнению Р.И. Лалаевой, является также развитие представлений ребенка об окружающих предметах и явлениях в процессе речевой и неречевой деятельности. Посредством неречевой предметной деятельности обогащаются связи с окружающей действительностью через конкретное, чувственное восприятие мира. Накопленные в процессе предметной деятельности впечатления являются основой формирования значений слов, формирования связи слова с образами окружающего мира (28).

Л.С. Выготский отмечал, что развитие лексики определяется социальной средой, в которой воспитывается ребенок, зависит от социокультурного статуса семьи, от особенностей воспитания и обучения ребенка (10).

По мнению автора, формирование лексики связано также с развитием всех компонентов языковой системы. Взаимосвязь фонетического и лексического компонентов речи обусловлена влиянием звукового состава слова (местоположение звуков, количество звуков, последовательность звуков в слове) на семантику слова в целом, а также на грамматическое значение слова. Кроме этого, развитие лексики осуществляется и в процессе формирования словообразования (9).

Начальный детский лексикон рассматривается рядом авторов (О.Е. Громовой, А.А. Залевской, М.Б. Елисеевой) как лексический компонент

речевой организации человека. Это динамическая функциональная система, которая начинает формироваться параллельно с развитием сознания ребенка и соответствует как общим закономерностям организации активного и пассивного словарного запаса взрослого носителя языка, так и специфическим особенностям, связанным с возрастом ребенка и личностным развитием (14, 20, 17).

По наблюдениям М.М. Кольцовой, на начальной стадии реакция на словесный раздражитель проявляется в виде ориентировочного рефлекса, на основе которого формируется так называемый «рефлекс второго порядка» на словесный раздражитель. У ребенка развивается подражательность, многократное повторение нового слова, что способствует усилению слова как компонента в общем комплексе раздражителей (25).

О.Н.Усанова указывает, что в возрасте около 4-х месяцев у ребенка возникает синтагматическая организация речи, которая заключается в соединении отдельных артикуляций в линейную последовательность с модуляцией по тембру и высоте. Возникает лепет, то есть первичное звуковое оформление речевых проявлений ребенка (43).

Необходимо отметить, что по мнению Н.И.Жинкина и А.А.Леонтьева, появление лепета в виде «псевдослога», представляющего собой замкнутую последовательность слогов, объединенных мелодикой, единством артикуляционного уклада и, как правило, ударением на первом слоге, свидетельствуют о том, что у ребенка сформировался физиологический механизм словообразования, автономный по отношению к другим речевым механизмам (18, 29).

Кроме того, согласно исследованиям Н.С. Жуковой, факты первых словесных проявлений ребёнка как в норме, так и в условиях патологии показывают, что лепечущий ребёнок первоначально «отбирает» из обращённой к нему речи взрослого те слова, которые доступны его артикулированию (19).

Исследователи нормальной детской речи (А.Н.Гвоздев, С.Н.Цейтлин, Т.Н.Ушакова, Н.Х.Швачкин, Д.Б.Эльконин) заметили, что начинающий говорить ребёнок не принимает трудных слов, что при усвоении детьми новых слов легче схватываются такие, как «ам-ам», «би-би», что ребёнок вместо труднопроизносимого слова вставляет лёгкое, «трафаретное».

Также авторы отмечают, что отдельные слова, имеющие объективную предметную отнесенность, возникают у ребенка к году. На втором году жизни наблюдается значительное увеличение активного словаря ребенка, что прослеживается как общая закономерность нормального речевого развития, независимо от усваиваемого языка. Рост количества понимаемых и активно употребляемых слов идет за счет тех слов, которые употребляются взрослым в совместных действиях с ребенком. Первоначальные слова ребенка являются тем материалом, на котором осуществляется переход от произвольного манипулирования речевыми звуками к целенаправленным движениям органов дыхания, голосообразования, артикулирования(12, 47, 44, 49, 52).

Наблюдение явлений, обозначаемых словом, изменяет и восприятие ребенка. Г.Л. Розенгард-Пупко показала, что под влиянием слова восприятие ребенка и его память приобретают новые черты, позволяя ребенку выделять существенные признаки предмета, делая восприятие предметов обобщенным и константным и формируя новые возможности его четкой и дифференцированной памяти (38).

С.Л. Рубинштейн замечает, что овладению речью, умению самому ею пользоваться для общения предшествует зарождающееся сначала понимание речи окружающих. Результаты исследования онтогенеза детской речи показали, что семантический уровень речевой системы функционирует раньше других, что объясняет более раннее развитие импрессивной речи по сравнению с экспрессивной (39).

Таким образом С. Шаховская отмечает, что ребенок, реагируя на речь взрослого, научается выделять предметы из окружающей среды, знакомится

с их существенными признаками. Это делает восприятие предметов более устойчивым, а многократное сочетание действий с предметом и обозначение его словом поднимает психическое развитие ребенка на новую, более высокую ступень. Кроме того, у ребенка постепенно формируются предпосылки к овладению активной речью (48).

Начальное овладение словом предполагает усвоение связи между определенными звукокомплексами и соответствующими им значениями. Слово имеет ближайшее значение или «предметную отнесенность» и обобщенное значение. Л.С. Выготский подчеркивал, что слова не связываются у ребенка ничем другим, кроме тех конкретных предметов, к которым они относятся (9).

Первые слова детей в онтогенезе характеризуются, по мнению М.М.Кольцовой, полисемантизмом: одно и то же звуко сочетание в различных случаях служит выражением разных значений, и они становятся понятными только благодаря ситуации и интонации (25).

Как отмечает Н.С. Жукова, в ходе дальнейшего развития несовершенство моторной координации органов артикуляции заставляет ребенка отказаться от пути точной передачи звукового состава слов и перейти к воспроизведению не звуковых, а ритмико-слоговых и интонационных характеристик вновь усваиваемого словесного материала. Овладев минимумом скоординированных артикуляционных укладов, дети обходятся тем набором звуков, которые сумели приобрести согласно своим речедвигательным возможностям. Переход от простого имитирования звуков к репродуцированию слов по составляющей его акцентуальной и просодической модели открывает возможности к накоплению нового словарного запаса (19).

По мнению автора, первый шаг в развитии детской речи состоит в том, что ребёнок в одном высказывании объединяет два, а затем три слова. Эти первые словосочетания либо заимствованы целиком из речи окружающих, либо являются творчеством ребёнка, на что указывает их оригинальный

характер. Конструкция этих предложений и используемая детьми лексика свидетельствуют о том, что они «сочинены» самостоятельно, так как не имеют аналогов в речи окружающих (19).

Н.Х.Швачкин считает, что слова, употребляемые детьми в первоначальных словесных комбинациях, используются ими в той форме, в какой они были извлечены из речи окружающих, без переструктурирования их в нужную грамматическую форму в связи с конструкцией своего собственного высказывания. Употребление форм слов в том виде, в каком они были извлечены из речи окружающих, и комбинирование этих слов с другими такими же словами своего лексикона – основная закономерность этого этапа развития (49).

Артикуляционные возможности нормально развивающегося ребенка и его имитативные способности существенно возрастают во второй половине второго года жизни, как отмечает А.Н.Гвоздев. В этот период ребенок переходит от пассивного приобретения слов от окружающих его людей к активному расширению словарного запаса. Появляются двух - трехсложные слова, причем сначала из всего слова передается только ударный слог, затем появляется первый предударный слог и, наконец, слабые безударные слоги (12).

По мнению ряда авторов (О.Е.Громова, М.Б. Елисеева, С.Н. Цейтлин), в возрасте 1 года 8-11 месяцев дети учатся употреблять новые двух-трехсложные слова в короткой фразе. Такое скачкообразное увеличение активного словаря современные исследователи называют «лексическим взрывом». Это период актуализации слов, накопленных к данному периоду, перевода их из пассивного словаря в активный (14, 17, 47).

По данным С.Н. Цейтлин, в словаре ребенка 1,5—2 лет преобладают существительные, на втором месте — глаголы, а прилагательных очень мало. Первые глаголы служат для обозначения требований: дай, дать, ди (иди) и др. Кроме того, на этапе однословных и двухсловных высказываний первые словоизменения касаются глаголов — появляется глагол в функции

побуждения — и существительных — прямой падеж противопоставляется косвенному (47).

Наличие в языке ребенка двух — трех форм одного и того же слова, а также употребление этих форм в других словах служит показателем развития грамматической стороны речи. А.Н. Гвоздев этот период в речевом развитии ребенка назвал периодом «усвоения грамматической структуры предложения». При нормальном развитии речи первые грамматически правильно построенные фразы возникают при наличии у ребенка 50-80 слов. Анализируя исследования А.Н. Гвоздева, Н.С. Жукова подсчитала, что при запасе в лексиконе ребенка до ста существительных возникают первые образования форм слов по аналогии, что является новым качеством, которое характеризует следующий этап в развитии детской речи (12).

При нормальном развитии речи процесс вычленения ребёнком морфологических элементов в воспринимаемом им языковом материале имеет характер резкого скачка. По данным А.Н. Гвоздева, вычленение морфологических элементов слов осуществляется в возрасте 1 года 10 месяцев — 2 лет одновременно у многих разрядов слов. Однако общий лексикон не велик: в разряде существительных чуть более 100 слов, в разряде глаголов — 50, а в разряде прилагательных не более 25 слов.

Так, у глаголов начинают употребляться окончания 3-го лица изъявительного наклонения, 2-го лица повелительного наклонения настоящего времени. Часто опускаются приставки, отмечаются единичные случаи возвратных глаголов.

С 2-х лет 6 месяцев усваиваются все формы возвратных глаголов и большинство приставок, но на месте одних приставок иногда употребляются другие, «унификация» приставок (12).

Таким образом, на данном этапе развития ребёнок из глобального обозначения словом многих недифференцируемых им ранее ситуаций начинает различать, вычленять и обозначать грамматическим знаком одну - две из них.

В исследованиях И.Ю.Кондратенко указывается, что переломный момент в развитии речи связан с вычленением ребенком морфологических элементов слов в воспринимаемом им языковом материале и их синтезированием в собственном высказывании, что выражается в умении правильно или неправильно изменять слова по падежам, числам, временам. Так, дети в возрасте 3-4 лет, владея достаточным количеством слов, правильно называют предметы и явления, обозначают качество предметов и действий, используют как слова синонимы, так и слова с противоположными значениями, свободно образуют слова с уменьшительно-ласкательными суффиксами (26).

По мнению А.Р. Лурии, у ребенка к 3-4 годам слово приобретает четкую предметную отнесенность, и в дальнейшем развитие слова касается обобщающей и анализирующей функции слова или собственно его значения. На каждом возрастном этапе слово сохраняет одну и ту же предметную отнесенность, но приобретает новую смысловую структуру, оно меняет и обогащает систему связей и обобщений, которые стоят за ним. В основе изменения смысловой структуры слова стоит развитие психологических процессов. Ученый указывает, что для маленького ребенка ведущую роль играет аффект, для старшего дошкольника и младшего школьника - наглядный опыт, его память, воспринимающая определенную ситуацию, а для взрослого - система логических связей, включение слова в иерархию понятий (32).

По данным А.П. Гвоздева у детей 3-4-х лет в глагольной лексике отмечаются частые нарушения в основах, частицы не опускаются, возникают неологизмы с использованием приставок (12).

Л.С. Выготским было показано также, какие мыслительные процессы стоят за каждым этапом понимания смыслового содержания слова. Ученый подчеркивает, что ребенок осознает различия раньше, чем сходства, так как, во-первых, при отношениях различия он раньше сталкивается с фактом непригодности и с потребностью осознания, а во-вторых, само

осознание отношения сходства требует более сложной и позже развивающейся структуры обобщения и понятий, чем осознание отношений различия. Таким образом, значение слова у ребенка постоянно развивается, с возрастом его смысловое содержание расширяется. По мнению автора, развитие значения слова представляет собой формирование понятий или обобщений (10).

По данным А.П. Гвоздева в словаре 5-и летнего ребёнка наблюдается 50,2% существительных, 27,4% глаголов, 11,8% прилагательных, 5,8% наречий, 1,9% числительных, 1,2% союзов, 0,9% предлогов и 0,9% междометий и частиц (12).

Так, В.П. Вахтеров выявил, что у детей в возрасте от 4 до 8 лет существительные занимают 23,0% всех слов, глаголы – 23,8%, а прилагательные – лишь 4,3%.

В целом по соотношению различных частей речи словарь 5—7-летних детей приближается к словарю взрослых, но в детском словаре есть специфика: преобладают существительные с конкретным значением (89%), глаголы прошедшего (50,0%) и настоящего (44,6%) времени, обозначающие разные виды движений (4).

Таким образом, в норме развитие детской речи представляет собой сложный и многообразный процесс. Одни языковые группы усваиваются раньше, другие значительно позже. Поэтому на различных стадиях развития детской речи одни элементы языка оказываются уже усвоенными, а другие ещё не усвоенными или усвоенными только частично. В раннем возрасте глаголы служат для обозначения требований. В старшем возрасте дети овладевают изменением глаголов по числам, лицам, времени, родам в прошедшем времени.

1.2. Развитие глагольного словаря у младших школьников с задержкой психического развития

Наиболее распространенными группами среди детей с нарушениями развития являются дети с задержкой психического развития и речевыми дефектами.

М.В.Гамезодает следующее определение термина «задержки психического развития» — состояние задержанного или неполного развития психики, которое характеризуется нарушением способностей, проявляющихся в период созревания и обеспечивающих общий уровень интеллектуальности, т.е. когнитивных, речевых, моторных и социальных (11).

В научных исследованиях ряда авторов (В.М.Астапов, Д.Н. Исаев, В.В. Ковалев, Е.М.Мастюкова и др.) задержанное психическое развитие рассматривается как совокупность этиологически разных наследственных, врожденных или рано приобретенных стойких непрогрессирующих синдромов общей психической отсталости, проявляющихся в затруднении социальной адаптации вследствие преобладающего интеллектуального дефекта (1, 23, 24, 34).

Данные психолого-педагогических и нейропсихологических исследований ряда ученых (М.С.Певзнер, А.Р. Лурия; М.Н. Фишман) показывают, что биологическую основу задержки психического развития составляет морфофункциональная неполноценность центральной нервной системы, проявляющаяся с раннего возраста в виде нарушений интегративной функции коры больших полушарий (35, 33, 46).

Среди первичных («ядерных») признаков задержанного психического развития Л.С.Выготский выделяет следующие: патологическая инертность нервных процессов, слабость замыкательной функции коры больших полушарий головного мозга, недоразвитие всех нервно-психических функций и иерархичность (преимущественное недоразвитие познавательных функций) поражения (8).

Клинико-психологическая структура дефекта, соответствующая данному варианту психического дизонтогенеза, обусловлена недоразвитием мозга в целом с преимущественной незрелостью его коры как наиболее поздно созревающего и сложного образования, как указывают М.С.Певзнер, А.Р. Лурия, М.Н. Фишман. Учеными отмечено, что морфологические изменения захватывают многие участки коры головного мозга ребенка, нарушая их строение и функции. Не исключены и такие случаи, когда диффузное поражение коры сочетается с отдельными, более выраженными локальными, иногда включающими и подкорковые системы. Все это обуславливает возникновение различных, с разной отчетливостью выраженных отклонений, обнаруживающихся во всех видах психической деятельности (35, 33, 46).

Как закономерность психического развития детей с первичными и вторичными отклонениями Л.С. Выготский впервые в психологической науке рассматривал трудности их социальной адаптации, затруднения во взаимодействиях и взаимоотношениях таких детей с социальной средой. Т.А. Власова отмечает, что у детей данной категории наблюдается недостаточное развитие психических процессов, различные по характеру и глубине нарушения умственной деятельности, недостатки двигательной сферы, речевого развития, что приводит к нарушению познания окружающего мира, изменению способов коммуникации и нарушению средств общения, трудностям социальной адаптации и обеднению социального опыта (8, 5).

Л.С. Выготский указывал, что первым и наиболее частым осложнением, возникающим как вторичный синдром при задержки психического развития, оказывается недоразвитие высших психических функций. При этом недоразвитие высших психических функций в полной мере могут быть отнесены и к недоразвитию речевой функции. (8).

Кроме того, у детей рассматриваемой категории речевые нарушения носят системный характер, т.е. речь страдает как целостная система, нарушаются все ее компоненты: фонетико-фонематическая сторона,

лексический и грамматический строй, связная речь, по мнению Л.С. Волковой, Р.И. Лалаевой, В.И. Липаковой. А также, ученые отмечают несформированность как импрессивной, так и экспрессивной речи, наблюдаются нарушения как устной, так и письменной речи. Детям с задержкой психического развития присущи все известные виды речевых расстройств (6).

Р.И. Лалаева отмечает, что нарушения речи у детей с задержкой психического развития имеют сложную структуру. Симптоматика и механизмы речевых расстройств определяются не только наличием общего, диффузного недоразвития мозга, что обуславливает системное нарушение речи, но и локальной патологией зон, имеющих непосредственное отношение к речи, что еще больше усложняет картину нарушений речи при задержки психического развития (28).

Экспериментально доказано, что у школьников с задержкой психического развития оказываются недостаточно сформированными многие операции и уровни порождения речевого высказывания (мотивационный, смысловой, языковой, сенсомоторный). При этом наиболее страдают высокоорганизованные, сложные уровни (смысловой, языковой), требующие в процессе функционирования речи высокой степени сформированности операций анализа, синтеза, абстрагирования, обобщения.

Исследования многих ученых (М.Ф.Гнездилов, Р.И. Лалаева, Е.Ф. Собоновичи др.) показывают, что структура речевого дефекта у детей с задержкой психического развития является неоднородной (13, 28, 40).

Выявлено, что основными причинами недоразвития речи детей с задержкой психического развития являются: слабость замыкательной функции коры головного мозга, проявляющаяся в затрудненном формировании новых, особенно сложных условных связей; слабость процесса возбуждения, обуславливающая плохое замыкание новых условных связей, и слабость активного внутреннего торможения, влияющего на плохое качество дифференцировок; выраженная инертность нервных процессов;

нарушение взаимодействия первой и второй сигнальных систем и недоразвитие второй сигнальной системы, как указывается в исследованиях Л.С. Выготского, С.Я. Рубинштейна и др. (8, 39).

М.С. Певзнер отмечает, что в силу указанных причин дети с задержкой психического развития начинают говорить позднее своих сверстников, поэтому к моменту поступления в школу их речевой опыт мал и неполноценен (35).

С.Л.Рубинштейн считает, что основная причина запоздалого и неполноценного развития речи заключается в замедленном формировании дифференцировочных условных связей. Дети с задержкой психического развития затрудняются в восприятии речи окружающих людей, долго не усваивают новых слов и словосочетаний, плохо дифференцирует сходные звуки, что приводит к многочисленным заменам, особенно согласных звуков. Кроме того, дети затрудняются в звуковом овладении словом, а из-за слабости фонематического анализа плохо различают на слух окончания слов, что препятствует усвоению грамматических форм.

Ученый отмечает, что при патологии корковой деятельности и замедленном образовании межанализаторных связей возникает противоположная зависимость: недостаточность слуховых восприятий тормозит улучшение произношения, а нечеткость произношения» препятствует улучшению качества слуховых восприятий (39).

Рядом авторов (Р.И.Лалаева, В.И. Лубовский, В.Г. Петрова и др.) выявлено, что для детей с задержкой психического развития свойственны замедленность темпа зрительных восприятий и суженный объем воспринимаемого материала. Из-за этого речь, особенно на первоначальных этапах обучения, не может правильно и дифференцированно развиваться на основе конкретных представлений (28, 30, 36).

О.Н. Усановой установлено также, что «снижение скорости приема всех видов информации и уменьшение ее объема, поступающего за единицу времени, а также искажение первичной информации имеет место при

нарушенном развитии вследствие поражения центральной нервной системы» (43).

Таким образом, замедленное, неполноценное развитие анализаторов приводит к тому, что при задержки психического развития, как правило, резко задерживается развитие речи. К тому времени, когда речь должна быть средством общения, обозначения и орудием мышления, она оказывается в крайне неразвитом состоянии. Первые отдельные слова у таких детей появляются в 2-3 года, а короткие, скудные и аграмматичные фразы - к 4 годам. К школьным годам дети оказываются с резким недоразвитием речи.

Проведенные В.И. Лубовским исследования развития словесной регуляции действий у детей с задержкой психического развития показали, что общую закономерность составляют недостаточность и специфические особенности словесного опосредования. В этой связи он рассматривал дефектность словесного опосредования как одно из проявлений нарушения психического развития ребенка. Недостаточное участие словесной системы обнаруживается при этом как в регуляции произвольных реакций, так и в других видах психической деятельности детей. Это отрицательно влияет на процессы приема, переработки и хранения информации.

В.И. Лубовский при изучении словесной регуляции действий у детей указывает на возможность выработки новых условных связей без участия словесной системы или чаще при частичном опосредовании. При нормальном развитии значение этой способности все уменьшается, и все большую роль приобретает образование связей на основе опосредования словесной системой, словесным обобщением. У детей с задержкой психического развития эта способность имеет значение и в младшем школьном возрасте. Ее можно рассматривать как компенсаторный механизм, способствующий более легкому образованию условных связей (30).

Наличие этой особенности показывает, что развитие с нарушениями имеет закономерности, характеризующие как уровень отставания в развитии, так и уровень компенсации дефекта.

В исследованиях Р.И. Лалаевой показано, что явная непосредственная корреляция между степенью снижения интеллекта и уровнем речевого развития отсутствует. Так, среди детей с задержкой психического развития встречаются дети как с очень низким уровнем речевого развития, с разнообразными нарушениями речи, так и со значительно более высоким уровнем владения речью (28).

В.Г. Петровой установлено, что различия в уровне речевого развития обусловлены комплексом причин, среди которых существенное значение имеют глубина и качественное своеобразие структуры дефекта, степень нарушения языковой способности, эмоционально-волевые особенности и влияние социального окружения (речевой среды) (36).

Таким образом, многие исследователи (Р.И. Лалаева, В.Г. Петрова, Ж.И. Шиф) указывают на имеющиеся у детей с задержкой психического развития возможности овладения разными уровнями речи, подчеркивая тем самым важность поиска новых путей, разработки методики для школьных образовательных учреждений (28, 37, 50).

Исследования ученых (М.Ф.Гнездилов, Р.И. Лалаева, В.Г. Петрова и др.), направленные на выявление затруднений в овладении словарным запасом у школьников с задержкой психического развития, свидетельствуют о том, что активный словарь учащихся характеризуется следующими особенностями: бедностью; расплывчатость семантики слов; использованием слов, не несущих никаких значений; применением узкого круга хорошо знакомых слов, значение которых при этом неоправданно расширяется или сужается; недостаточностью развития процессов обобщения; многочисленными вербальными заменами; нарушением процессов тематического отбора и семантического выбора слов при порождении речевого высказывания. Дети допускают характерные недочеты на этапе выбора слов, объединенных на основе отношений родства, ситуативной общности, синонимической, антонимической и гипонимической близости, что свидетельствует о нарушениях у них парадигматических структур языка,

участвующих в процессе выбора слов в акте номинации. На этапе предикации четко прослеживается несовершенство синтагматических структур, участвующих в процессах языковой комбинаторики (13, 28, 37).

Многими авторами (Р.И. Лалаева, Е.Ф. Собоновичи др.) выявлено, что у школьников, имеющих задержку психического развития, страдает динамическая структуризация значения слов, нет правильной группировки слов при их усвоении. Лексика таких детей неточна по значению. Усматриваются функциональные замещения с неоправданным расширением или сужением значений слов, с многочисленными взаимозаменами (28, 40).

Р.И.Лалаева указывает, что повседневная речевая практика таких детей включает преимущественно слова, связанные с предметным окружением, так как по лексико-семантическому содержанию такие слова являются более доступными. У детей младшего школьного возраста достаточно отчетливо обнаруживается ограниченность словаря, они не только не знают названий многих предметов и их частей, действий, но для них характерно и отсутствие соответствия между словом и образом. Обозначая предметы, дети с задержкой психического развития часто смешивают слова одного рода, вида (28).

Неточности в употреблении слов у детей, имеющих задержку психического развития, исследователи объясняют трудностями дифференциации как самих предметов, так и их обозначений. Вследствие слабости процесса дифференцировочного торможения дети легче воспринимают сходство предметов, чем их различие, поэтому они усваивают, прежде всего, общие и наиболее конкретные признаки сходных предметов. Различия предметов усваиваются недостаточно, а обозначения не разграничиваются.

В словарном запасе глагольной лексики, составляющей предикативную основу предложения и являющейся ядром высказывания, преобладают слова, обозначающие действия, которые ребенок ежедневно выполняет или наблюдает(спать, мыть, умываться, купаться, одеваться, идти, бежать, есть,

пить, убирать и др.), как отмечает Р.И.Лалаева. Употребляемые глаголы однообразны, число их ограничено. При этом характерно неточное их употребление, парафазии. Преобладающими в речи детей являются замены слов по семантическому сходству, характерны замены с диффузным, расплывчатым значением (ползет – идет, воркует – поет, чирикает – поет, вяжет – шьет, пашет – убирает, рычит – ревет, рычит – воет, лечит – уколы делает и т.д.). Вместо приставочных глаголов чаще всего детьми употребляются бесприставочные (ушел, пришел, перешел – шел). Наблюдаются также замены глаголов воспроизведением звукоподражаний (гогочет – га-га-га, кукарекает – ку-ка-ре-ку, каркает – кар-кар).

Пассивный глагольный словарь должен состоять из названий действий, которые ребенок совершает сам (сидит, стоит, ест, спит, бежит, прыгает, играет, гуляет, убирает, чистит, умывается, купается, одевается, раздевается, причесывается, подметает, копает, поливает, едет, кричит, говорит, строит, рисует, несет). Кроме того, ребенок должен знать названия действий, которые совершают близкие ему люди и которые он неоднократно наблюдал (читает, пишет, рисует, стирает, чинит, шьет, гладит и т.д.). У детей с задержкой психического развития пассивный глагольный словарь по своему объему значительно меньше предметного словаря. Поэтому необходимо как можно раньше начинать обучать их понимать вопросы, задаваемые по поводу происходящих действий (28).

По мнению ряда авторов (Р.И.Лалаева, В.Г. Петрова, Н.В. Тарасенко), одной из выраженных особенностей речи детей с задержкой психического развития является более значительное, чем в норме, расхождение в объеме пассивного и активного словаря. Дети понимают значения многих слов, объем их пассивного словаря близок к норме. Однако употребление слов в экспрессивной речи, актуализация словаря вызывают большие затруднения (28, 37, 42).

Экспериментальные исследования Л.И. Дмитриевой, направленные на изучение семантической организации словаря школьников с задержкой психического развития, показали, что ассоциативные связи у учащихся в целом бедны, ограничены, как правило, слово имеет одну валентность, и только стереотипную (*едет* — «машина»; *одевает* - «брюки»). Известно, что валентность слов вызывает цепь ассоциаций, а это побуждает детей к называнию новых слов и способствует отбору слов по смыслу. С помощью валентности дети структурируют словосочетания, простые, а затем и более сложные предложения (15).

Особые трудности дети этой категории испытывают в выделении элементов слов (приставок, суффиксов), которые обладают общим значением. Игнорирование этих элементов не позволяет ребенку увидеть разницу в значении простых и производных слов (выехал — уехал, поехал и др.). В связи с этим дети усваивают лишь основное значение того или иного слова, не замечая изменения этого значения при добавлении к слову приставок или суффиксов.

По мнению автора, ограниченность запаса слов у детей с задержкой психического развития определяет медленный темп перехода от усвоения конкретных значений к языковым абстракциям и вполне может служить объяснением подобного рода трудностей в овладении минимумом состава лексических единиц единой смысловой группы. Скучный словарный запас больше всего отражается на организации семантических полей, снижая потребность детей в речевых контактах, в общении (15).

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

отмечаются бедность предикативного словаря, использование глаголов дифференцированного значения, замены глаголов с приставками бесприставочными.

1.3. Анализ методических подходов по активизации предикативного словаря у младших школьников с задержкой психического развития

В психолого-педагогической литературе широко представлены приемы и методы работы по развитию предикативного словаря у младших школьников с задержкой психического развития можно проследить в научных работах многих авторов.

Анализ методического пособия Р.И. Лалаевой «Логопедическая работа в коррекционных классах» позволил определить основные направления работы и, соответственно, выделены следующие разделы:

1. Способы передвижения. Человек ходит, черепаха ползает, птица летает, лягушка прыгает, заяц скачет, рыба плавает.
2. Образование глаголов от звукоподражательных междометий. Голубь воркует, корова мычит, воробей чирикает, кошка мяукает, петух кукарекает, собака лает, курица кудахчет, свинья хрюкает, гусь гогочет, мышка пищит, утка крякает, волк воет, кукушка кукует, медведь рычит. А также, дверь скрипит, ветер свистит, машина гудит, дождь шумит, листья шелестят, ручей журчит.
3. Способы питания. Кошка лакает молоко, заяц грызет морковку, теленок сосет молоко, собака грызет кость, корова жует сено, курица клюет зерно и т.д.
4. Действия, связанные с профессиями. Учитель учит, доктор лечит, повар варит, уборщица убирает, маляр красит, художник рисует, продавец продает, парикмахер стрижет, шофер водит машину.

Кроме того, автор указывает на необходимость дифференциации в процессе логопедической работы следующих пар глаголов.

1. Дифференциация глаголов, близких по семантике: шить – вязать, класть – ставить, строить – чинить, чистить – под метать, нести – везти, мыть – стирать, лежать – спать, лежать – стоять.
2. Дифференциация возвратных и невозвратных глаголов: умывает – умывается, купает – купается, качает – качается, прячет – прячется, обувает – обувается, причесывает – причесывается, одевает – одевается.
3. Дифференциация глаголов, противоположных по значению: одеть – снять, поднять – опустить, бросить – поймать, найти – спрятать, положить – убрать, дать – взять.

Также, Р.И. Лалаева отмечает, что дифференциация глаголов осуществляется как в импрессивной, так и в экспрессивной речи. Для дифференциации в импрессивной речи детей просят показать на картинке то или иное действие. Кроме того, предлагается подобрать картинки в ответ на тот или иной вопрос. Для закрепления глаголов в экспрессивной речи автор предлагает использовать прием составления предложений (27).

Анализ программы по формированию активного словаря у детей с ограниченными возможностями путем развития понимания лексического значения слов Т.Ю. Васильевой «Словарик» позволил выделить следующие этапы по развитию предикативного словаря:

1. Подготовительный.
2. Основной
3. Заключительный

На первом этапе происходит развитие понимания значений слов детей с недоразвитием речи. Данный этап включает в себя 2 блока: развитие понимания различных значений слов и уточнение понятий «слово», «действие», «признак», «предложение» и т.д.

Второй этап направлен на формирование активного словаря путем понимания лексического значения слов и состоит из трех блоков.

Цель первого блока – формирование структуры значения слова, организация семантических полей. Этап подбора слов-действий в формировании семантического поля заключается в том, что детям предлагается соотнести название предмета с соответствующим действием и предназначением. Например, к слову «автобус» подбираются слова-действия: едет, стоит, мчится и т.д. Работу над развитием семантического поля глаголов автор рекомендует осуществлять следующим образом:

- подбор слов-предметов к действию («идет» – человек, собака, кот, часы...);
- подбор синонимов и антонимов к глаголам.

Таким образом, дети совместно с логопедом учатся формировать периферию семантического поля, то есть смысловые оттенки, соотношение родового и видового значений, соотношение определенного предмета с признаками и действиями.

Цель второго блока заключается в развитии лексико-семантических ассоциаций у детей с ограниченными возможностями.

В процессе развития речи всегда очень важно формировать ассоциативные связи, играющие очень важную роль в обогащении словарного запаса. Поэтому работу в данном направлении Т.Ю. Васильева предлагает строить с учетом возможностей детей с ограниченными возможностями по выявлению разносторонних связей определенного слова с другими словами лексикона.

Здесь закрепляются в речи ребенка те связи, которые обеспечивали бы заменяемость какого-либо слова в высказывании, могли бы принадлежать к определенной семантической группе (существительных, прилагательных, глаголов). Слова, предъявляемые детям, подобраны автором так, чтобы стимулировать поиск наиболее точных, наиболее подходящих слов,

помогающих образовывать и изменять слова, строить словосочетания, предложения.

Для построения ассоциативного поля детям предлагается слово-стимул, на которое они должны сообщить ассоциации, как отмечает автор.

Первоначально используются предметы окружающей обстановки. Показывается предмет или называется существительное и детям необходимо подобрать соответствующее ему слово-существительное (например, стул – «мебель», игрушка – «кукла» и т.д.). Отсюда, слово-стимул и слово-реакция отличаются не более чем одним дифференциальным признаком, выражающим различные отношения (род, вид, пространство, время).

Дальше работа по развитию ассоциаций переходит на более сложный уровень. Подбираются слова-стимулы так, чтобы ассоциации связывали его со словом-реакцией:

- существительное связывается с прилагательным (мяч – «круглый»);
- прилагательное связывается с существительным (стеклянный – «стакан»);
- существительное – с глаголом (кошка – «мяукает»);
- глагол – с существительным (порхает – «бабочка»).

Таким образом, у детей формируются синтагматические конструкции, в которых слово-стимул и слово-реакция составляют согласованные словосочетания.

Кроме того, формирование ассоциаций осуществляется через построение семантических полей, синонимических и антонимических рядов по именам существительным, прилагательным, глаголам, что в конечном итоге определяет значительное расширение словаря детей с ограниченными возможностями.

В третьем блоке основной целью является развитие словаря антонимов и синонимов.

На первом этапе дети знакомятся с понятиями «слова-враги» и «слова-друзья» без называния терминологии (синонимы, антонимы).

В дальнейшем детям предлагается подобрать синонимы к словосочетаниям, что осуществляется следующим образом: детям называются словосочетания (например, снег идет, человек идет, весна идет), обращается внимание на то, что неинтересно слушать, когда повторяется одно и то же слово и просят его заменить. Дети подбирают слова близкие по смыслу (наступает, движется, шагает). Дети приходят к выводу, что одно действие можно называть разными словами.

Для того чтобы дети научились сопоставлять, т.е. подбирать антонимы, подбираются пары предметов с ярко выраженными контрастными признаками (длинный – короткий карандаш). Затем при показе интонацией подчеркивается их качественная противоположность и просят показать детей предмет по названному признаку. Задания могут варьировать, например, детям предлагается распределить на пары ряд предметов (чистый – грязный стакан, глубокая – мелкая тарелка, большой – маленький мяч и т.д.). По такому же принципу осуществляется обучение детей глагольным формам антонимии, а также именам существительным.

Цель третьего (заключительного) этапа заключается в закреплении, то есть активизации словаря.

На последнем этапе существенное значение придается закреплению словаря в речи детей с помощью игровых приемов. Итак, детям предлагаются различные игры и упражнения для закрепления полученных знаний, а также активизации словаря разных авторов (3).

А.Г. Зикеев в научных работах выделяет следующие уровни в работе над лексической основой речевой деятельности учащихся:

1. Формирование словаря. На этом уровне проводится словарная работа в условиях глубокого недоразвития речи, когда учащиеся имеют минимальный словарный запас и не в состоянии производить звукобуквенное структурирование слова.

2. Лексико-семантическая коррекция словарного запаса. У учащихся имеется словарь в рамках отдельных предложений, но слова употребляются

неправильно по своим лексико-грамматическим характеристикам (смещение значений слов, замещение частей речи и др.)

3. Уточнение словаря. На данном уровне автор предлагает проводить работу по развитию у учащихся точности и выразительности при использовании словарного запаса; уточнению значений словообразующих структур, устранению ошибок в лексических сочетаниях и при употреблении многозначных слов.

4. Обогащение словаря за счет усвоения новых, ранее неизвестных учащимся слов на основе тематической их группировки и определения словообразовательной ценности; усвоение лексической синонимии и слов с переносным или абстрактным значением.

5. Активизация словаря за счет использования его коммуникативных возможностей при включении в диалогическую речь, пересказы, изложения и в другие виды связной речи. А.Г. Зикеев отмечает, что для активизации лексического состава слово должно быть правильно воспринято в контексте, должны быть поняты оттенки его значения, кроме того слово должно войти в активный словарь ребенка и воспроизводиться в нужных случаях при общении (21).

А.В. Егорова выделяет следующие направления работы по активизации предикативного словаря: формирование структуры значения слова; развитие лексической системности; формирование синтагматических связей слова; формирование эпидигматических связей слова.

Содержание логопедической работы, направленной на формирование структуры значения слова, заключалось в следующем:

- совершенствование денотативного компонента значения слова;
- развитие сигнификативного (понятийного) компонента лексического значения; формирование умения толковать значение слова;
- активизация структурного компонента;
- уточнение контекстуального компонента семантики слов.

Автор отмечает, что закрепление связи между конкретным предметом (денотатом), действием и их словесным обозначением происходит с учетом трех составляющих: уточнением и закреплением акустического, артикуляционного и ритмического представления о слове.

А.В. Егорова сначала предлагает использовать для восприятия и воспроизведения серии из одинакового количества ударов, далее давать серии из различного количества ударов (слабые и сильные удары с короткими и длинными промежутками). Воспроизведение ритмического рисунка осуществлять кистью руки, одним пальцем или барабанной палочкой. Обязательным условием, по мнению автора, является включение в данную деятельность как правой, так и левой руки, поскольку морфологическое и функциональное формирование речевых областей в коре головного мозга совершается под влиянием кинестетических импульсов от обеих рук.

Формирование ритмической основы слоговой структуры слова предполагает использование приемов ритмизации слов с помощью введения внешней схемы ритма, как отмечает автор. В качестве внешней схемы выступают следующие методы: отхлопывание, отстукивание, пропрыгивание.

Развитие ритмических способностей у детей с задержкой психического развития подготавливает учащихся к работе над звуко-слоговой структурой слова, ударением и интонационной выразительностью. Кроме того, овладение ритмической организацией слова способствует развитию у детей способности устанавливать синтагматические связи.

Далее, по мнению А.В. Егоровой, работа над звуко-слоговой структурой слова предполагает развитие фонематического восприятия, закрепление правильного произношения звуков, коррекцию звукопроизношения, воспитание готовности к первоначальным навыкам звукового анализа и синтеза. Для восприятия звукового образа слова, его

морфем и их места в слове использовались интонационные выделения окончания слов и опора на зрительный образ морфем.

С целью развития денотативного компонента в структуре лексического значения слова автор предлагает использовать следующие приемы: называние слова с показом соответствующего предмета, действия или их изображения; выбор картинки, соответствующей данному слову, и, наоборот, выбор слова, подходящего к названию картинки и др.

Для развития сигнификативного компонента значения слова А.В. Егорова рекомендует использовать такие приемы, как классификация предметов по типу обобщений; различение однородных предметов или их групп по назначению; исключение лишнего слова из логического ряда и др.

Для развития структурного компонента значения слова используются следующие приемы: подбор к слову-предмету слова-действия, признака; сравнение противоположных явлений и обозначение их словами-антонимами; определение родо-видовых отношений предмета и др.

По мнению А.В. Егоровой, содержание логопедической работы, направленной на формирование синтагматических связей предполагает уточнение значения и функций слова в речевом потоке, в словосочетаниях, предложениях, освоение нормативных моделей словоформ в составе словосочетаний, предложений.

Формирование и закрепление синтагматических связей включает работу над употреблением слов в словосочетаниях и предложениях. Так, учащимся предлагается придумать с указанным словом словосочетание, предложение, подобрать к слову-предмету слово-действие или слово-признак и т.д.

Формирование синтагматических связей предполагает точное употребление слова в речевом потоке, в словосочетаниях и предложениях.

Коррекционно-логопедическая работа над словосочетанием направлена на закрепление двухкомпонентных глагольных и именных словосочетаний и включает упражнения со следующими конструкциями:

- существительное и прилагательное {красный помидор; зеленый огурец);
- существительное в именительном падеже и существительное в косвенном падеже {воротник рубашки; уши зайца)',
- глагол и существительное в винительном падеже без предлога {шьет платье; варит овощи)',
- глагол и существительное в косвенном падеже без предлога {глядит утюгом; пишет ручкой)',
- глагол и предложно-падежная конструкция {покупает в магазине; идет в школу).

Овладение словосочетаниями позволяет расширить и уточнить синтагматические связи между словами, валентность слов, как отмечает А.В. Егорова. Развитие валентности глагола осуществляется как в словосочетаниях, так и в предложениях. Закрепление правил грамматического строя речи способствует усвоению усложняющейся структуры предложения: от простого нераспространенного к распространенному предложению.

С целью закрепления у детей понимания смысловых оттенков приставок и суффиксов, автор предлагает использовать в игровой форме следующие упражнения: образование имен существительных и глаголов с помощью разных приставок от одного корня; образование существительных и прилагательных с помощью суффиксов.

Заключительное место в работе по данному направлению автор отводит актуализации вновь образованных слов в предложении. Детям предлагается составлять предложения разными способами: по вопросам педагога, по образцу, по схеме из разрозненных слов, по опорным словам, по картинке, по заданной теме.

Таким образом, анализ литературы показывает, что в настоящее время авторами разработана проблема развития глагольной лексики у детей младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью. На наш взгляд необходимо акцентировать внимание на заданиях, которые

направлены на развитие не только количественного, но и качественного состава предикативного словаря учащихся (16).

Вывод по Главе I.

В результате анализа психолого-педагогической литературы можно сделать вывод, что формирование лексического строя в онтогенезе определяется, прежде всего, зрелостью мозговых структур, уровнем интеллектуального развития ребенка, тесно связано с состоянием высших психических функций, таких как мышление, восприятие, память, внимание, а также развитием представлений ребенка об окружающих предметах и явлениях в процессе речевой и неречевой деятельности. При нормальном развитии речи в возрасте 1 года 10 месяцев – 2 лет начинается процесс вычленения ребёнком морфологических элементов в воспринимаемом им языковом материале. У глаголов дети начинают употреблять окончания 2-го лица повелительного наклонения, 3-го лица настоящего времени, инфинитив. С 2-х лет ребёнком усваивается число в изъявительном наклонении, изменение по лицам, настоящее и прошедшее время. С 2-х лет 6 месяцев усваиваются все формы возвратных глаголов и большинство приставок, но на месте общих приставок иногда употребляются другие, «унификация» приставок. С 3 до 4-х лет в глагольной лексике отмечается частые нарушения в основах, частицы не опускаются, возникают неологизмы с использованием приставок. С 4 до 6-и лет нарушается чередование в основах глаголов при создании новых форм.

В результате анализа психолого-дефектологической литературы можно сделать вывод, что у детей с задержкой психического развития отмечается нарушение понимания и употребления глаголов. Глагол как важнейшая лексико-грамматическая группа в словаре несет две функции — название

действий и организация предложения. При данном нарушении часто искаженно развивается и та и другая его функция.

В глагольном словаре младших школьников с задержкой психического развития преобладают слова, обозначающие действия, которые ребенок ежедневно выполняет или наблюдает. Большую сложность представляют для детей с задержкой психического развития усвоение и использование глаголов с приставками. Также отмечается неумение детей дифференцировать некоторые действия, что в ряде случаев приводит к использованию глаголов более общего, недифференцированного значения, к выбору глаголов другого значения. Наблюдаются также замены глаголов воспроизведением звукоподражаний животных.

Также, нами были проанализированы методические разработки по активизации предикативного словаря у младших школьников с задержкой психического развития Р.И. Лалаевой, Т.Ю. Васильевой, А.Г. Зикеева, А.В. Егоровой.

ГЛАВА II ОРГАНИЗАЦИОННО–МЕТАДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАБОТЫ ПО АКТИВИЗАЦИИ ГЛАГОЛЬНОГО СЛОВАРЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ СРЕДСТВАМИ СЛОВЕСНЫХ ИГР

2.1. Исследования уровня сформированности глагольной лексики у младших школьников с задержкой психического развития

После анализа литературы по проблеме исследования, нами был проведен эксперимент.

Экспериментальное исследование проводилось на базе МКОУ ОШ №30 г. Белгорода., в исследовании участвовало 8 учащихся (3 девочки и 5 мальчиков), в возрасте 9-11 лет, с диагнозом нарушения письма и чтения, обусловленные системным недоразвитием речи. Список детей смотреть в приложении.

Цель исследования — исследовать уровень сформированности глагольного словаря младших школьников с задержкой психического развития.

На основе анализа ряда авторских методик обследования речи (Г.А. Волкова, Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина) нами была подобрана программа по исследованию уровня сформированности глагольной лексики у младших школьников с задержкой психического развития (7, 45). Данная программа состоит из двух этапов и включает ряд заданий.

1 Этап - Исследования глагольного словаря

Задание 1. Подбор действий к предмету(объекту) и наоборот.

Задание 2. Подбор к предмету слов-действий.

Задание 3. Называние близких по значению слов-действий.

2 Этап - Изучение грамматического строя речи. Понимание обращенной речи. Словообразование

Задание 4. Образование приставочных глаголов.

Задание 5 . Подбор глаголов единственного и множественного числа к существительному.

Задание 6. Исследование дифференциации глаголов совершенного и несовершенного вида

Задание 7. Образование глаголов со значением приближения к чему-либо, удаления от чего-либо

Задание 8. Исследование употребления возвратных глаголов

Критерии оценки:

2 балла – речь сформирована приближенная к норме, допускает небольшие грамматические ошибки;

1 балла – речевые способности на уровне формирования, ребенок может выполнять задания при помощи педагога;

0 балл – не выполняет задания.

Максимальное количество баллов за одно задание 12.

Уровни развития

11-12 баллов – высокий;

8-10 – средний;

4-7 – низкий;

1-3 – очень низкий.

1 Этап - Исследование глагольного словаря

Задание 1. Подбор действий к предмету(объекту) и наоборот.

Выявить умения подбирать слова-действия к существительному.

Оборудование: картинки с изображением живых объектов.

Инструкция: педагог показывает картинки ребенку и задает вопросы: «Человек что делает? (Идет.) Рыба что делает? (Плавает.) Птица что делает?

(Летает.) Лошадь что делает? (Скачет.) Лягушка что делает? (Прыгает.) Змея что делает? (Ползает.)»

Задание 2. Подбор к предмету слов-действий.

Исследовать умения подбирать слова-действия.

Оборудование: картинки с изображением животных, которые едят.

Инструкция: педагог задает ребенку вопросы, а он должен ответить: «Что делает кошка? (Лакает молоко.) Что делает заяц? (Грызет морковку.) Что делает теленок? (Сосет молоко.) Что делает собака? (Грызет кость.) Что делает корова? (жует сено.) Что делает курица? (Клюет зерно.)»

Задание 3. Называние близких по значению слов-действий.

Выявить умения ребенка распознавать близкие по значению глаголы.

Оборудование: альбом для логопеда О.Б. Иншаковой.

Инструкция: педагог задает ребенку вопросы: «Что делает мама? (Варит.) Что делает бабушка? (Жарит.) Что делает бабушка? (Печет.) Что делает мама? (Шьет.) Что делает бабушка? (Вяжет.) Что делает девочка? (Вышивает.)»

2 Этап - Изучение грамматического строя речи. Понимание обращенной речи. Словообразование

Задание 4. Образование приставочных глаголов.

Исследовать умения ребенка образовывать глаголы префиксальным способом.

Оборудование: альбом для логопеда О.Б. Иншаковой.

Инструкция: педагог задает вопросы: «Что делает мальчик? (Идет.) К дому что делает? (Подходит.) В дом что делает? (Заходит.) Из дома что делает? (Выходит.) Через переход что делает? (Переходит.)»

Задание 5. Подбор глаголов единственного и множественного числа к существительному.

Выявить умения ребенка изменять глаголы по числам по отношению к существительным.

Оборудование: картинки с изображением действий.

Инструкция: педагог задает ребенку вопросы: «Девочка моет посуду, а дети что делают? (Моют.) Мальчик моет посуду, а дети что делают? (Моют.) Девочка подметает, а дети что делают? (Подметают.) Девочка бежит, а дети что делают? (Бегут.) Девочка стоит, а дети что делают? (Стоят.)»

Задание 6. Исследование дифференциации глаголов совершенного и несовершенного вида

Выявить умения ребенка образовывать глаголы разного вида.

Оборудование: изображение действий.

Инструкция: педагог просит ребенка ответить на вопросы: «Девочка моет куклу, а здесь уже что сделала? (Помыла.) Девочка обувает туфли, а здесь уже что сделала? (Обула.) Мальчик собирает груши, а здесь уже что сделал? (Собрал.) Мальчик поднимает гирию, а здесь уже что сделал? (Поднял.)»

Задание 7. Образование глаголов со значением приближения к чему-либо, удаления от чего-либо

Выявить умение ребенка образовывать глаголы.

Оборудование: картинки с изображением действий Н-р. «Птичка летает над клеткой»

Инструкция :педагог предлагает ребенку ответить на вопросы: Куда подлетела птичка? Где находится сейчас птичка? И т. д. далее предлагаются пары картинок.

Речевой материал: предметные картинки:

- Самолет к башне... от башни.....
- Мальчик к реке.... от реки.....
- Лодка к берегу... от берега...
- Машина к дому... от дома...
- Мальчик к дереву... от дерева...

Задание 8. Исследование употребления возвратных глаголов

Выявить умения ребенка употреблять возвратные глаголы

Оборудование: парные картинки, например, «Девочка причесывает» и «Девочка причесывается».

Инструкция: педагог задает вопросы: «На этих картинках одна девочка причесывает, а другая причесывается. Что делает эта девочка? А эта?»

Речевой материал: картинки с обозначением действий и предложения (Мальчик прячет. Мальчик прячется. Мальчик вытирает. Мальчик вытирается. Девочка одевает. Девочка одевается.).

2.2. Анализ результатов исследования уровня сформированности глагольного словаря у младших школьников с задержкой психического развития

После проведенного экспериментального исследования были проанализированы результаты, которые представлены в виде таблиц (2.1., 2.2., 2.3., 2.4., 2.5., 2.6., 2.7., 2.8., 2.9.) и рисунков (2.1., 2.2., 2.3., 2.4., 2.5., 2.6., 2.7., 2.8., 2.9.).

Анализ результатов осуществлялся в той последовательности в которой проводилось исследование. По заданию 1. Подбор действий к предмету(объекту) и наоборот представлены результаты в таблице 2.1. и рис. 2.1.

Таблица 2.1.

Результаты по заданию 1. Подбор действий к предмету(объекту) и наоборот.

№	Ф. И. ребенка	Кол-во баллов	Уровень развития
1.	Даша П.	11	высокий
2.	Вера М.	9	средний
3.	Лена Г.	9	средний

4.	Петя С.	7	низкий
5.	Леша Н.	7	низкий
6.	Миша Л.	9	средний
7.	Митя П.	11	высокий
8.	Дима Б.	9	средний

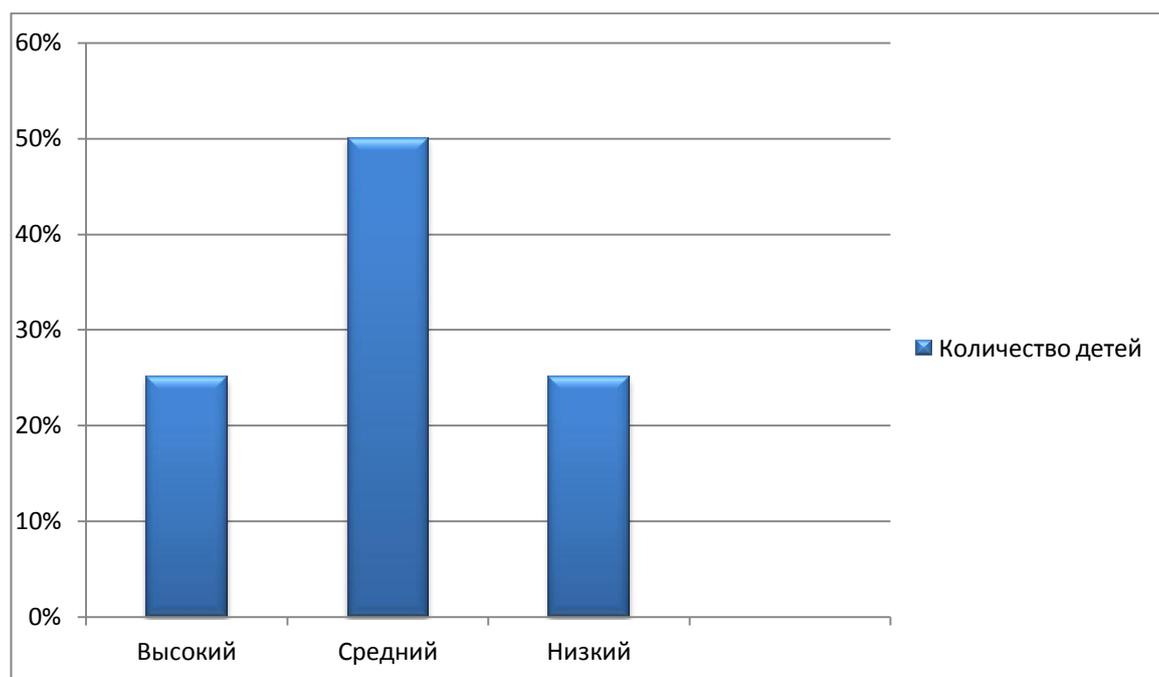


Рис. 2.1. Результаты задание 1. Подбор действий к предмету(объекту) и наоборот.

Как видно из таблицы 2.1. и рисунка 2.1. уровень развития предикативного словаря, обозначающего способы передвижения животных у большинства детей средний. Шесть человек (50%) показали средний результат, а именно затруднение вызвал способ передвижения лошади. Один ребенок (25%) показал низкий уровень развития глаголов, обозначающих действия животных, а именно заменили глаголы сходными по семантическому сходству. Один ребенок (25%) показал высокий уровень развития глаголов, для него задание не вызвало затруднений.

В таблице 2.2. и рис. 2.2. отмечены результаты исследования по заданию 2. Подбор к предмету слов-действий.

Таблица 2.2.

Результаты задание 2. Подбор к предмету слов-действий.

№	Ф. И. ребенка	Кол-во баллов	Уровень развития
1.	Даша П.	6	низкий
2.	Вера М.	0	очень низкий
3.	Лена Г.	2	очень низкий
4.	Петя С.	2	очень низкий
5.	Леша Н.	2	очень низкий
6.	Миша Л.	4	низкий
7.	Митя П.	0	очень низкий
8.	Дима Б.	2	очень низкий

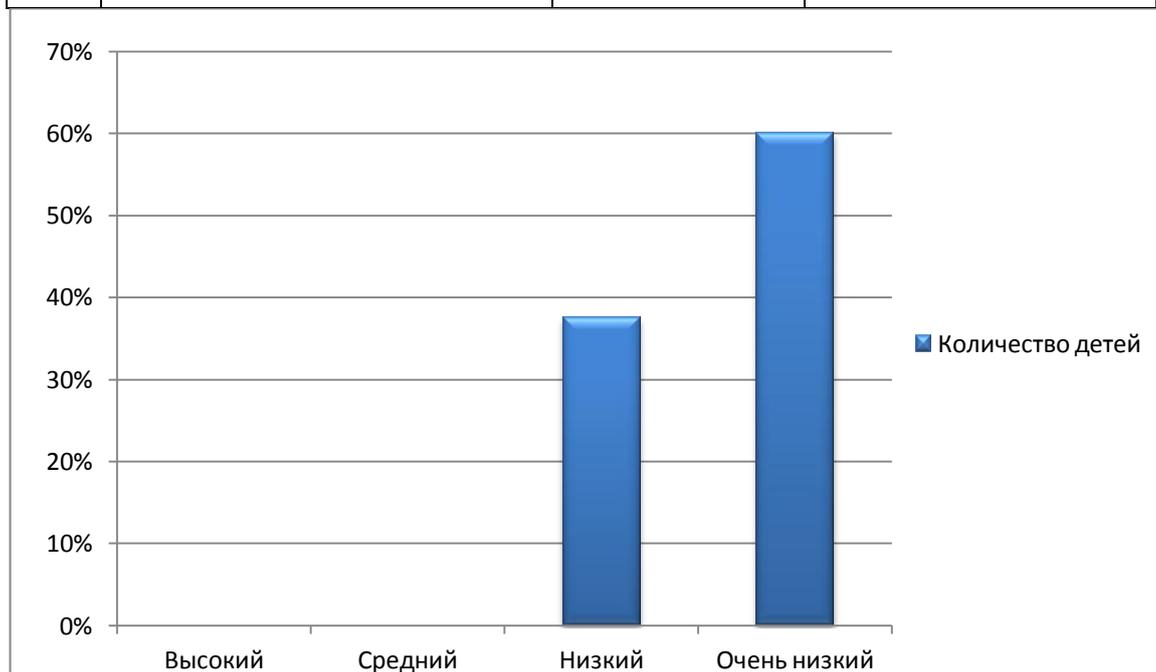


Рис. 2.2. Результаты задания 2. Подбор к предмету слов-действий.

Как видно из таблицы 2.2. и рисунка 2.2. уровень развития глагольного словаря, обозначающего обозначающие способы питания у большинства детей (62,5%) очень низкий, а именно дети отвечали «ест, кушает». Трое

детей (37,5%) показали низкий уровень развития глаголов, обозначающих способы питания животных, а именно заменили глаголы сходными по семантическому сходству.

При выполнении задание 3. Называние близких по значению слов-действий. получили результаты, которые представлены в таблице 2.3. и рис. 2.3.

Таблица 2.3.

Результаты выполнения задание 3. Называние близких по значению слов-действий.

№	Ф. И. ребенка	Кол-во баллов	Уровень развития
1.	Даша П.	8	средний
2.	Вера М.	2	очень низкий
3.	Лена Г.	10	средний
4.	Петя С.	6	низкий
5.	Леша Н.	0	очень низкий
6.	Миша Л.	8	средний
7.	Митя П.	4	низкий
8.	Дима Б.	5	низкий

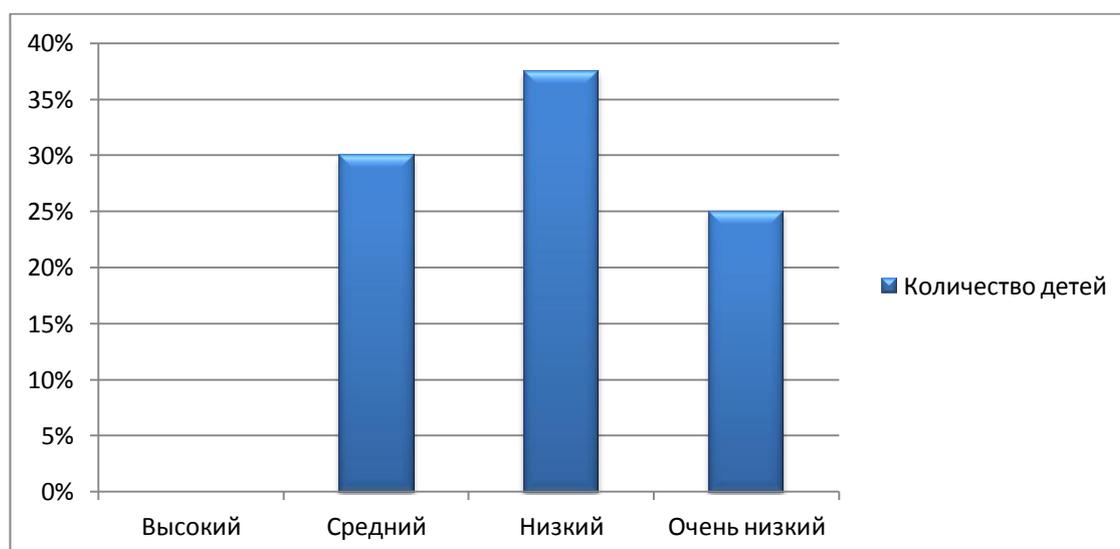


Рис. 2.3. Результаты задания 3. Называние близких по значению слов-действий.

Из данных таблицы 2.3. и рисунка 2.3. видно, что дети не различают глаголы близкие по значению. Трое (37,5%) — низкий, а именно правильно назвали действие на первых картинках двух серий, двое детей (25%) показали очень низкий результат, а именно на вопросы к первой серии картинок отвечали «готовит» или «варит», отмечаются функциональные замещения с неоправданным расширением или сужением значений слов, с многочисленными взаимозаменами, трое детей (37,5) показали средний результат, а именно давали больше половины правильных ответов.

Результаты, полученные при выполнении задания 4. Образование приставочных глаголов, указаны в таблице 2.4. и рис. 2.4.

Таблица 2.4.

Результаты выполнения задание 4. Образование приставочных глаголов.

№	Ф. И. ребенка	Кол-во баллов	Уровень развития
1.	Даша П.	2	очень низкий
2.	Вера М.	2	очень низкий
3.	Лена Г.	8	средний
4.	Петя С.	8	средний
5.	Леша Н.	2	очень низкий
6.	Миша Л.	8	средний
7.	Митя П.	4	низкий
8.	Дима Б.	8	средний

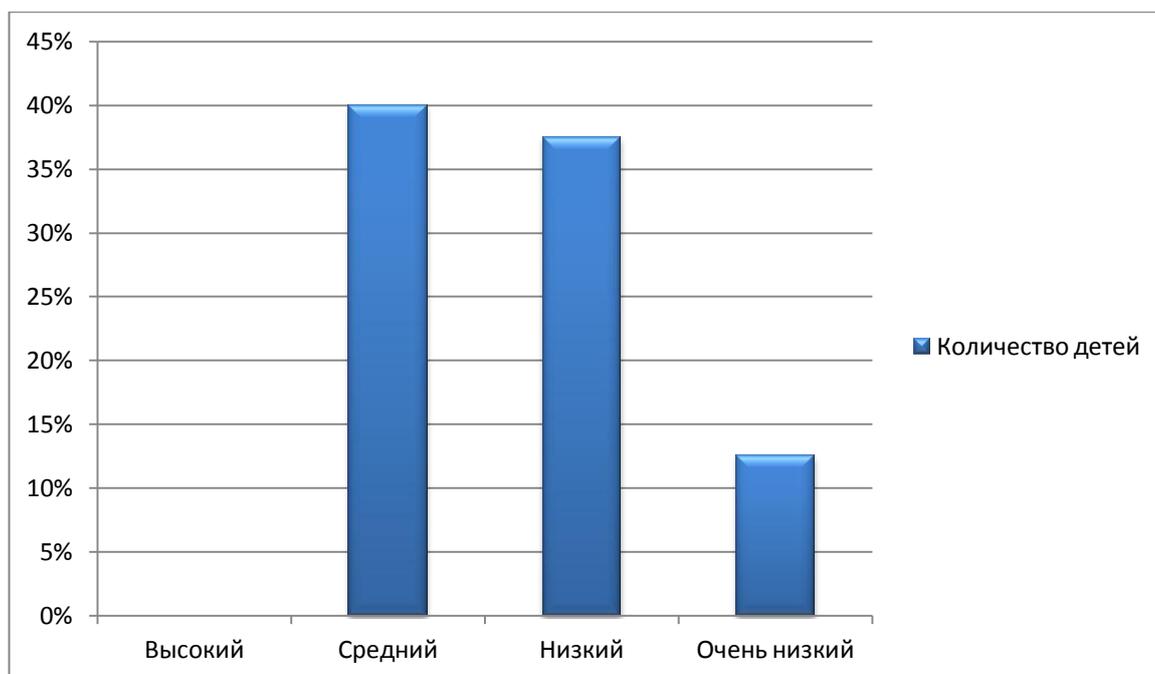


Рис. 2.4. Результаты задания 4. Образование приставочных глаголов.

Из таблицы 2.4. и рисунка 2.4. видно, что употребление приставочных глаголов у детей с задержкой психического развития вызывает затруднение и находится на низком уровне. Трое детей (37,5%), показавшие очень низкий результат, отвечали на вопросы «идет», ребенок (12,5%)-низкий уровень, путали приставки, затрудняются использовать приставочные глаголы т.к. дети усваивают лишь основное значение слов, не замечая изменения смысла при добавлении к слову приставок, остальные четверо (50%) допускали единичные ошибки и показали средний результат.

Результаты выполнения по заданию 5 . Подбор глаголов единственного и множественного числа к существительному, отображены в таблице 2.5. и рис. 2.5.

Таблица 2.5.

Результаты выполнения задание 5 . Подбор глаголов единственного и множественного числа к существительному.

№	Ф. И. ребенка	Кол-во баллов	Уровень развития
1.	Даша П.	7	средний

2.	Вера М.	8	средний
3.	Лена Г.	4	низкий
4.	Петя С.	8	средний
5.	Леша Н.	6	средний
6.	Миша Л.	7	средний
7.	Митя П.	8	средний
8.	Дима Б.	8	средний

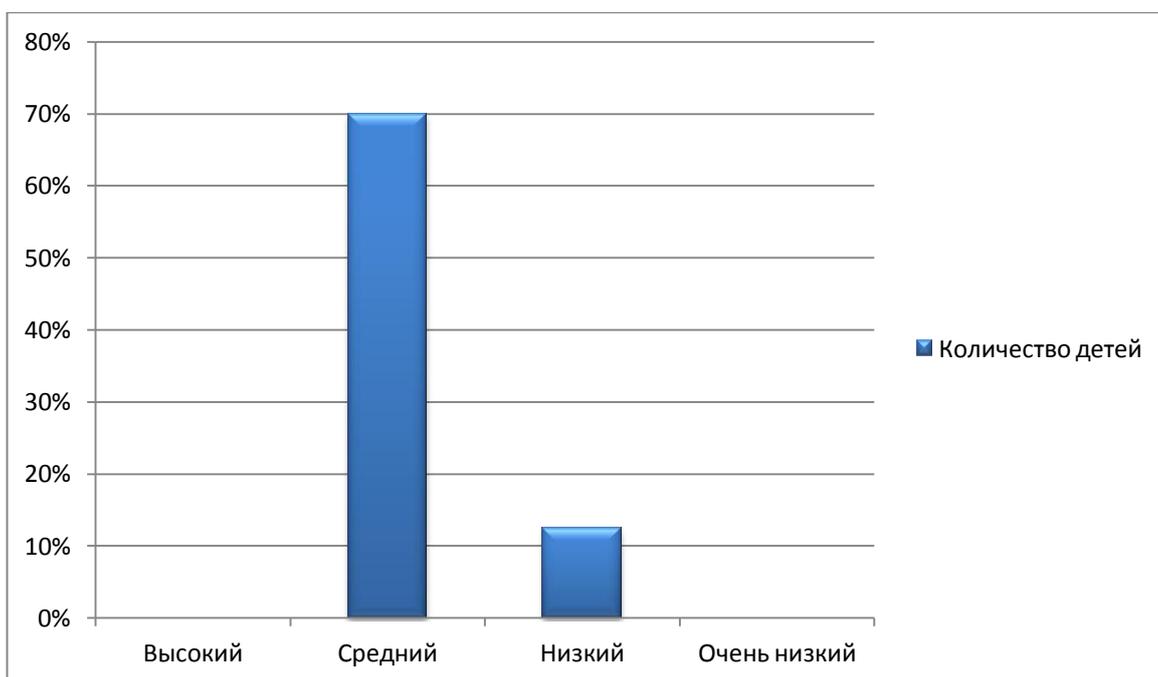


Рис. 2.5. Результаты задания 5 . Подбор глаголов единственного и множественного числа к существительному.

Из таблицы 2.5. и рисунка 2.5. видно, что уровень формирования навыков словоизменения глаголов у большинства детей (87,5%) средний, а именно дети употребляли неправильную грамматическую форму слова или путали окончания глаголов. Один ребенок (12,5%) показали низкий уровень навыков изменения глаголов, а именно заменяли глаголы сходными по семантическому сходству.

В ходе выполнения задание 6. Исследование дифференциации глаголов совершенного и несовершенного вида были получены следующие результаты, указанные в таблице 2.6. и рис. 2.6.

Таблица 2.6.

Результаты выполнения задание 6. Исследование дифференциации глаголов совершенного и несовершенного вида

№	Ф. И. ребенка	Кол-во баллов	Уровень развития
1.	Даша П.	6	средний
2.	Вера М.	8	высокий
3.	Лена Г.	6	средний
4.	Петя С.	6	средний
5.	Леша Н.	0	очень низкий
6.	Миша Л.	6	средний
7.	Митя П.	5	низкий
8.	Дима Б.	2	очень низкий

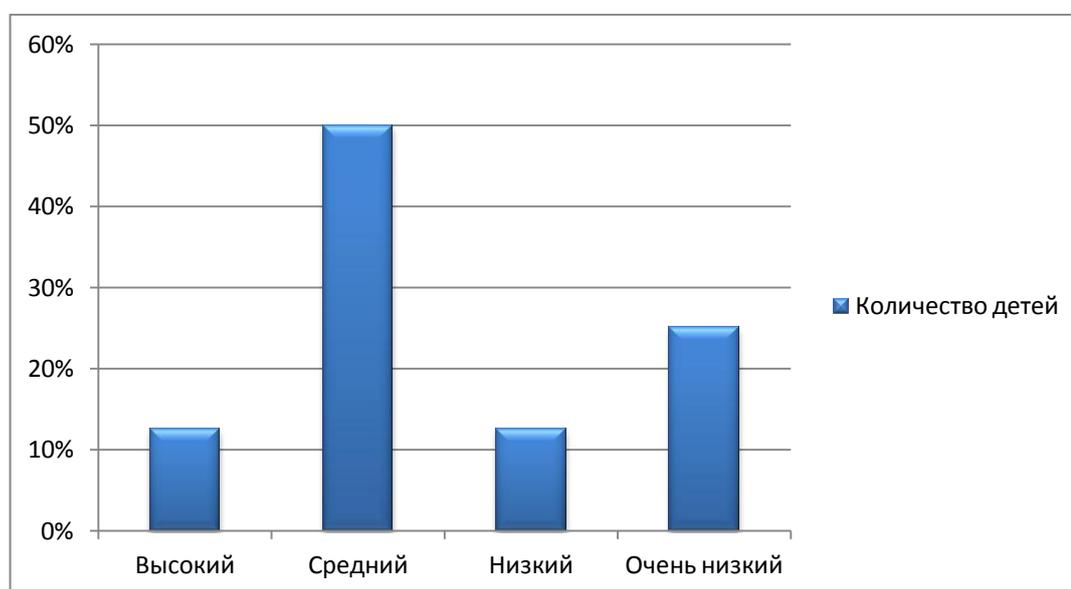


Рис. 2.6. Результаты задания 6. Исследование дифференциации глаголов совершенного и несовершенного вида

Как отмечено в таблице 2.6. и рисунке 2.6. один ученик (12,5%) показал высокий результат, четверо детей (50%) показали средний результат, а именно не смогли дать правильный ответ к первой картинке. Один ребенок (12,5%) показали низкий результат, а именно допускали ошибки при назывании первых двух картинок, два ученика (25%) — очень низкий результат, а именно давали большинство неправильных ответов, не могли абстрагироваться от конкретной ситуации, изображенной на картинке, в следствие преобладания конкретно-образного мышления.

Анализ результатов исследования образования глаголов со значением приближения к чему-либо, удаления от чего-либо детьми задание 7, отмечены в таблице 2.7 и на рисунке 2.7.

Таблица 2.7

Исследование умения образовывать глаголов со значением приближения к чему-либо, удаления от чего-либо

№	Ф. И. ребенка	Кол-во баллов	Уровень развития
1.	Даша П.	6	средний
2.	Вера М.	8	высокий
3.	Лена Г.	6	средний
4.	Петя С.	6	средний
5.	Леша Н.	0	очень низкий
6.	Миша Л.	6	средний
7.	Митя П.	5	низкий
8.	Дима Б.	2	очень низкий

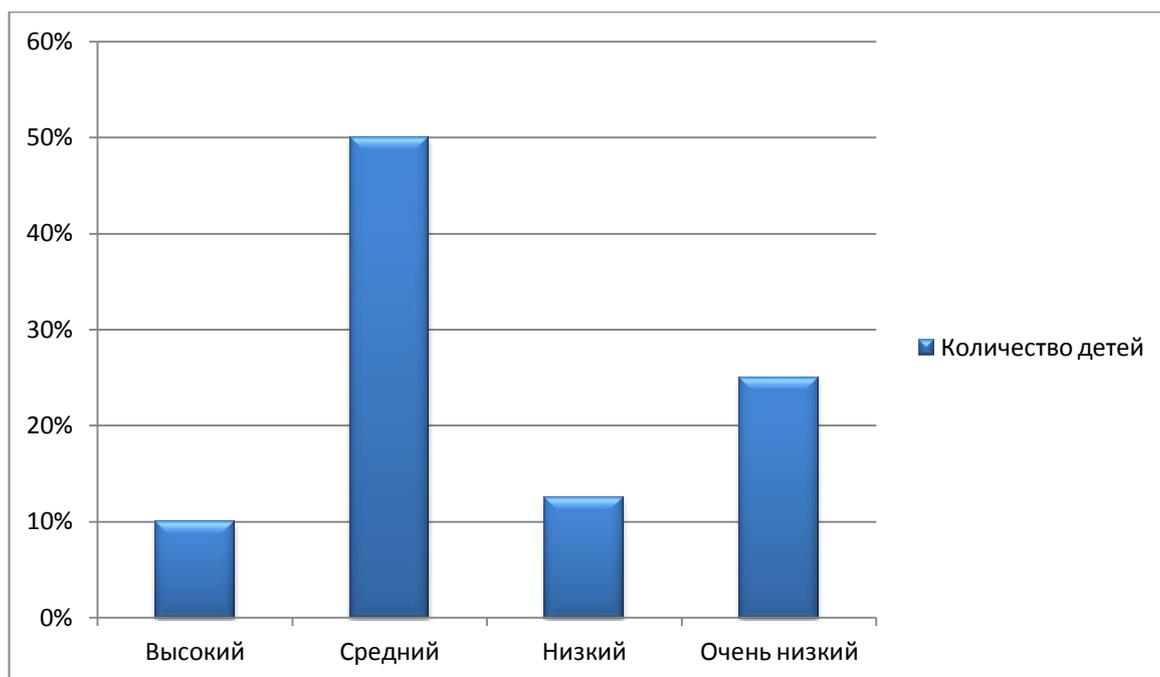


Рис. 2.7. Уровень сформированности умения образовывать глаголы со значением приближения к чему-либо, удаления от чего-либо

Данные, представленные в таблице 2.7, наглядно свидетельствуют о том, что один ученик (12,5%) показал высокий результат, четверо детей (50%) показали средний результат, а именно не смогли дать правильный ответ к первой картинке. Один ребенок (12,5%) показали низкий результат, а именно допускали ошибки при назывании первых двух картинок, два ученика (25%) — очень низкий результат, а именно давали большинство неправильных ответов, допускали следующие варианты ошибок: замена одной приставки другой, близкой по значению (подлетает- прилетает, подходит- приходит); употребление вместо глагола с приставкой основы глагола без приставки (подплывает - плывает, подъезжает - езжает).

При выполнении данного задания проявлялось большое количество ошибок при употреблении приставочных глаголов, которые связаны с неправильным употреблением глаголов с приставками по их значению и звучанию, выделения общего значения в различных глаголах с одинаковой приставкой, выделения приставок из общего образа слова, определения связи значения приставки и ее формального выражения. Данные трудности на наш

взгляд обусловлены недоразвитием у детей с ЗПР мыслительных операций анализа, сравнения, обобщения.

Наиболее сложным процессом для детей исследуемой группы является дифференциация возвратных глаголов, полученные результаты отображены в таблице 2.8 и рисунке 2.8.

Таблица 2.8

Исследование употребления возвратных глаголов

№	Ф. И. ребенка	Кол-во баллов	Уровень развития
1.	Даша П.	6	средний
2.	Вера М.	8	высокий
3.	Лена Г.	6	средний
4.	Петя С.	6	средний
5.	Леша Н.	0	очень низкий
6.	Миша Л.	6	средний
7.	Митя П.	5	низкий
8.	Дима Б.	2	очень низкий

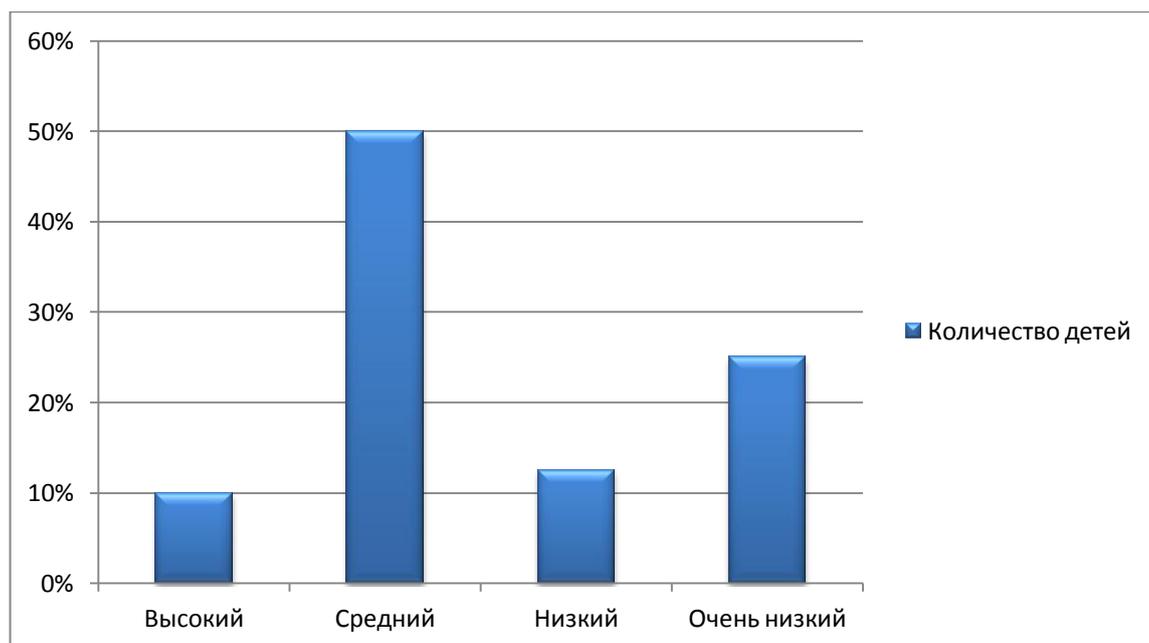


Рис. 2.8. Уровень сформированности дифференциации возвратных глаголов

Из Таблицы 2.8 и рисунка 2.8 видно, что никто из детей экспериментальной группы не получил максимального количества баллов при исследовании умения использовать возвратные глаголы. Один ученик (12,5%) показал высокий результат, четверо детей (50%) показали средний результат, а именно не смогли дать правильный ответ к первой картинке. Один ребенок (12,5%) показали низкий результат, а именно допускали ошибки при назывании первых двух картинок, два ученика (25%) — очень низкий результат, а именно давали большинство неправильных ответов, дети с ЗПР испытывали трудности поиска глаголов, в связи с чем были отмечены разнообразные замены глаголов (прячет - играет, причесывает - расчесывает, прячет - убирает, вытирает - моет)..

Данные результаты позволяют отметить то, что овладение возвратными глаголами требует сформированности грамматических, логических обобщений, связанных с направлением действия на самого себя, или на другой объект. Данные особенности связаны с несформированностью познавательных процессов и проявляются более грубо на уровне семантики.

После проведенного экспериментального исследования мы, обобщили полученные результаты, позволяющие сделать выводы об уровне развития глагольного словаря у младших школьников с задержкой психического развития. Обобщенные результаты представленные в таблице 2.9. и рис. 2.9.

Таблица 2.9.

Результаты уровня развития глагольного словаря у детей экспериментальной группы.

№	Ф. И. ребенка	Кол-во баллов	Уровень развития
1	Даша П.	58	низкий
2.	Вера М.	45	очень низкий

3.	Лена Г.	57	низкий
4.	Петя С.	54	низкий
5.	Леша Н.	30	очень низкий
6.	Миша Л.	67	низкий
7.	Митя П.	53	низкий
8.	Дима Б.	56	низкий

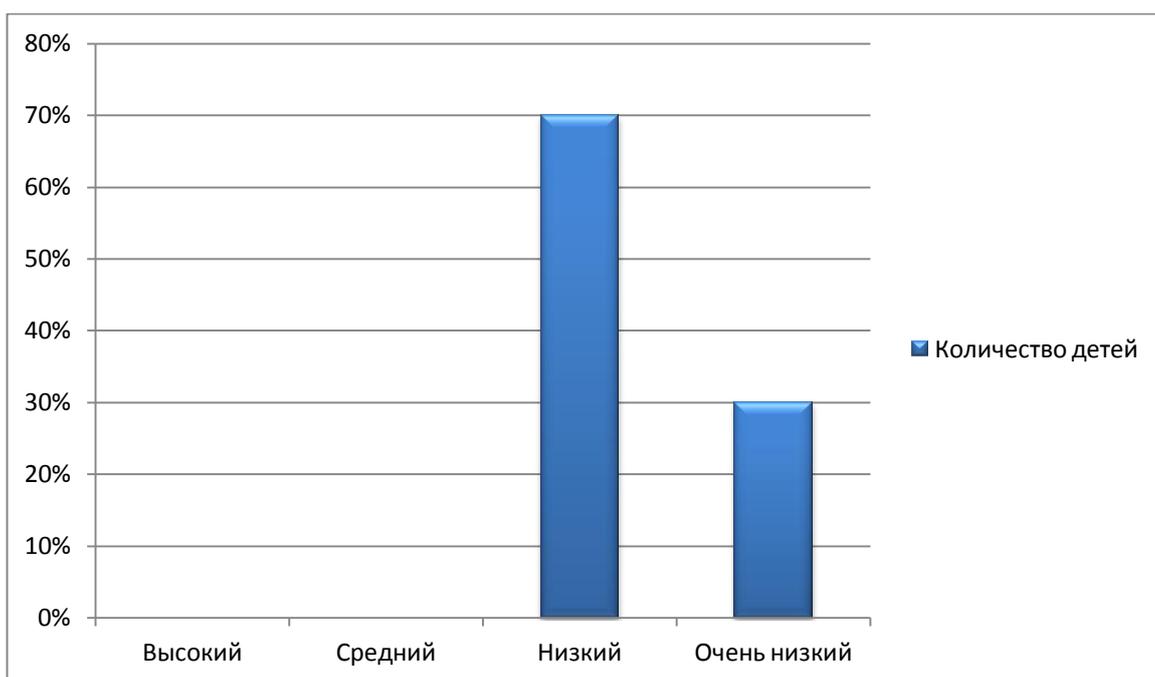


Рис. 2.9. Уровень развития глагольного словаря.

Как видно из таблицы 2.9 и рисунка 2.9, что в экспериментальной группе 5 учащихся (62,5%) находятся на низком уровне развития глагольного словаря, а именно дети ограниченно используют глаголы в активном словаре, применением узкого круга хорошо знакомых слов, значение которых при этом неоправданно расширяется или сужается, многочисленные семантические замены. Очень низкий уровень развития показали 3 детей (37,5%). У них отмечается бедность глагольного словаря, расплывчатость семантики слов, применением ограниченного количества хорошо знакомых слов, трудности образования и изменения глаголов по заданию.

2.3. Методические рекомендации по активизации глагольного словаря у младших школьников с задержкой психического развития средствами словесных игр

На основе анализа специальной литературы и полученных данных в ходе экспериментального исследования были разработаны методические рекомендации и содержание логопедической работы по активизации глагольного словаря у младших школьников с задержкой психического развития, состоящая из трех блоков. При разработке методических рекомендаций мы опирались на особенности познавательного и речевого развития детей с задержкой психического развития. А также учитывали общедидактические принципы и специальные коррекционные принципы.

Логопедическая работа по формированию глагольной лексики у детей младшего школьного возраста с ЗПР должна включать следующие направления работы:

1. Планирование и проведение подгрупповых и индивидуальных занятий по формированию глагольной лексики.
2. Подбор глагольной лексики для занятий. Каждой лексической теме определен словарь действий.
3. Подготовка упражнений по формированию глагольного словаря и правильных грамматических форм глагола. На индивидуальных логопедических занятиях.
4. Подбор и проведение словесных игр, которые способствуют формированию глагольного словаря и развитию навыка употребления глагола в предложении.
5. Взаимодействие со всеми специалистами и родителями.

Содержание работы по расширению и активизации словаря у младших школьников с задержкой психического развития должна проводиться поэтапно.

В начале должна проводиться работа по обогащению глагольного словаря в следующей последовательности: продуктивные глаголы, обозначающие движения, состояния человека, движения. В процессе работы над глаголами большое внимание уделяется их закреплению в контексте: в словосочетаниях, предложениях, тексте. При этом работа над новым словом должна включать следующие этапы:

1) уточнение связи звукового образа слова со зрительным, слуховым и другим образом. На этом этапе использовать разнообразную наглядность (предметные и сюжетные картинки, игрушки, предметы, муляжи, выполнение реальных действий);

2) уточнение звукового образа слова, звуковой анализ слова;

3) выделение семантических признаков данного слова;

4) введение данного слова в определенное семантическое поле и уточнение парадигматических связей внутри семантического поля;

5) закрепление значения данного слова в контексте (словосочетании, предложении), закрепление синтагматических связей данного слова.

При формировании словообразования рекомендуем использовать прием сравнения. Сравнение осуществляется в двух планах: сравнение ряда слов с одинаковым словообразующим аффиксом: уточняется, что общего в этих словах по значению и звучанию; сравнение родственных слов (мотивирующего и производного): определяется, чем сходны и чем отличаются эти слова.

Работа по обогащению и активизации словарного запаса, формированию словообразования у школьников с ЗПР – длительный и трудный процесс. Эта работа имеет свою последовательность, На каждом этапе работы – свои цели, задачи, приёмы.

Работа по активизации глагольного словаря должна проводиться в виде трех блоков:

1 блок. Закрепление наиболее продуктивных словообразовательных моделей. Проводиться должна работа по дифференциации совершенного и несовершенного вида, возвратных и невозвратных глаголов.

2 блок. Работа над словообразованием менее продуктивных моделей. Употребление глаголов с приставками «в, вы, на», глаголы пространственного значения с приставкой «при».

3 блок. Уточнение значения и звучания непродуктивных словообразовательных моделей. Употребление глаголов пространственного значения с приставками «с, у, под, от, за, под, пере, до».

Кроме того, мы рекомендуем следующие приемы работы по расширению и активизации словаря у младших школьников с задержкой психического развития.

В методике русского языка известно много приемов работы по расширению и активизации словаря у младших школьников с задержкой психического развития. Использование всех приемов обеспечивает разнообразие работы, а также позволяет вводить новое слово наиболее рациональным именно для данного слова способом.

Основными приёмами работы над словом являются:

1. Словообразовательный анализ, на основе которого выясняется значение (или оттенок значения) слова. В начальных классах обычно задается вопрос: «От какого слова образовано это слово?» или: «Почему так назвали подосиновик, леденец, односельчане?». Такой способ объяснения слов позволяет осуществлять связь словарной работы с правописанием, так как выявляет корни слов и способствует проверке безударных гласных, звонких, глухих и непроизносимых согласных.

2. Сопоставление слов с целью выяснения различий, для разграничения значений паронимов: земляника и землячка, серебряный и серебристый.

3. Объяснение значения через контекст. Прочтение отрывка определяет значение слов; школьники легче понимают не только их прямое значение, но и уместность употребления, и сочетаемость, и выразительность.

4. Включение нового слова в контекст, составленный самими детьми, является вариантом предыдущего задания. Это прием активизации учащихся, но в трудных случаях включение в контекст может произвести учитель.

5. Выяснение значения нового слова по справочным материалам, т.е. по словарям и сноскам в книге для чтения. В отдельных случаях можно пользоваться толковыми словарями.

6. Показ предмета, картинки, макета, чучела или действия как средство развития познавательной активности учащихся зависит от степени самостоятельности привлеченных к объяснению школьников: если картинку, объясняющую значение слова, дети подобрали сами либо нарисовали, то их познавательная активность достаточно высока.

7. Способ подбора синонимов является одним из самых универсальных и часто применяемых приемов: холят - ухаживают, окружают заботой, нарекся - назвался, витязь - воин. Но при использовании этого приема возникает довольно часто ошибка: разбирая значение слов (хорош и прекрасен), дети в обоих случаях заменяют их нейтральным (красивый), начисто стирая выразительность языка. Такая замена не обогащает, а обедняет речь учащихся, т.к. уводит их от эмоционально окрашенных, выразительных слов, обладающих оттенками значения, к словам стилистически нейтральным, лишенным оттенков и окрасок.

8. Прием подбора антонимической пары: старт - финиш, хорошо - плохо.

9. Развернутое описание, состоящее из группы слов или из нескольких предложений, как прием разъяснения значений слов ценен тем, что он позволяет сохранить непринужденность беседы.

10. Способ логического определения нередко помогает раскрыть значение слова через подведение его под ближайший род и выделение видовых признаков: крейсер - военный корабль.

Разнообразие приемов и повышение активности учащихся в объяснении значений слов - важнейшая задача словарной работы в

начальных классах.

Работа над смешиваемыми словами - это, в сущности, работа по уточнению значений слов и их возможных сочетаний. Младшие школьники с задержкой психического развития, часто смешивают сходные слова: войти и зайти, надеть, одеть. Дети практически усваивают, что одеть можно кого-то, а надеть что-то. С многозначностью слов школьники сталкиваются постоянно, но не всегда осознают ее. Впервые с многозначностью слов дети встречаются в период обучения грамоте, читая тексты "Букваря". Основой работы над многозначностью в это время является анализ слов из прочитанного текста, разграничение их значения. Но, кроме того, проводятся специальные упражнения (Приложение 2).

Активный, т.е. используемый в собственной речи, словарь человека всегда ограниченной, чем объем всех понимаемых слов. Активизацией в методике называют перевод слов из пассивного словаря в активный. Конечная роль словарной работы в том и состоит, чтобы активизировать максимальное количество усваиваемых слов, научить использовать их правильно и уместно.

Существуют следующие приемы активизации словаря младших школьников с трудностями в обучении, обусловленными задержкой психического развития:

1. Составление словосочетаний с нужными словами.
2. Составление предложений с заданными словами или с одним заданным словом. Составляется несколько вариантов предложений.
3. Близкий к тексту пересказ прочитанного с использованием важнейшей лексики и фразеологии оригинала.
4. Рассказы по наблюдениям, по картинкам и иные сочинения различных типов с использованием опорных слов, т.е. заданных для обязательного употребления.

Активизация словаря – это одна из важнейших линий словарной работы с учащимися с задержкой психического развития, поэтому учитель

должен предусматривать специальные задания по активизации систематически, ежеурочно, опираясь на читаемые тексты, на наблюдения, на те слова, с которыми велась работа по углублению их понимания. Для пополнения и активизации словарного запаса эффективными могут быть словесные игры (Приложение 3). В любой такой игре происходит решение определенной мыслительной задачи, то есть одновременно совершается коррекция как речевой, так и познавательной деятельности. Это чрезвычайно важно для детей с задержкой психического развития, если учесть специфику их познавательной деятельности. Можно рекомендовать такие словесные игры, как «Магазин», «Отгадай-ка», «Что бывает широкое», «Похож — не похож» и др. Организуя различного рода деятельность детей (экскурсии, наблюдения, игры и т. д.), педагог вырабатывает у них умение наблюдать, сравнивать, обобщать явления окружающей жизни, а также различные явления языка. Словесные игры и упражнения надо проводить не только на занятиях, но и на прогулке, во время подвижных игр. Они значительно обогатят экскурсию, помогут проанализировать и запомнить увиденное, облечь зрительные впечатления в словесную форму. А поскольку у детей с задержкой психического развития, перевод зрительных впечатлений в словесную форму нарушен, то необходимо обращать внимание на словесный отчет о выполненном задании. Следует требовать от ребенка, чтобы он описал нарисованную им картинку, сделанную поделку. Сначала взрослый делает такой отчет сам, а ребенок слушает его. Потом проделанная работа описывается совместно. Только после такого подготовительного этапа ребенок самостоятельно рассказывает о том, что он увидел, сделал.

Хорошие результаты дает специально организованная работа над ошибками, их анализ, сравнение грамматически верных и ошибочных форм слов.

Таким образом, можно выделить следующие приемы работы по расширению и активизации словаря у младших школьников с задержкой психического развития: словообразовательный анализ; сопоставление слов с

целью выяснения различий, для разграничения значений; объяснение значения слова через контекст; применение средств наглядности; способ логического определения; разнообразные задания, связанные с усвоением синонимов и антонимов; работа с фразеологизмами; словесные игры.

Система коррекционно-педагогической работы по активизации предикативного словаря у младших школьников с задержкой психического развития с использованием словесных игр включает 3 блока.

Вывод по Главе II

Нами было организовано экспериментальное исследование в экспериментальной группе, в ходе которого были получены следующие результаты: 7 учащихся (62,5%) находятся на низком уровне развития глагольного словаря. Для них характерны ограниченность использования глаголов в активном словаре, применением узкого круга хорошо знакомых слов, значение которых при этом неоправданно расширяется или сужается, многочисленные семантические замены. Очень низкий уровень развития показали 3 детей (37,5%). Для них характерны бедность глагольного словаря, расплывчатость семантики слов, применением ограниченного количества хорошо знакомых слов, трудности образования и изменения глаголов по заданию.

На основе экспериментального исследования были разработаны методические рекомендации по активизации глагольного словаря у младших школьников с задержкой психического развития, состоящая из трех блоков.

1 блок. Закрепление наиболее продуктивных словообразовательных моделей. Проводиться должна работа по дифференциации совершенного и несовершенного вида, возвратных и невозвратных глаголов.

2 блок. Работа над словообразованием менее продуктивных моделей. Употребление глаголов с приставками «в, вы, на», глаголы пространственного значения с приставкой «при».

3 блок. Уточнение значения и звучания непродуктивных словообразовательных моделей. Использование глаголов пространственного значения с приставками «с, у, под, от, за, под, пере, до».

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ литературы показал, что предикат играет главную роль в организации предложений, составляющих основу речевой коммуникации. Формирование глагольной лексики в онтогенезе это сложный, многоступенчатый процесс, который зависит от сформированности психической базы, артикуляционных возможностей, уровня развития слоговой структуры и связной речи.

В результате анализа психолого-педагогической литературы можно сделать вывод, что формирование лексического строя в онтогенезе определяется, прежде всего, зрелостью мозговых структур, уровнем интеллектуального развития ребенка, тесно связано с состоянием высших психических функций, таких как мышление, восприятие, память, внимание, а также развитием представлений ребенка об окружающих предметах и явлениях в процессе речевой и неречевой деятельности. При нормальном развитии речи в возрасте 1 года 10 месяцев – 2 лет начинается процесс вычленения ребёнком морфологических элементов в воспринимаемом им языковом материале. У глаголов дети начинают употреблять окончания 2-го лица повелительного наклонения, 3-го лица настоящего времени, инфинитив. С 2-х лет ребёнком усваивается число в изъявительном наклонении, изменение по лицам, настоящее и прошедшее время. С 2-х лет 6 месяцев усваиваются все формы возвратных глаголов и большинство приставок, но на месте общих приставок иногда употребляются другие, «унификация» приставок. С 3 до 4-х лет в глагольной лексике отмечается частые нарушения в основах, частицы не опускаются, возникают неологизмы с использованием приставок. С 4 до 6-и лет нарушается чередование в основах глаголов при создании новых форм.

В результате изучения особенностей коррекционной работы по расширению и активизации словаря младших школьников с задержкой психического развития, сделаны следующие выводы:

Дети с задержкой психического развития — это психолого-педагогическое определение для наиболее встречающегося нарушения в психофизическом развитии детей. Дети с задержкой психического развития, характеризуются неравномерным формированием процессов познавательной деятельности, обусловленное недоразвитием речи и мышления, а также присутствием расстройств в эмоционально-волевой сфере. Несмотря на неоднородность группы детей с задержкой психического развития, можно выделить общие черты: нарушения наступают рано, становление психических функций происходит неравномерно, замедленно; наиболее нарушенными оказываются эмоционально-личностная сфера, в интеллектуальной деятельности наиболее яркие нарушения проявляются на уровне словесно-логического мышления.

Одним из основных показателей умственного и речевого развития школьника служит богатство его словарного запаса, умение правильно, связно и эмоционально выражать свои мысли. Чем богаче активный словарный запас учащегося, тем содержательнее и красочнее его устная и письменная речь. Словарь учащихся младших классов обогащается быстрее, чем лексикон дошкольника, во-первых, потому, что действует закон ускорения темпа развития речи (чем более развита речь, тем легче она совершенствуется), во-вторых, школьная искусственная речевая среда имеет более высокий развивающий потенциал. Также ребенок в младшем школьном возрасте шаг за шагом овладевает умением полно и адекватно воспринимать речь взрослых, читать, слушать. Без особых усилий он может входить в речевые ситуации и ориентироваться в контексте. Сам с интересом расширяет свой лексический запас, анализирует употребление слов и словосочетаний, усваивает типичные грамматические формы и конструкции. Глубокие изменения, происходящие в психологическом облике младшего школьника, свидетельствуют о широких возможностях развития словаря на данном возрастном этапе.

У большинства младших школьников с задержкой психического развития, обнаруживается бедность словарного запаса, своеобразие лексики, проявляющееся в неточности употребления слов, в несформированности обобщающих понятий и родо-видовых соотношений, в недоразвитии антонимических и синонимических средств языка. Особенности словарного запаса младших школьников с задержкой психического развития, отражают своеобразие познавательной деятельности этих детей, ограниченность их представлений об окружающем мире, трудности осознания явлений, свойств и закономерностей окружающей действительности. Это ведет к недоразвитию речи в целом и проблемам усвоения ими знаний.

Словарный запас детей с задержкой психического развития, существенно пополняется в ходе коррекционных занятий. Важное значение имеет речевая практика ребенка, направленность его мотивов, познавательная и речевая активность. Поэтому необходимо сочетать работу по развитию познавательной деятельности с занятиями по развитию речи, использовать коррекционные приемы в формировании лексики. Особое внимание следует уделять оречевлению детьми своих действий. В коррекционной работе следует также вести работу по развитию прогнозирования в речи и чувства языка у детей. Следует так строить занятия, чтобы дети осознали, для чего оно нужно, что нового они узнали, чему научились. Необходимо разъяснять цель каждого занятия, задания, подводить с детьми итоги работы. Чтобы успешнее формировать речевые умения и навыки, надо неоднократно возвращаться к изученному. Можно выделить следующие приемы работы по расширению и активизации словаря у младших школьников с трудностями в обучении, обусловленными задержкой психического развития: словообразовательный анализ; сопоставление слов с целью выяснения различий, для разграничения значений; объяснение значения слова через контекст; применение средств наглядности; способ логического определения; разнообразные задания,

связанные с усвоением синонимов и антонимов; работа с фразеологизмами; словесные игры.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Астапов В.М. Введение в дефектологию с основами нейро- и патопсихологии[Текст]: Учебное пособие/В.М. Астапов. – М.:Междунар. пед. академия, 1994. – 214 с.
2. Борозинец Н.М. Логопедические технологии [Текст]: Учебно-методическое пособие/ Н.М. Борозинец, Т .С. Шеховцова. – Ставрополь, 2008. – 224 с.
3. Васильева Т.Ю. Программа «Словарик» [Текст]:программа по формированию активного словаря у детей с ограниченными возможностями путем развития понимания лексического значения слов/ Т.Ю. Васильева. – Инрим, 2009. – 19 с.
4. Вахтеров В.П. Избранные педагогические сочинения [Текст]/ В.П.Вахтеров.– М.:Педагогика, 1987. – 400 с.
5. Власова Т.А. Дети с отклонениями в развитии [Текст]/Т.А. Власова, М.С. Певзнер. – М.: Просвещение, 1973. - 175 с.
6. Волкова Л.С.Особенности механизмов, структуры нарушений речи и их коррекции у детей с интеллектуальной, сенсорной и двигательной недостаточностью[Текст]/Л.С.Волкова, Р.И. Лалаева, В.И. Липакова, Л.В. Лопатина. – СПб.: Образование, 1996. - 106 с.
7. Волкова Г. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи / Г. Волкова. – М.: Детство-Пресс, 2007. – 144 с.
8. Выготский Л.С. К психологии и педагогике детской дефективности [Текст]: Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии/ Л.С.Выготский.– М.: Изд-во МГУ, 1980. - С. 24-36.
9. Выготский Л.С. Вопросы детской (возрастной) психологии [Текст]: Собр. соч., т.4/ Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1984. – 432 с.
10. Выготский Л.С. Мышление и речь[Текст]: Собр. соч. в 6-ти т. / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1982.-Т.2. – 361 с.
11. Гамезо М.В. Общая психология [Текст]: Учебно-методическое пособие / Под общ. ред. М.В. Гамезо. – М.: Ось-89, 2007. – 352 с.

12. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи [Текст]/А.Н.Гвоздев.– М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961.-471 с.
13. Гнездилов М.Ф. Развитие речи умственно отсталых учащихся в процессе обучения [Текст]/ Труды научной сессии по дефектологии/ М.Ф. Гнездилов. – М.: Изд. АПН РСФСР, 1959.-с. 87-92.
14. Громова О.Е. Формирование начального детского лексикона в условиях направленного коррекционно-развивающего обучения [Текст]: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03/ О.Е. Громова. – Москва, 2003. – 234 с.
15. Дмитриева Л.И. Формирование словаря у учащихся специальных (коррекционных) школ VIII вида (начальные классы) [Текст]: Учебное пособие./ Л.И. Дмитриева. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2002. – 128 с.
16. Егорова А.В. Логопедическая работа по актуализации словаря младших школьников с интеллектуальной недостаточностью [Текст]: Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03/ А.В. Егорова. – Санкт-Петербург, 2011. – 230 с.
17. Елисеева М.Б. Лексикон ребенка раннего возраста [Текст]/ Под ред. С.Н. Цейтлин. – СПб.: Изд-во ЗАО «Издательский цех «Балтика», 2000. - С. 15-33.
18. Жинкин Н.И. Механизмы речи [Текст]/Н.И. Жинкин. – М.: АПН РСФСР, 1958. - 370 с.
19. Жукова Н.С. Преодоление недоразвития речи у детей [Текст]: Учеб.-метод. пособие / Н.С. Жукова. – М.: Соц.-полит, журн., 1994. — 96 с.
20. Залевская А.А. Вопросы организации лексикона человека в лингвистических исследованиях [Текст]/ А.А. Залевская. – Калинин: Изд-во Калининского гос. ун-та, 1978. – 206 с.
21. Зикеев А.Г. Работа над лексикой в начальных классах специальных (коррекционных) школ [Текст]: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений/ А.Г. Зикеев. – М. Издательский центр «Академия», 2002 – 176 с.

22. Иншакова О.Б. Альбом для логопеда.[Текст]/ О.Б. Иншакова. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2008. – 279 с.
23. Исаев Д.Н. Умственная отсталость у детей и подростков [Текст]: Руководство/ Д.Н. Исаев. – СПб.: Речь, 2003.-391 с.
24. Ковалев В.В. Психиатрия детского возраста[Текст]/ В.В. Ковалев. – М.: Медицина, 1995. - 558 с.
25. Кольцова М.М. Двигательная активность и развитие функций мозга у ребенка[Текст]/ М.М. Кольцова. – М.: Педагогика, 1973. – 142 с.
26. Кондратенко И.Ю. Формирование эмоциональной лексики у дошкольников с общим недоразвитием речи[Текст]: Монография/ И.Ю.Кондратенко.– СПб.: КАРО, 2006.-240 с.
27. Лалаева Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах [Текст]: Кн. для логопеда/ Р.И.Лалаева. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. — 224 с
28. Лалаева Р.И. Нарушения речи и система их коррекции в процессе логопедической работы во вспомогательной школе[Текст]: Дисс. д-ра пед. наук: 13.00.03/Р.И.Лалаева.– Москва, 1989. – 421 с.
29. Леонтьев А.А. Психофизиологические механизмы речи [Текст]/ Общее языкознание: формы существования, функции, история языка. - М.: Наука, 1970. - С. 96-139.
30. Лубовский В.И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей [Текст]/В.И.Лубовский.– М.: Педагогика, 1989. - 104 с.
31. Лурия А.Р. Объективные исследования динамики семантических систем [Текст]/ Семантическая структура слова. Психолингвистические исследования/А.Р.Лурия, О.С.Виноградова.– М.: Наука, 1974. – С. 27-63.
32. Лурия А.Р. Речь и развитие психических процессов [Текст]/А.Р. Лурия,Ф.Л. Юдович. - М.:Изд-во АПН РСФСР, 1956. - 94 с.
33. Лурия А.Р. Язык и сознание [Текст]/ Под ред. Е.Д. Хомской. – М: Изд-во Моск. ун-та, 1979. – 320 с.

34. Мастюкова Е.М. Ребенок с отклонениями в развитии: Ранняя диагностика и коррекция[Текст]/ Е.М. Мастюкова. – М.: Просвещение, 1992. – 95 с.
35. Певзнер М.С. Дети-олигофрены [Текст]/М.С.Певзнер. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959. - 486с.
36. Петрова В.Г. Психология умственно отсталых школьников [Текст]/В.Г.Петрова, И.В. Белякова. – М.: Academia, 2002. – 160 с.
37. Петрова В.Г. Развитие и познавательная деятельность умственно отсталых школьников [Текст]: Дисс. ...д-ра пед. наук: 19.00.10/ В.Г. Петрова. – М., 1975. - 357 с.
38. Розенгард-Пупко Г.Л. Речь и развитие восприятия в раннем возрасте [Текст]/ Г.Л. Розенгард-Пупко. – М.: Изд-во АМН СССР, 1948. – 200 с.
39. Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования [Текст]/ С.Л.Рубинштейн.– М.: Изд-во АПН СССР, 1958. – 147 с.
40. Собонович Е.Ф. Структура нарушений речевого развития у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью[Текст]: Изучение и коррекция речевых расстройств/Е.Ф. Собонович, Н.П. Ушкалова. – Л.: ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1986.-С. 113-124.
41. Современный русский литературный язык. Лексикология[Текст]: Хрестоматия/ Сост. И.И. Степанченко. – Киев: «Українське видавництво», 2009. – 60 с.
42. Тарасенко Н.В. Обогащение устной речи учащихся младших классов вспомогательной школы именами прилагательными[Текст]: Дисс. ...канд. пед. наук:13.00.03/ Н.В. Тарасенко. – М., 1973.-174 с.
43. Усанова О.Н. Дети с проблемами психического развития [Текст]/ О.Н. Усанова. - М.: НПЦ «Коррекция»,1995. – 208 с.
44. Ушакова Т.Н. Речь человека в общении [Текст]/Т.Н. Ушакова. – М.: Наука, 1989. - 192 с.

45. Филичева Т.Б. Нарушения речи у детей[Текст]: Пособие для воспитателей дошкольных учреждений/ Т.Б.Филичева, Н.А.Чевелева, Г.В.Чиркина. – М.: Профессиональное образование, 1993. – 232с.
46. Фишман М.Н. Интегративная деятельность мозга детей в норме и патологии[Текст]: Электрофизиологическое исследование/М.Н. Фишман. – М.: Педагогика, 1989.- 144 с.
47. Цейтлин С.Н. Язык и ребенок[Текст]: Лингвистика детской речи / Под ред. С.Н. Цейтлин. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 240 с.
48. Шаховская С.Н. Развитие словаря в системе работы при общем недоразвитии речи [Текст]: Психолингвистика и современная логопедия/ С.Н. Шаховская. - М.: Экономика, 1997. - С. 240-250.
49. Швачкин Н.Х. Развитие речевых форм у младшего дошкольника [Текст]: Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста/Н.Х. Швачкин. – М.- Л.:Изд-во АПН РСФСР, 1948. - С. 97-127.
50. Шиф Ж.И. Психологические вопросы обучения аномальных детей [Текст]/Ж.И. Шиф. - М.: Просвещение, 1965.-С. 139-153.
51. Шмелев Д.Н.Современный русский язык. Лексика. [Текст]/ Д.Н. Шмелев. – М.:Просвещение, 1977. 335с.
52. Эльконин Д.Б. Развитие речи в дошкольном возрасте [Текст]/Д.Б. Эльконин. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959.-115 с.

Приложения**Список детей экспериментальной группы**

№	Ф. И. ребенка
1.	Даша П.
2.	Вера М.
3.	Лена Г.
4.	Петя С.
5.	Леша Н.
6.	Миша Л.
7.	Митя П.
8.	Дима Б.

Приложение 2

Задания для работы над многозначностью слов

1. Подобрать слова, которые имели бы по 2-3 значения; на каждое значение составить предложения. Объяснить значения слов.

2. Сравнить значения слов в сочетаниях:

Идут часы - идут дети - идёт строительство.

3. Подобрать близкие по смыслу слова - (синонимы) к каждому значению данных слов: сырой картофель - ... сырая земля - ...

4. Подобрать противоположные по смыслу слова (антонимы) к каждому значению данных слов: сырой песок - ... сырой картофель - ...

5. Определить, где слова крепкий, открыть, корень употреблены неправильно.

Крепкая веревка, крепкий сон, крепкое дерево, крепкая роща, крепкие нервы.

Открыть окно, открыть звезду, открыть луну, открыть путь, открыть огонь.

Корень дерева, корень зуба, корень слова, корень дома, корень пальца

6. Придумать слова, с которыми могут быть употреблены данные прилагательные.

Образец. Яркий-солнце, костюм, выступление, талант.

Мягкий Черный

Смуглый Чистый

Резкий Низкий

Седой Твердый

7. Указать (написать номер), в каких предложениях глаголы употреблены в переносном значении.

1) В окно влетела бабочка. 2) Коля влетел в класс. Он горел желанием помочь другу. 3) На противоположном берегу реки горел одинокий огонек.

4) Дни во время каникул бегут незаметно. 5) Лошади бежали дружно.

Приложение 3

Словесные игры для пополнения и активизации словарного запаса детей с трудностями в обучении, обусловленными задержкой психического развития

Словарь глаголов

1. Дифференциация глаголов совершенного и несовершенного вида.

Педагог предлагает детям показать на картинках, где действие уже совершено, а где оно совершается:

мыла — вымыла, вешает — повесила,
 умывается — умылся рисует — нарисовал
 одевается — оделся прячется — спрятался
 гладит — погладила стирает — постирала

2. Игра «Чем отличаются слова?»

Педагог просит детей показать на картинках, кто умывает — умывается, обувает — обувается, купает — купает — купается, качает — качается, прячет — прячется, одевает — одевается, причесывает — причесывается, вытирает — вытирается.

3. Дифференциация глаголов с приставками (по картинкам).

а) В импрессивной речи.

Педагог называет слова, обозначающие действия, дети должны показать соответствующую картинку. Речевой материал:

входит — выходит,
 подлетает — отлетает,
 подходит — отходит,
 влетает — вылетает,
 переходит — перебегает,
 наливает — выливает,
 залезает — слезает.

Аналогичным образом проводится игра в лото.

У детей карточки с картинками, изображающими действия. Педагог называет слова, обозначающие действия, дети закрывают соответствующую картинку фишкой.

б) В экспрессивной речи.

Педагог предлагает детям назвать действия по картинкам, а затем придумать предложения с этими словами.

4. Добавить слово, обозначающее действие, по картинкам:

в клетку...(влетает),

из клетки...(вылетает),

через дорогу...(переходит),

от дерева...(отходит),

к дому...(подъезжает),

в стакан...(наливает),

из стакана...(выливает),

на дерево...(влезает),

с дерева...(слезает).

5. Найти общую часть в словах (по картинкам).

Переходит — перебегает

Наливает — выливает

Подходит — подбегает; подходит — уходит