

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«РОССИЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
им. А. И. ГЕРЦЕНА»



Направление подготовки/ Специальность подготовки:
Логопедия (начальное образование детей с нарушениями речи)

Основная (профессиональная) образовательная программа
программа академического бакалавриата

Выпускная квалификационная работа

«Особенности лексического строя речи у дошкольников с общим недоразвитием речи»

Обучающегося 3 курса
Очной формы обучения
Лазаревич Марии Александровны

Научный руководитель:
кандидат педагогических наук,
доцент Ивлева Мария Геннадьевна

Рецензент:
Кандидат педагогических наук
Ф.И.О.

Санкт-Петербург
2019

Оглавление

Введение.....	3
Глава 1. Современное состояние проблемы изучения нарушений лексического строя речи у детей с общим недоразвитием речи.....	5
1.1. Лексикология как раздел языкознания.....	5
1.2. Этапы формирования лексического строя речи в онтогенезе	13
1.3. Особенности усвоения лексики дошкольниками с общим недоразвитием речи	21
Выводы по первой главе.....	27
Глава 2. Исследование нарушений лексики у детей с общим недоразвитием речи	29
2.1. Научно-теоретические основы и организация исследования.....	29
2.2. Содержание методики констатирующего эксперимента.....	31
Глава 3. Результаты исследования лексического строя речи у дошкольников экспериментальной и контрольной групп	39
3.1. Анализ лексики у дошкольников контрольной и экспериментальной групп	39
3.2. Анализ результатов исследования словообразования.....	59
Выводы по третьей главе.....	65
Глава 4. Методические рекомендации по развитию лексического строя речи у дошкольников с общим недоразвитием речи.....	67
4.1. Теоретические основы, задачи и направления работы по развитию лексического строя речи у дошкольников с общим недоразвитием речи.	67
4.2. Содержание методических рекомендаций по развитию лексического строя речи.....	70
Заключение	85
Список литературы:	88

Введение

Современные нормативно-правовые документы, регламентирующие содержание воспитания и обучения дошкольников, предъявляют высокие требования к сформированности речи у детей.

В федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (ФГОС ДО) одним из целевых ориентиров, относящихся к речевому развитию детей, является овладение речью как средством общения и культуры.

Исследователи (В.Н. Бельтюков, Л.С. Выготский, В.Г. Гак, А.Н. Леонтьев) указывали на то, что формирование лексических представлений, усвоение новых слов имеет большое значение для развития познавательной и интеллектуальной деятельности ребёнка, развития у него понятийного мышления. Полноценно сформированная устная речь у дошкольников является одним из показателей готовности к обучению в школе.

Для усвоения программы начальных классов школы необходим высокий уровень речевого развития, в том числе словарного запаса. Недостаточный уровень развития лексики оказывает отрицательное влияние на усвоение чтения и письма.

Такие особенности речевого развития, как недостаточный объем, бедность и трудности актуализации словаря, а также недостаточность в формировании семантических полей приводят к ограничению речевых контактов, неполноценной деятельности общения. Без усвоения лексики невозможно овладеть речью как средством общения. Бедность словарного запаса создаёт трудности при общении ребёнка с общим недоразвитием речи (ОНР) с другими людьми.

Проблемой изучения лексики у дошкольников с ОНР занимались такие исследователи, как Ю.Ф.Гаркуша, В.А. Гончарова, А.А. Жерздева, Т.Н. Ушакова, которые описали негативное влияние неполноценной речевой

деятельности на эмоционально-личностную, коммуникативную сферы ребёнка, а также на его поведение.

В том числе нарушение речи приводит к тому, что существенно тормозится развитие ведущей деятельности, а именно игровой, что влияет на общее психическое развитие (Аркин Е. А., Выготский Л.С., Ушакова Т.Н., Цейтлин С.Н.).

Объект – состояние лексического строя речи у дошкольников с ОНР.

Предмет – содержание методических рекомендаций к проведению логопедической работы по развитию лексического строя речи у дошкольников с ОНР.

Цель исследования – определение эффективности направлений и содержания методических рекомендаций к проведению логопедической работы по развитию лексики у дошкольников с ОНР.

Гипотезой исследования выступило предположение о том, что дошкольники с ОНР характеризуются количественно и качественно разными уровнями сформированности лексического строя речи, что требует дифференцированного подхода в коррекции.

Таким образом, изучение нарушений лексики у детей с ОНР является актуальной и значимой проблемой для логопедии.

Глава 1. Современное состояние проблемы изучения нарушений лексического строя речи у детей с общим недоразвитием речи

1.1. Лексикология как раздел языкознания

В языкознании как в науку о языке, входит множество разделов и один из них – лексикология. Лексикология является разделом языкознания, изучающим словарный состав языка, его лексику. Предметом изучения лексикологии является слово.

Существует несколько определений понятия «слово». А.И. Головня понимает под словом «звук или комплекс звуков, обладающий значением и служащий наименованием предметов и явлений» [22, с.4]. Д.Н. Шмелёв даёт следующее полиаспектное определение: «Слово – это единица наименования, характеризующаяся цельнооформленностью (фонетической и грамматической) и идиоматичностью». [55, с.58]

Л.Г. Бабенко [5] указывает на то, что необходимо различать термины «слово» и «лексема». Он определяет понятие «лексема» так: «Слово, рассматриваемое как двусторонняя единица словаря, словарного состава языка в совокупности всех его значений и конкретных грамматических форм». [5, с.9]

Таким образом, не все исследователи считают равнозначными термины «слово» и «лексема». Слова, которые не выполняют номинативной функции, не являются лексемами. Например, такими словами являются предлоги, союзы, частицы, междометия.

Лингвисты (Н.Д. Арутюнова [4], Е.Г. Беляевская [9], М.В. Панов [42], С.Д. Кацнельсон [27]) выделяют ряд признаков слова: номинативность, идиоматичность, индивидуальность лексического значения, материальность, структурная цельнооформленность, выделяемость, воспроизводимость и грамматическая оформленность.

Признак номинативности является способностью называть явления реальной действительности и представлять их в виде лексических значений.

Слово представляет собой определенную структуру, состоящую из морфем. Морфемы сочетаются по определенным моделям, свойственным различным частям речи. Для каждой части речи характерны свои особенности структурного, морфологического оформления лексического значения. В.Г. Гак [17] считает, что важный для слова признак - цельнооформленность, - даёт возможность отграничить слово от других, ближайших и тесно связанных с ним единиц, выявляют специфику слова, т.е. слово не допускает каких-либо изменений структуры, каких-либо вставок внутрь слова, так как они влекут за собой обязательно изменения его значения.

Признак идиоматичности был выделен М.В. Пановым [42]. Суть его сводится к тому, что «слово как целое почти всегда значит больше, чем его части», т.е. большинство производных слов имеют несколько значений при одинаковом морфемном составе. [32, с.140] Для непроизводных слов смысл этого признака является уникальность семантики слова, её целостная «привязанность» к определенному комплексу морфем.

Индивидуальность лексического значения подразумевает, что в отдельном лексическом значении отображается один, определенный элемент, фрагмент действительности. При этом Л.Г. Бабенко [5] подчёркивает необходимость учитывать, что в языке очень мало слов, в которых одной лексеме приписывается одно значение.

Слово существует в звуковой и в графической форме, т.е. каждое слово представляет собой материальную «упаковку», с которым связано определённое содержание. В этом и заключается принцип материальности.

Признак выделимости и воспроизводимости предполагает, что «слово бытует в языке в готовом, не создаваемом каждый раз виде» [5, с.21], т.е. в речи слово каждый раз воспроизводится по законам грамматики - морфологии и синтаксиса.

Принцип грамматической оформленности раскрывает то, что «каждая часть речи благодаря своим грамматическим и лексико-грамматическим категориям приспособлена отображать определенные сферы бытия» [5,с.21]: существительные отображают предметный и опредмеченный мир; прилагательные – свойства предметов; глаголы - процессуально-событийный мир; наречия обозначают признаки качества, действия или предмета; местоимения указывают на лицо, признак или предмет, не называя их.

Предмет лексикологии конкретизируется в зависимости от аспекта изучения слова. Исследователи выделяют (М.Г. Арсеньева [3], М.В. Панов [42]) два основных подхода рассмотрения слова в лексикологии: социолингвистический и системно-семиологический.

Социолингвистический подход предполагает изучение слова со стороны его хронологических и социолингвистических характеристик, т.е. словарный состав русского языка включает слова русской дописьменной эпохи, недавно возникшие, исконнорусские, иноязычные. [9]

В системно-семиологическом подходе слово исследуется как знаковая единица со стороны его отношения к действительности, его отношения к другим словам в составе словаря и в составе высказывания.

Значения лексических единиц также рассматриваются в разделе лексикологии - ономазиологии, где значение изучается в направлении от плана содержания к плану выражения. Частью ономазиологии является словообразование, которое изучает словообразовательные модели и деривационные отношения в языке [24]. Для понимания процесса пополнения и расширения словарного запаса на основе деривационных отношений необходимо рассмотреть данный раздел.

Словообразование является процессом создания языковых единиц (дериватов) от однокоренных слов. Исследователи (Е.Г. Беляевская [9], Л.С. Волкова [12], Т.А. Гридина [24]) выделяют несколько способов словообразования. Основным из них является морфологический способ, т.е. образование новых слов путем присоединения морфем к производящей

основе или к производящему слову. Различают следующие морфологические способы словообразования: приставочный, суффиксальный, приставочно-суффиксальный, бессуффиксный способ, словосложение, аббревиация.

Среди неморфологических способов словообразования различают: лексико-семантический способ, т.е. появление новых слов в результате изменений в значении уже существующих в русском языке слов, и морфолого-синтаксический способ, когда новые слова появляются в результате перехода слов из одной части речи в другую. Ещё одним неморфологическим способом является лексико-синтаксический, который предполагает появление новых слов в результате их сращений [19].

Противоположным ономазиологии является семасиология как раздел лексикологии, который изучает слово как многостороннюю единицу, состоящую из неразрывно связанных компонентов: формы и содержания.

Существуют различные виды лексического значения слова в зависимости от разных принципов, от разных сторон изучения.

Э.В. Кузнецова [31] пишет о том, что форма слова оформляется с помощью звуков (фонем) и представляет собой чаще всего комплекс морфем, а содержание – это лексическое и грамматическое значение, смысл. В рамках изучаемой темы представляется необходимым уточнить данные понятия.

Под грамматическим значением А.И. Головня понимает характеристику слова с точки зрения принадлежности к определённой части речи, то есть «наиболее общее значение, присущее ряду слов, не зависящее от их реально-вещественного содержания» [22, с.8].

Лексическое, или вещественное, значение слова является соотносительностью звуковой оболочки слова с мыслью, представлением о предмете и соотносительностью с определённым предметом или явлением действительности при едином общепонимании этой соотносительности. [4,30]

Э.В. Кузнецова пишет, что «именно лексическое значение даёт возможность слову выполнять основную номинативную функцию». [31, с.18]

В русском языке слова могут быть однозначными (моносемантическими), которые имеют одно лексическое значение, и многозначными (полисемантическими), которые имеют несколько значений.

В зависимости от способа отражения действительности лингвисты (М.Г. Арсеньева [3], Н.Д. Арутюнова [4], А.И. Головня [22]) выделяют прямое и переносное лексические значения.

Прямые значения возникают при наименовании предмета, явления, качества, действия. Они обладают абсолютной номинативной ценностью, так как отражают непосредственную, прямую соотнесенность слова с называемым явлением действительности.

М.Г. Арсеньева [3] отмечает, что в структуре многозначного слова может быть два или даже четыре прямых номинативных значения, при этом одно все-таки является исходным, основным, другие – номинативно-производные, которые исходят из основного значения и опираются на него.

Переносные значения так называются вследствие того, что их появление обусловлено косвенно-ассоциативными связями, объединяющими один предмет, качество, процесс с другим явлением, фактом действительности. Возникают они в результате переноса одного наименования на другое. А.И. Головня [22] указывает на то, что, в отличие от прямого значения, переносное значение отражает явления действительности опосредованно, через прямое значение, на основе которого оно возникло.

Рассмотрим деление лексического значения слова в зависимости от степени распространения, использования слов.

По степени актуализации лингвисты (М.Г. Арсеньева [3], Н.Д. Арутюнова [4], Л.Г. Бабенко [5], А.И. Головня [22], Л.В. Щерба [56]) выделяют узуальные (языковые) и окказиональные (речевые) значения. Узуальное значение закреплено в литературном языке (толковых словарях), хорошо известно носителям языка. Окказиональные значения возникают в речи отдельных представителей языкового коллектива или авторов художественных произведений. Л.Г. Бабенко [5] характеризует

оказиональные значения: непредсказуемостью употребления и уникальностью семантики.

В зависимости от эмоциональной окраски лингвисты (М.Г. Арсеньева [3], Н.Д. Арутюнова [4], Л.Г. Бабенко [5], Е.Г. Беляевская [9]) также выделяют эмоционально-оценочное (коннотативное) и нейтральное лексические значения. Эмоциональность и оценочность могут быть выражены лексически, самим содержанием слова или же путем сравнения обозначаемого слова с другими понятиями.

Согласно лингвистическим исследованиям Л.В.Щербы [56] лексическое значение слова включает такие компоненты, как:

1) денотативный (предметный) компонент, связывающий форму слова с теми или иными явлениями действительности, как с реальными, так и с несуществующими;

2) номинативный компонент, связывающий слово с обозначаемым им понятием;

3) прагматический компонент характеризует отношение говорящих на данном языке людей к содержанию одного и того же слова. Это отношение может быть различным, что связано с миропониманием человека, его возрастом, полом, образованием, видом деятельности;

4) коннотативный компонент выражает чувства говорящих к обозначаемому предмету. Л.Г. Бабенко [5] отмечает, что наличие этого компонента обусловлено антропологическими свойствами языка, оценочной позицией говорящего в процессе коммуникации и фактором адресата.

Основным и обязательным компонентом, по мнению Л.В.Щербы [56], является денотативный компонент, а номинативный, прагматический и коннотативный конкретизируют лексическое значение в определенной речевой ситуации.

Помимо деривационных отношений выделяют ещё два типа: парадигматические и синтагматические.

Парадигматические отношения на уровне слов связывают лексические единицы, имеющие сходство - формальное или семантическое - при минимальных различиях. Среди парадигматических отношений важным для понимания данной темы являются следующие понятия: синоним и антоним.

Синонимами называются «слова, полностью или частично совпадающие по значению и различающиеся некоторыми смысловыми оттенками, сферой употребления, экспрессивно-эмоциональной окраской, сочетаемостью, контекстом». [19, с.9] Л.Г. Бабенко [5] отмечает, что существуют различные типы синонимии: полные (точные или абсолютные), неполные (неточные или квазисинонимы), экспрессивно-стилистические и структурно-лексические.

Абсолютные синонимы — это слова, по-разному звучащие, но одинаковые или очень близкие по смыслу. Квазисинонимами являются слова, которые близки по значению, но не взаимозаменяемы во всех контекстах. Экспрессивно-стилистические синонимы — это слова, которые близки по значению, но имеющих различные экспрессивно-стилистические элементы.

В отличие от тех синонимов, структурно-лексические синонимы отличаются по своему синтаксическому значению, т.е. имеют различные ограничения на лексическую или синтаксическую сочетаемость.

Антонимами называются «слова одной и той же части речи с противоположным значением» [19, с.11]. Л.Г. Бабенко [5] отмечает, что существуют три типа антонимии: комплементарный, контрарный, векторный.

Комплементарной антонимией называется, когда один антоним дополняет другой до целого и вместе они обозначают одно явление. Контрарная антонимия, когда подразумевается наличие определенной шкалы. Векторная антонимия связана с отображением различной направленности протекания какой-либо динамической ситуации.

Синтагматические отношения противопоставлены парадигматическим и проявляются в закономерностях соединения слов в линейном ряду, в

составе словосочетаний, предложений и текста. При этом наблюдается двойная зависимость: слова в основном значении задают контекст, а необычный, не соответствующий норме лексической сочетаемости контекст порождает новые вторичные значения. М.В. Панов [42] писал о том, что необходимо различать два образа: который возникает у нас при произнесении отдельного слова, и другой – при произнесении того или иного словосочетания с этим словом.

Э.В. Кузнецова также подчеркивает, что слово «выполняет всю полноту своих функций только в предложении, так же как морфема – только в составе слова» [31, с.9]

Таким образом, лексикология представляет собой сложную науку, в которой существуют различные виды лексического значения слова в зависимости от разных принципов, от разных сторон изучения. Кроме этого, лексические значения слов имеют разные компоненты, признаки и сравнительные характеристики. Слово как единица лексической системы языка имеет два статуса: статус самостоятельной номинативной единицы (ономатемы), отвлеченных от реальных функций в предложении, и статус синтаксического слова, элемента предложения, в составе которого слова соединяются друг с другом, участвуя в создании и выражении общего смысла высказывания. Кроме этого, необходимым для понимания данной темы является словообразование, которое тесно связано с лексикологией: благодаря различным способам словообразования происходит расширение лексического строя речи, а закрепление детьми словообразовательных моделей ведёт к систематизации семантических полей.

1.2. Этапы формирования лексического строя речи в онтогенезе

Предпосылки возникновения и формирования лексики рассматриваются в разных науках: педагогике, лингвистике, психологии и психолингвистике.

В психологии и психолингвистике предпосылки развития лексикона определяются несколькими процессами.

Во-первых, процесс предметной неречевой деятельности самого ребёнка. А.В. Винничук [11] отмечает, что развитие символической функции в предметной деятельности и игре предшествует появлению символической речевой деятельности, т.е. расширение связей с окружающим миром через конкретное, чувственное восприятие мира. Ребёнком устанавливает связи между словом и обозначаемым предметом, явлением или действием, которые обусловлены его собственной направленностью сознания и мышления.

Во-вторых, фактором развития речи, в том числе и обогащения словаря, выступает общение взрослых друг с другом и с ребёнком посредством речи, а также определённым социокультурным статусом [31]

А.В. Винничук пишет, что «воспринимая новое слово, ребенок связывает его с предметом, а в дальнейшем и воспроизводит его» [11, с.26]. Первые слова неустойчивы, часто надолго исчезают, заменяются другими словами, а затем вновь появляются. Для овладения словом необходима потребность в общении и достаточная практика в нем.

Исследователи (В.Н. Бельтюков [8], Л.С.Выготский [15], Т.Н. Ушакова [50]) отмечают, что овладение речью и дальнейшее её формирование находятся в тесной зависимости от физического и психического развития ребёнка, от состояния и особенностей развития его высшей нервной деятельности. Развитие словаря ребенка тесно связано с одной стороны – с развитием мышления и других психических процессов, а с другой стороны – с развитием всех компонентов речи: фонетико-

фонематического и грамматического строя речи. Ребёнок постепенно переходит от случайных, несущественных признаков к существенным. По мере своего развития изменяется полнота и правильность отражения им в своей речи фактов, признаков или связей, существующих в действительности. Сначала, путём одностороннего и эмоционального характера общения взрослого с ребёнком, у него возникает мотивация вступить в контакт. Л.С. Выготский [15] подчёркивает, что эта мотивация вызвана с целью выражения своих потребностей.

Исследователи (Е.А. Высоцкая, Ю.А. Гафурова, Н.Н. Китаева [16]) отмечают, что речевая деятельность ребенка раннего возраста осуществляется совместно со взрослым, и в связи с этим общение носит ситуативный характер. Постепенно, посредством общения взрослого и ребёнка, с использованием звуковой символики, начинается приобщение к знаковой системе языка. Такой процесс овладения речевой деятельностью протекает осознанно. Сначала через простые формы речи с использованием понятных слов, связанных с определенной, конкретной ситуацией.

А.В. Винничук [11] подчёркивает, что развитие значения слова у детей тесно связано с развитием познавательной деятельности и отражает процесс формирования понятий. Воспринимая новое слово, ребенок связывает его с предметом, а в дальнейшем и воспроизводит его. В процессе развития ребенка значение слова изменяется. Оно, вначале, является обобщением самого элементарного типа и только по мере своего развития переходит к высшим типам обобщения, завершая этот процесс образованием подлинных и настоящих понятий.

В исследованиях разных авторов (Е.А. Аркин [2], А.Н. Гвоздев [20], Р.Е. Левина [33]) достаточно полно представлен количественный и качественный анализ особенностей овладения лексическими компонентами оформления высказывания у детей с нормальным речевым развитием.

Качественный рост словаря происходит по двум направлениям: по содержанию - обогащение и дифференциация смыслового содержания

употребляемых слов и понятий, обозначаемых ими; по форме - постепенное овладение все усложняющейся ритмико - интонационной, звуковой и слоговой структурой слов. [27]

Развитие словаря происходит очень быстро как в количественном, так и в качественном отношении. Это развитие происходит с определенной последовательностью. Так усвоение частей речи (в чем выражается дифференциация смыслового содержания слов) происходит со следующей последовательностью: существительные – это обычно первые слова; глаголы появляются почти одновременно с существительными; наречия - несколько позже. Некоторые формы местоимений появляются очень рано и прочно усваиваются. Прилагательные начинают употребляться сравнительно очень поздно, числительные поздно и усваиваются во всем своем объеме очень длительно (с развитием счета). Служебные слова появляются в языке ребенка одними из последних. Причастия и деепричастия усваиваются только в школьном возрасте. [1]

Исследования Е.А. Аркина [2] также подтверждают, что овладение различными частями речи происходит постепенно и с разной скоростью. Так в составе словаря ребёнка 4-5 лет половину слов занимают существительные, а остальную часть другие части речи, где преобладают глаголы и прилагательные.

В.И. Бельтюков [8] указывает, что у детей первого года жизни словарь очень невелик, его составляют лепетные слова и слова, состоящие из одного слога. Первые слова являются амфорными, неизменяемыми словами корнями, когда один и тот же звуковой комплекс служит для обозначения самого предмета (часто даже и нескольких предметов), действия с ним или одного из качеств данного предмета. Употребление этих слов обычно сопровождается мимикой и жестом, несколько уточняющими их значение. Появляющиеся двусложные слова состоят из двух повторяющихся слогов с ударением на первом слоге.

Исследователи (А.А. Жерздева [25], И.Ю. Кондратенко [29]) отмечают, что у некоторых детей в этом периоде наблюдается преобладание развития ритмико-интонационной структуры слова над звуковым его оформлением.

По данным исследований Филичевой Т.Б. [11] ребёнок к концу 1 года понимает 10-20 слов, произносимых взрослыми, и сам произносит одно или несколько своих первых слов, сходных по звучанию со словами взрослой речи.

Во второй год жизни ребёнка (А.Н. Гвоздев [20], Д.М. Гибадуллина [21], А.А. Жерздева [25]) начинается понимание речи и на основе этого появляются первые осмысленные слова. Словарь быстро растёт количественно. С ростом словаря появляются искажения, которые довольно быстро и самостоятельно исключаются под влиянием речи окружающих. Эти искажения оказываются проявлением активного словотворчества ребенка. На этом этапе появляется и постепенно развивается контроль над собственной речью и критическое отношение к речи окружающих. В это время очень характерным является то, что формы слов употребляются всегда правильно по значению и синтаксически, но в то же время нередко представляют нарушения морфологического характера.

По данным исследования лексикона С.Н. Цейтлин [52], в период 1,5- 2 лет, в словарном запасе преобладают имена существительные, в меньшем количестве глаголы, прилагательных значительно меньше. Это следствие того, что на данном этапе развития важнее обозначать предметы и связь их с действием, чем отмечать качества этих предметов. Это является основой для формирования категорий существительного и глагола, а впоследствии и других частей речи.

Лалаева Р.И. и Серебрякова Н.В. [32] отмечают, что в этом возрасте появляются первые нерасчлененные слова, являющиеся фрагментом услышанных слов.

С. Н. Цейтлин [52] выделяет основные группы слов начального детского лексикона ребёнка 1,5-2: окружающие ребёнка лица, птицы и животные, игрушки, еда, прогулка, одежда, оценка, предметы в доме, действия, состояния и др.

По данным Л.И. Беляковой [10] к концу второго года жизни речь малыша становится основным средством общения. Однако она ещё далека от совершенства: бедность словарного запаса, частое употребление облегченных слов; усвоение лишь тех названий предметов и игрушек, с которыми он постоянно имеет дело, играет; отсутствие правильных грамматических связей между словами; нечеткое произнесение отдельных слов; отсутствие многих звуков.

На втором году дети сознательно используют сочетания имён существительных с именами прилагательными, при этом, такие словосочетания, представляют собой единый комплекс, и в сознании ребёнка не расчленяются на элементы. Первые имена прилагательные, которые дошкольник использует сознательно, обозначают размер, вкус, цвет, вес, температуру, слова разного рода оценки. [44].

С. Н. Цейтлин [52] подчёркивает, что в случае употребления имени прилагательного с различными именами существительными (а не с одним), говорит о том, что имя прилагательное выделено в самостоятельную лексическую единицу. Многие из имён прилагательных появляются сразу в составе антонимических пар.

Ребёнок, как правило, сначала усваивает слова, принадлежащих к определённой тематической области (вкус, цвет, размер и т.п.), позднее усваивает место, занимаемое данным словом в составе тематической группы. Таким образом, родовые семантические компоненты значения осваиваются раньше, чем дифференциальные [17].

Т.Н. Ушакова [50] пишет о том, что развитие лексикона к концу второго года жизни характеризуется развитием семантических единиц, постепенным овладением ядерно-периферийной структурой лексического

значения слова, а также формированием системных отношений в структуре лексикона. В этом возрасте ребёнок начинает словом обозначать группу однородных предметов.

В. И. Бельтюков [8] характеризует третий год жизни ребёнка обширным словарным запасом. Ребёнок овладевает сначала словами из четырех – пяти слогов, а вскоре и более сложными. Одновременно с накоплением и усложнением словарного запаса происходит развитие смысловой стороны речи – от конкретного значения к абстрактному. К трём годам ребенок понимает почти все слова, которые произносит взрослый, усваиваются все части речи, последовательность усвоения обусловлена меньшей конкретностью их значения.

Лалаева Р.И. и Серебрякова Н.В. [32] отмечают, что у ребёнка в период от трёх с половиной до четырёх лет предметная отнесенность слова имеет устойчивый характер, развивается структура значения слова, уточняются его значения.

Т.Н. Ушакова [50] подчеркивала, что на четвёртом году жизни дети хорошо знают и правильно называют предметы ближайшего окружения: названия игрушек, посуды, одежды, мебели. Инициатива к общению всё чаще исходит от ребёнка, но речь ещё недостаточно точна в словарном и грамматическом отношении. С этого возраста у детей возникают активные стереотипные реакции на слова-стимулы.

По данным исследования лексического строя речи Т.Н. Ушаковой [50], к четырем годам активный словарь достигает 1900-2000 слов. В словаре детей уменьшается количество сокращений, перестановок, пропусков, появляется образование слов по аналогии. [39]

К пяти годам следует отметить, что речевая активность детей возрастает, продолжается рост активного словаря. Согласно исследованиям Т.Н. Ушаковой [50], к пяти годам запас слов увеличивается до 2500-3000. К этому возрасту, дошкольники овладевают набором слов, обозначающих основные формы, выделяют измерения величин – высоту, длину, ширину.

Пространственные представления называются в достаточной мере дифференцированно и точно (впереди, ниже, сзади и т.д.). К концу пятого года жизни дети выделяют части предметов, сравнивают их по дифференциальным признакам, усваивают свойства предметов, сделанных из различных материалов [46].

По данным Ткаченко Т.А. [49], к пятилетнему возрасту, у детей преобладают синтагматические и тематические ассоциации, которые отличаются более чем по одному семантическому признаку между словом-стимулом и словом-реакцией. Такие реакции более длительными в своём формировании. У детей этого возраста распространёнными являются случайные ассоциации, в этом случае они не имеют ни грамматической, ни фонетической связи. Это свидетельствует о не до конца сформированной лексической системности.

По мере развития ребенка лексикон обогащается и систематизируется. Такая систематизация обуславливает группировку слов в семантические поля. Формирование таких группировок осуществляется на основе общности семантических признаков. Слова не только объединяются, но и распределяются внутри семантического поля, формируется ядро и периферия. Ядро составляют наиболее частотные слова, имеющие наиболее выраженные семантические признаки, а периферия – малочастотные слова [2, 17].

Лалаева Р.И. и Серебрякова Н.В. [32] подчёркивают, что к шести годам лексикон ребёнка систематизируется, и формируются семантические поля. Слова в лексиконе не являются изолированными единицами, а соединяются друг с другом в разнообразные смысловые связи, образуя сложную систему семантических полей. Плотникова С.В. [44] отмечает, что в активном словаре появляются обобщающие слова, дети правильно называют широкий круг предметов домашнего обихода.

Согласно исследованиям Т.Н. Ушаковой [50] словарный запас шестилетнего дошкольника включает в себя все части речи и составляет

3000-4000 слов. С ростом словаря развивается понимание содержания слов, а наряду с освоением содержательной стороны речи, дети постепенно овладевают ее образными элементами. Так, если младшие дошкольники преимущественно употребляют существительные и глаголы, обозначающие предметы ближайшего окружения, их действие и состояние, то в возрасте шести лет возникает стремление использовать в своей речи некоторые средства выразительности: эпитеты, сравнения, метафоры.

По мере становления лексической системности и организации семантических полей, изменяется характер вербальных ассоциаций. На седьмом году жизни происходит формирование ядра семантического поля, упрочняются связи между словами и возникают парадигматические ассоциации, когда слово-стимул и слово-реакция отличаются одним дифференциальным признаком.

Гвоздев А.Н. [20] пишет о том, что в период детства ребенок проходит несколько этапов в развитии выразительности речи. Каждый этап характеризуется освоением определенных средств выразительности. У детей раннего и младшего дошкольного возраста наблюдается постепенный переход от произвольной интонационной к лексической выразительности, доступный старшим дошкольникам.

В. И. Бельтюков [8] пишет о том, что человек на протяжении всей своей жизни овладевает новой лексикой, необходимой для нашей жизнедеятельности.

Таким образом, развитие речи ребенка представляет собой сложный, многообразный и достаточно длительный процесс. Усвоение лексикона дошкольника обусловлено коммуникацией взрослых с ребёнком, а также процессом развития предметной и познавательной деятельности. Дети постепенно овладевают правильным звуковым оформлением слов и на каждом этапе развития их словарный запас увеличивается, особенно интенсивно – в раннем возрасте, на начальных этапах освоения речи. Формирование лексикона происходит параллельно с развитием лексической

системности и семантических полей. По мере взросления, к старшему дошкольному возрасту, лексикон ребёнка систематизируется, слова группируются в семантические поля, стратегия поиска ассоциативных реакций меняется. В связи с этим, лексикон ребёнка упорядочивается, и происходит обобщение слов по семантическим признакам, а также распределение лексикона внутри семантического поля: выделяются ядро и периферия.

1.3. Особенности усвоения лексики дошкольниками с общим недоразвитием речи

В логопедии общее недоразвитие речи (ОНР) рассматривается как «различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой функциональной системы, относящихся как к звуковой, так и к смысловой стороне речи, при нормальном слухе и интеллекте». [11, с.238]

Впервые теоретическое обоснование ОНР было сформулировано в результате многолетних исследований различных форм речевой патологии Р.Е. Левиной [33] и коллективом научных сотрудников НИИ дефектологии в 50-60-х годах 20 века. Изучая проявления недоразвития речи у детей, Р. Е. Левина [33] отмечает, что нарушения устной речи могут быть многообразны по проявлениям, затрагивать различные компоненты речевой системы. Когда они охватывают фонетико-фонематическую и лексико-грамматическую стороны речевой функциональной системы, можно говорить об общем недоразвитии речи.

Р. Е.Левина [33] выделила три уровня речевого развития у детей с ОНР. Каждый уровень характеризуется различными особенностями речевой функциональной системы. Рассмотрим подробнее состояние лексики детей на каждом уровне.

У детей с первым уровнем речевого развития речевые средства общения крайне ограничены. Активный словарь состоит из небольшого количества нечетко произносимых обиходных слов, звукоподражаний и звуковых комплексов. Дети этого уровня для общения пользуются главным образом лепетными словами, отдельными существительными и глаголами бытового содержания, обрывками лепетных предложений, звуковое оформление которых смазано, нечетко и крайне неустойчиво. Это проявляется в том, что одним и тем же лепетным словом или звукосочетанием ребенок обозначает несколько разных понятий. Дифференцированное обозначение предметов и действий почти отсутствует. Названия действий заменяются названиями предметов, и наоборот - названия предметов заменяются названиями действий. Широко используются указательные жесты, мимика. Речь детей может быть понятна только в конкретной ситуации общения с близкими людьми. [28]

Р. Е. Левина [33] отмечает, что второй уровень речевого развития характеризуется возросшей речевой активностью ребенка. и тем, что, кроме жестов и лепетных слов, появляются хотя и искаженные, но достаточно постоянные общеупотребительные слова.

О.И. Ленкова [37] пишет о том, что общение, кроме жестов и лепетных слов, осуществляется посредством использования постоянного, хотя все еще искаженного и ограниченного запаса общеупотребительных слов.

В.К. Воробьева и Б.М. Гриншпун [14] указывают, что на втором уровне речевого развития дифференцированно обозначаются названия предметов, действий, отдельных признаков. На этом уровне дети используют местоимения, а иногда союзы, простые предлоги в элементарных значениях. Словарь остаётся ограниченным количественно и качественно.

Л.И. Белякова [10] также подчеркивает, что пассивный словарь отстает от возрастной нормы: выявляются трудности понимания многих слов, обозначающих части тела, животных и их детенышей, одежды, мебели,

профессий. Часто появляются замены названий слов, обусловленные общностью ситуаций.

Ю.О. Филатова [51] отмечала, что высказывания детей второго уровня речевого развития обычно бедны. Ребенок ограничивается перечислением непосредственно воспринимаемых предметов и действий.

Исследование Гибадуллиной Д.М., Ю.С. Пяшкур [21] детей со вторым уровнем речевого развития выявило ограниченность словарного запаса по таким лексико-понятийным разделам, как названия деталей, предметов, слова, обозначающие качества предметов: цвет, пространственные характеристики. Кроме этого были выявлены затруднения при выполнении заданий на подбор обобщающих слов-понятий.

На третьем уровне речевого развития, по указанию Р. Е.Левиной [33], который характеризуется наличием развернутой фразовой речи с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития, дети обычно не затрудняются в назывании предметов, действий, признаков, качеств и состояний, хорошо знакомых им из жизненного опыта. Они достаточно полно могут рассказать о своей семье, о себе и товарищах, событиях окружающей жизни, составить короткий рассказ. Дети этого уровня уже могут активно общаться с окружающими, но лишь в присутствии родителей или воспитателей, вносящих соответствующие пояснения о смысле ими сказанного. В активном словаре преобладают существительные и глаголы. В свободных высказываниях дети мало пользуются прилагательными и наречиями, обозначающими признаки и состояние предметов, способы действий. На фоне относительно развернутой речи наблюдается неточное употребление многих лексических значений. Нередко они заменяют нужное слово другим, сходным по значению. [28]

Бадулина Е.В., Прилепко Ю.В. [45] выявили, что дети с ОНР третьего уровня не умеют различать некоторые действия, что в свою очередь часто приводит к употреблению глаголов общего значения. Дети испытывают большие сложности при группировке глаголов. При выборе лишнего слова в

сериях слов они часто допускают ошибки. Эти ошибки показывают несформированность структуры значения глаголов. Дошкольники с ОНР не могут определить общий признак при группировке глаголов.

Филичева Т.Б. [11] выделила четвёртый уровень речевого развития, характеризующийся лёгкими лексико-грамматическими нарушениями, которые затрудняют овладение детьми письменной речью в начале школьного обучения.

Данный уровень речевого развития характеризуется незначительным нарушением в формировании всех компонентов языковой системы, которое выявляется в процессе углубленного логопедического обследования при выполнении детьми специально подобранных заданий.

Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова [32] описывают нарушения лексики у детей с ОНР, отмечая ограниченность словарного запаса, расхождение объема активного и пассивного словаря, неточное употребление слов, вербальные парафазии, несформированность семантических полей, трудности актуализации словаря.

Н.В. Шестакова [54] выявила, что одной из выраженных особенностей речи детей с ОНР является более значительное, чем в норме, расхождение в объеме пассивного и активного словаря. Дошкольники с ОНР понимают значение многих слов; объем их пассивного словаря близок к норме. Однако употребление слов в экспрессивной речи, актуализация словаря вызывают большие затруднения.

Проанализировав и обобщив полученные данные, Гибадуллина Д.М., Пяшкур Ю.С [21] отметили, что у большинства детей с ОНР в пассивном словаре существительных отсутствуют названия птиц (голубь, воробей, утка), насекомых (гусеница, стрекоза), цветов (жёлтый, зелёный), природных явлений (молния, гроза, туча).

Исследование С.Н. Коноваловой [30] показало, что особенно большие различия между детьми с нормальным и нарушенным речевым развитием наблюдаются при актуализации предикативного словаря (глаголов,

прилагательных). У дошкольников с ОНР выявляются трудности в назывании многих прилагательных, употребляющихся в речи их нормально развивающихся сверстников. В глагольном словаре дошкольников с ОНР преобладают слова, обозначающие действия, которые ребенок ежедневно выполняет или наблюдает. Значительно труднее усваиваются слова обобщенного, отвлеченного значения, слова, обозначающие состояние, оценку, качества, признаки и др.

Гибадуллина Д.М., Пяшкур Ю.С [21] отмечают, что при выполнении задания подбор действий к предметам дети испытывали трудности в подборе глаголов существительным. Более двух действий не смог подобрать никто из детей.

У детей с нормальным речевым развитием процесс поиска слова происходит очень быстро, автоматизировано. У детей с ОНР, в отличие от нормы, этот процесс проходит медленно, недостаточно автоматизировано, так как процесс поиска слова осуществляется не только на основе семантических признаков, но и на основе звукового образа слова.

С.С. Вологодина [13] выявила, что подбор синонимов и антонимов у детей с ОНР выявляются трудности: ограниченность словарного запаса, трудности актуализации словаря, неумение выделить существенные семантические признаки в структуре значения слова, осуществлять сравнение значений слов на основе единого семантического признака.

Гибадуллина Д.М., Пяшкур Ю.С [21] точно так же отмечают, что дошкольники с ОНР испытывают большие трудности в подборе синонимов ко всем частям речи. При этом наблюдается разнообразный характер ошибок: вместо синонимов дети воспроизводят ситуативно-сходные слова; слова, противоположные по значению. Гибадуллина Д.М. и Пяшкур Ю.С [21] указывают, что на многие вопросы дети отвечали «не знаю». Иногда дети вместо подбора одного слова – синонима отвечали предложениями.

А.А. Жерздева [25] отмечает, что дети с ОНР испытывали затруднения при классификации семантически далеких слов. Это

проявлялось в замедленной скорости выполнения заданий, ошибочной сортировке картинок, ошибках при определении лишнего слова.

Ю.Ф. Гаркуша, Т.И. Гомозова, Л.А. Тахтаулова [18] установили, что у детей с ОНР возникают трудности в употреблении эмоционально-оценочной лексики. Они не могут подобрать нужные слова, используют, главным образом, прилагательные, плохо различают эмоции, а также затрудняются в соотнесении эмоциональной окраски речи с определенным эмоциональным состоянием.

Устная речь детей с ОНР содержит мало эмоциональной лексики. Чаще всего дети используют самые простые оценки: хороший, плохой, злой, веселый. Кондратенко И.Ю. [29] отмечает, что девочки лучше распознают эмоции, в речи чаще употребляют эмоционально-оценочную лексику, оперируют большим количеством лексем, чем мальчики; оценивают качества предметов и действий; чаще выражают сочувствие и положительное отношение; для оценки используют имена прилагательные. Мальчики чаще делают ошибки при определении характера эмоций, в речи используют мало эмоционально-оценочной лексики; в их игре преобладают вокализации, характеризующие предмет; чаще всего эмоционально-оценочная лексика применяется для характеристики событий и героев, имеющих негативное значение; при оценке описывают действия, качественную оценку практически не используют.

Таким образом, нарушения формирования лексики у детей с ОНР проявляются в ограниченности словарного запаса, неточном употреблении слов, многочисленных вербальных парафазиях, трудностях актуализации словаря. Нарушение формирования лексики у этих детей выражается как в незнании многих слов, так и трудностях поиска известного слова, в нарушении актуализации пассивного словаря. Следует отметить, что задержка формирования семантических полей проявляется в больших затруднениях в дифференциации его элементов.

Выводы по первой главе

Проблема особенностей формирования лексического строя речи у детей с ОНР рассматривается в различных областях наук. В лингвистике и психолингвистике широко изучаются структурная составляющая лексикона, словарный запас и особенности понимания лексического значения слова у детей с нормой и патологией, а также предпосылки и этапы развития словаря в онтогенезе у детей на разных возрастных этапах. Такими предпосылками являются неречевая деятельность ребёнка и его вербальное взаимодействие с окружающими. Многие исследователи такие, как Е.А. Аркин [2], В.Н. Бельтюков [8], А.В. Винничук [11], именно дошкольный возраст выделяют, как этап наиболее интенсивного развития словаря в качественной и количественной характеристике.

При сравнении особенностей формирования словаря у детей с нормальным речевым развитием и с ОНР, можно проследить тенденцию к отставанию в развитии лексики дошкольника с ОНР и задержку в формировании семантических полей и лексической системности. Дети при ОНР проходят те же этапы овладения словарём, что и дети с нормой.

Однако, как отмечают многие исследователи такие, как М.М. Алексеева, В.И. Яшина [1], Л.И. Белякова [10], О.И. Ленкова [37], Т.Н. Ушакова [50], эти этапы отличаются временной задержкой их формирования, а так же качественным своеобразием. Отличительной особенностью детей с данной речевой патологией считается наличие достаточно сформированного пассивного словаря, но при этом отставание в формировании активного словаря, что в свою очередь затормаживает формирование семантических полей и неточный подбор слов, для выражения своих мыслей.

Наряду с этими особенностями, Н.В. Серебрякова [37,38] отмечает отставание в формировании лексической системности, проявляющееся в преимущественном использовании синтагматических ассоциаций, у детей с

нормальным речевым развитием преобладают парадигматические ассоциации, в их речи так же могут встречаться тематические ассоциации.

Глава 2. Исследование нарушений лексики у детей с общим недоразвитием речи

2.1. Научно-теоретические основы и организация исследования

На основе анализа специальной литературы были определены научно-теоретические основы исследования особенностей лексического строя речи у детей с общим недоразвитием речи. Методика основана на следующих научно-теоретических положениях и принципах:

1. Психолингвистические представления о многомерности лексической системы, о семантических полях и особенностях их формирования в онтогенезе, а также о процессе порождения речи, согласно которым речь является сложной, иерархически организованной деятельностью (В.Н. Бельтюков [8], В.К. Воробьева, Б.М. Гриншпун [14], Л.С. Выготский [15], В.Г. Гак [17], Леонтьев А.А. [38]).

2. Положение о влиянии парадигматических отношений в процессе речевого высказывания на механизм выбора лексемы (В.Н. Бельтюков [8], С.С. Вологодина [13], О.И. Ленкова [37]). Среди парадигматических отношений наиболее частотными являются синонимические и антонимические. Отношения антонимии и синонимии отражают семантические отношения внутри семантического поля. Особенности организации ядра семантического поля характеризуются антонимическими отношениями, периферии семантического поля – синонимическими.

3. Представления о компонентах лексического значения слова (Н.Д. Арутюнова [4], В.В. Виноградов [10], Н.В., С.Д. Кацнельсон [27], Т.Р. Кияк [28], Серебрякова [37,38]), которые позволят выявить особенности усвоения семантической структуры слова детьми. Для выявления у детей с ОНР умения определять ядро семантического поля, и для определения характера соотношения парадигматических и синтагматических ассоциаций, в

методику были включены направления работы по исследованию вербальных ассоциаций.

4. Современные научные представления о структуре речевого дефекта (Л.И. Белякова [10], Д.М. Гибадуллина, Ю.С. Пяшкур [21], В.А. Гончарова [23], А.А. Жерздева [25], Серебрякова Н.В. [37,38]), согласно которым нарушение одних компонентов лексического строя речи приводит к отставанию в развитии других.

5. Лингвистические представления (Бабенко Л. Г. [5], Е.А. Высоцкая, Н.Н. Китаева [16], Гак В. Г. [17], О.Ю. Гафиулина [19], Шмелев Д. Н. [55]) о деривационных отношениях, согласно которым пополнение словарного запаса осуществляется и с помощью словообразования.

Целью исследования является изучение особенностей лексики у детей с общим недоразвитием речи.

Для достижения поставленной цели необходимо решить ряд **задач**:

- 1) разработка методики констатирующего эксперимента;
- 2) проведение исследования в несколько этапов:
 - а. отбор детей в экспериментальную и контрольную группы;
 - б. проведение констатирующего эксперимента;
- 3) проведение количественного и качественного анализа и сравнительной характеристики результатов.

В исследовании использовались **методы** [38]:

- 1). Организационные методы: сравнительный, комплексный.
- 2). Эмпирические методы: эксперимент, наблюдение, психодиагностические (беседа), биографический, анализ продуктов деятельности.

3). Обработки данных: количественный и качественный анализ полученных данных.

4). Интерпретационный метод: структурный метод, который позволяет установить структурные связи между всеми изучаемыми характеристиками и между уровнями развития.

Исследование проводилось на базе ГБДОУ № 10 Невского района Санкт-Петербурга (компенсирующего вида) и ГБДОУ № 27 Василеостровский район Санкт-Петербурга (компенсирующего вида). Было исследовано 2 группы детей, средний возраст которых 5,5-6 лет.

Экспериментальную группу составили 15 человек детей с ОНР. Контрольную группу составили 15 человек с нормальным речевым развитием.

2.2. Содержание методики констатирующего эксперимента

Для изучения лексического строя речи у дошкольников с ОНР была использована методика Серебряковой Н.В. [37]. Методика состоит из 10 серий заданий. Речевой материал представлен в **приложении 1**.

1) исследование объема активного словаря;

Исследование активного словаря имён существительных.

Цель: исследовать объём и качество активного словаря имён существительных.

Стимульный материал: предметные картинки по лексическим темам (семья, домашние животные, дикие животные, домашние животные, дикие птицы, рыбы, насекомые, фрукты, ягоды, овощи, цветы, деревья, игрушки, одежда, обувь, головные уборы, мебель, посуда, учебные вещи, средства транспорта, времена года, время суток, жилище, профессия, инструменты, явления природы, части тела, части головы, части руки, части ноги, части туловища, части дерева, части платья, части грузовика, части окна).

Ход выполнения: Логопед показывает картинки, а ребёнок называет то, что там изображено. Далее по очереди предлагаются предметные картинки сначала из одной лексической темы, затем из другой и т.д. Далее предлагается назвать одним словом группу картинок.

Инструкция: «Назови что (кто) нарисовано на картинке»

Исследование особенностей активного словаря глаголов.

Цель: исследовать объём и качество активного словаря глаголов.

Стимульный материал: сюжетные картинки с изображением действия человека, животных, перемещения в пространстве.

Ход выполнения: логопед поочерёдно предъявляет ребёнку картинки, просит их внимательно рассмотреть, назвать действия людей, сказать, кто как передвигается.

Инструкция: «Что делает...?», «Как кричит...?»

Исследование особенностей активного словаря имён прилагательных

Цель: исследовать объём и качество активного словаря прилагательных.

Стимульный материал: предметные картинки.

Ход выполнения: логопед поочерёдно предъявляет ребёнку картинки, просит внимательно их рассмотреть, назвать, какие это предметы.

Инструкция: «Скажи, этот предмет какой?».

Исследование особенностей активного словаря наречий.

Цель: исследовать объём и качество активного словаря наречий.

Стимульный материал: сюжетные картинки.

Ход выполнения: логопед поочерёдно предъявляет ребёнку картинки, просит их внимательно рассмотреть, назвать признак предмета, действия, признака.

Инструкция: «Как делает...?», «Как...?», «Куда...?»

2) исследование лексической системности и структуры значения слова;

Исследование вербальных ассоциаций.

Цель: исследовать вербальные ассоциации.

Ход выполнения: Логопед называет слово, а ребёнку предлагается в ответ как можно быстрее назвать любое слово.

Инструкция: «Я буду называть тебе слово, а ты в ответ как можно быстрее назови любое слово, которое вспомнишь».

Исследование операции классификации предметов.

Цель: исследовать состояние операции классификации предметов.

Стимульный материал: предметные картинки.

Ход выполнения: Логопед дает ребенку набор из шести картинок (вперемешку) и предлагает разложить их на две группы. Далее логопед просит ребёнка объяснить свой выбор.

Инструкция: «Посмотри внимательно на картинки и разложи на две группы. Объясни, почему ты так разложил».

3) подбор синонимов к словам;

Цель: исследование умения подбирать синонимы к словам

Ход выполнения: логопед предлагает ребёнку подобрать к каждому из слов близкое по смыслу слово. В случае затруднений предлагаются глаголы и прилагательные в сочетании с существительными: глядеть в окно, шагать по улице, огромный дом, праздничное платье, верный ответ.

Инструкция: «Подбери слово, которое обозначает то же самое, т.е. слово-друга».

4) исследование умения подбирать антонимы к словам;

Подбор антонимов к словам.

Цель: исследовать умения подбирать антонимы к словам.

Ход выполнения: логопед предлагает ребёнку подобрать к каждому из слов противоположное по смыслу слово.

Инструкция: «Я буду называть слова, а ты постарайся подобрать к каждому слову – слово «наоборот», то есть «слово – неприятель».

Подбор антонимов к слову в контексте.

Цель: исследовать умения подбирать антонимы к словам в контексте.

Ход выполнения: логопед предлагает ребёнку заменить в словосочетании слово «холодный» словом противоположным по смыслу.

Инструкция: «Замени слово «холодный» словом «наоборот».

Речевой материал: холодный зимний день; холодный день; холодная вода в реке; холодная вода в кастрюле; холодная вода.

5) объяснение значения слова;

Объяснение значения имён существительных, глаголов и прилагательных.

Цель: исследовать объяснение значения имён существительных, глаголов и прилагательных.

Стимульный материал: картинка с изображением «Незнайки».

Ход выполнения: логопед показывает «Незнайку» и предлагает ребёнку объяснить «Незнайке» значение слов.

Инструкция: «Незнайка не знает много слов. Объясни Незнайке, что значат слова, которые я тебе назову. Что такое ...?».

б) добавление одного общего слова к двум словам;

Цель: исследовать уровень операции подбора одного общего слова к двум словам.

Ход выполнения: логопед предлагает ребёнку два слова и просит подобрать одно общее слово.

Инструкция: «Я назову два слова и задам вопрос. А ты назови одно слово, которое подходит к этим двум словами».

7) исследование валентности глагола;

Цель: исследовать уровень операции подбора слов к глаголу.

Ход выполнения: логопед предлагает ребёнку назвать как можно больше слов, которые подходят к глаголу.

Инструкция: «Назови как можно больше слов, которые подходят к слову сидит» и т.д.

8) задание на переименование предметов;

Цель: исследовать уровень дифференциации речевой и предметной действительности.

Ход выполнения: логопед задаёт ребёнку вопросы о том, почему данный предмет называется так, а не иначе.

9) дополнение предложения словом;

Цель: исследовать умения подбирать слова в предложении по смыслу.

Ход выполнения: логопед предлагает ребёнку закончить предложение одним словом.

Инструкция: «Внимательно послушай предложение и постарайся его закончить словом».

10) исследование словообразования.

Образование существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами

Цель: исследовать умение образовывать существительные с уменьшительно-ласкательными суффиксами.

Ход выполнения: Ребенку предлагаются парные предметные картинки. Логопед показывает картинку и спрашивает: «Это что?». Если ребенок не может ответить, экспериментатор помогает ему наводящим вопросом: «Эта книга – большая? А как назвать ласково одним словом маленькую книгу?»

Образование названий детёнышей животных и птиц

Цель: исследовать умение образовывать названия детёнышей животных и птиц.

Инструкция: «Сейчас мы будем вспоминать названия детенышей животных». «Как называется детеныш гуся? А если их несколько, то как правильно назвать?».

Образование существительных, обозначающих вместилище чего-нибудь

Цель: исследовать умение образовывать существительные, обозначающие вместилище чего-нибудь.

Инструкция: «Сахар хранится в сахарнице. А как назвать посуду, в которой хранится чай?».

Образование существительных со значением единичности

Цель: исследовать умение образовывать существительные со значением единичности.

Инструкция: «Маленькая частичка снега называется «снежинка». Снег – снежинка, а как называется частичка пыли?».

Образование названий профессий женского рода.

Цель: исследовать умение образовывать названия профессий женского рода.

Инструкция: «Сейчас мы будем вспоминать названия женских профессий. Учитель - это мужчина, а женщину называют учительница. Продавец - это мужчина. А если это женщина, то как ее называют? (продавщица)».

Образование названий профессий мужского рода.

Цель: исследовать умение образовывать названия профессий мужского рода.

Инструкция: «Сейчас мы будем вспоминать название профессий. Как называется человек, который едет на велосипеде?»

Образование прилагательных от существительных

Цель: исследовать умение образовывать прилагательные от существительных.

Ход выполнения: Логопед задаёт ребёнку вопросы. В случае затруднений используются картинки, повторяется пример словообразования или называются один-два слога слова.

Инструкция: «Хвост коровы - это коровий хвост. Скажи, как называется хвост собаки. Чей это хвост? Тарелка из фарфора – фарфоровая тарелка. Какой шарик, если он из резины?».

Префиксальное словообразование глаголов

Цель: исследовать умение образовывать глаголы приставочным способом

a) Образование приставочных глаголов противоположного значения.

Ход выполнения: Логопед задаёт ребёнку вопросы. В случае затруднений пример словообразования повторяется.

Инструкция: «Сегодня мы вспомним слова противоположного значения. Пристегнуть, а наоборот (что сделать?) - отстегнуть. Привязать, а сделать наоборот? ».

b) Образование глаголов со значением приближения к чему-либо, удаления от чего-либо.

Ход выполнения: Логопед показывает первую картинку и называет предложение: «Птичка подлетает (приближается) к клетке». Затем он показывает вторую картинку и говорит: «А на этой картинке наоборот -

птичка отлетает (удаляется) от клетки». Затем он предлагает ребенку самому придумать слова, которые обозначают приближение к чему-либо и удаление от чего-либо. Далее предлагается следующая пара картинок, и ребенок должен самостоятельно дополнить предложения по содержанию картинок.

В случае затруднений первый пример словообразования повторяется.

с) Образование глаголов со значением пересечения пространства или предмета

Ход выполнения: Ребенку предлагается пара картинок. Логопед предлагает посмотреть на первую картинку и говорит: «На этой картинке мальчик идет к мосту. А на этой картинке мальчик переходит мост. А теперь ты сам попробуй подобрать слова». Ребенку предлагается самостоятельно дополнить предложения:

«Белка прыгает. Белка с дерева на дерево (что делает?) ...»

д) Образование глаголов со значением начала действия

Инструкция: «Если мальчик начал плакать, то говорят заплакал. А как сказать, если он начал свистеть?» И т. д.

е) Образование глаголов со значением конца действия

Инструкция: «Если мальчик закончил печатать, то говорят допечатал». «А если мальчик бежал к школе, то он наконец ...». И т.д.

Каждое задание оценивается по четырёхбальной шкале.

4 балла (высокий уровень) – правильный и быстрый подбор слов во всех заданиях; преобладают тематические и парадигматические ассоциации, ассоциации возникают на основе значений противопоставления;

3 балла (уровень выше среднего) – допущены отдельные ошибки в виде недостаточно точно подобранных слов, близких по назначению или внешним признакам, которые заменяются на более подходящие после указания логопеда (повторение инструкции); преобладают тематические и парадигматические ассоциации, ошибки при выполнении группировки только семантически близких слов;

2 балла (средний уровень)– допущены ошибки в виде недостаточно точно подобранных слов, близкая и далёкая замена, путает названия одной родовидовой группы между собой; преобладают тематические и синтагматические ассоциации, трудности в подборе ассоциаций; значительные трудности при распределении данных слов по группам, дети выполняют классификацию на основе общности ситуации, функционального назначения, ошибки группировки и семантически близких слов;

1 балл (низкий уровень) – систематические ошибки, далёкие смысловые замены; подбор только синтагматических ассоциаций, ошибки не исправляются ни самостоятельно, ни с помощью логопеда; группировка на основе ситуативных признаков, замедленный темп работы; неправильное выполнение задания в большинстве случаев.

По результатам выполнения всех заданий подсчитывается количество баллов и определяется *уровень сформированности* лексического строя речи у детей ЭГ и КГ: высокий, уровень выше среднего, средний, уровень ниже среднего или низкий уровень.

Глава 3. Результаты исследования лексического строя речи у дошкольников экспериментальной и контрольной групп

3.1. Анализ лексики у дошкольников контрольной и экспериментальной групп

Анализ результатов исследования активного словаря у старших дошкольников

По результатам исследования активного *словаря имён существительных* было выявлено, что больше половины детей экспериментальной группы не смогли назвать многие общеупотребительные слова. Дошкольники не называют слов из разных лексических тем: дикие животные (кабан, рысь, леопард), дикие птицы (филин, синица, скворец, сорока, цапля, грач), рыбы (сом, ёрш, карась, лещ), ягоды (клюква, брусника, ежевика, черника, смородина, дыня), овощи (перец, тыква, редиска, репа, свекла), цветы (незабудка, ландыш, мак, фиалка, астра, василек), деревья (осина, дуб), игрушки (буратино), мебель (торшер), средства транспорта (трамвай, троллейбус), жилище (дупло, нора, берлога), профессии (сварщик, электрик, ткачиха, швея, маляр, водопроводчик), инструменты (клещи, рубанок), посуда (сковорода, сахарница) и части предметов (воротник, манжета, петля, кабина, подоконник, рама, локоть).

При выполнении задания на называние предметов, часто отмечались ошибки:

1. замены слов, относящихся к одному семантическому полю (клён - дуб, носорог – бегемот, стрекоза – оса, грузовик – трактор, трамвай – электричка, торшер – лампа);

2. замены на обобщающие понятия (клён – дерево, берёза – лиственное, стопа – нога, ёрш – рыба, грузовик - машина);

3. замены основанные на внешнем сходстве (панама – шляпа, сахарница – миска/ коробочка, кресло – диван, платок – шарф, пальто – рубашка, платье – рубашка, пальто – шуба);

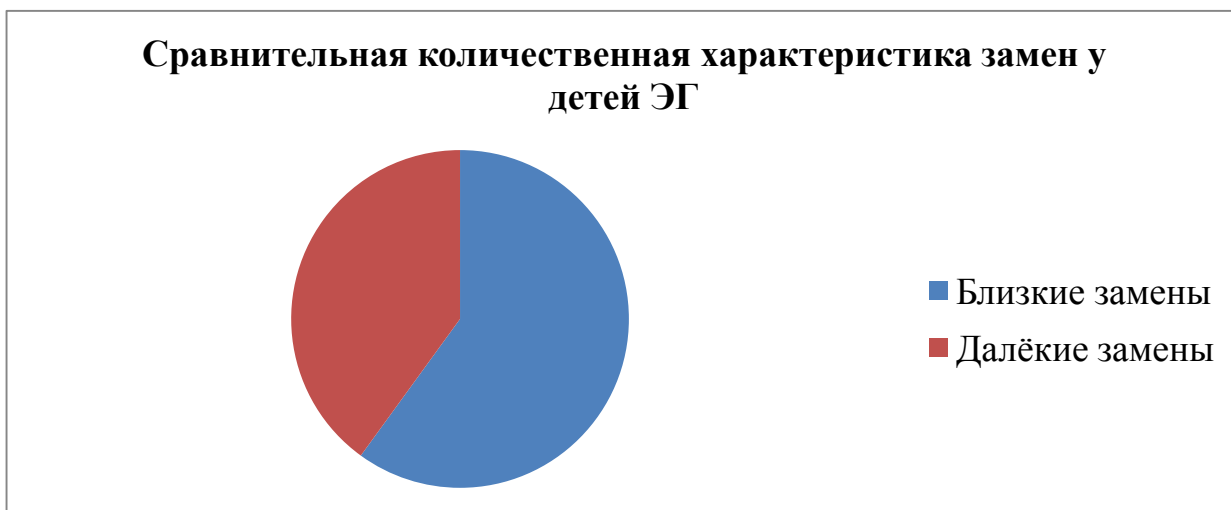
4. замена словообразовательными неологизмами (незабудка/ колокольчик/ мак – синеглазка, дворник – уборочная, летчик – полиций, продавец - продавальщик);

5. использование словосочетаний в процессе поиска слов (воротник – половина горла, тракторист – человек, который едет на грузовике, буратино – такая игрушка-кукла, строитель – делает здание он);

Подобные замены указывают на недостаточную сформированность семантических полей, о трудностях закрепления связи между образом слова и образом предмета. В большинстве случаев среди замен преобладали замены, входящие в одно семантическое поле и обозначающие зрительно похожие предметы.

Количественный анализ результатов исследования словаря имён существительных показал, что дети КГ показали результат выше, чем дети ЭГ. У детей КГ отмечались единичные ошибки, связанные с близкими заменами (клещи – плоскогубцы, ботинки – кроссовки, плащ – дождевик). Дети ЭГ допускали замены далёкого и близкого характера.

Гистограмма 1



По результатам исследования *объёма глагольного словаря*, было выявлено, что дети с ОНР не называют многих слов, испытывают трудности при дифференциации некоторых глаголов. Это приводит к использованию глаголов более общего, недифференцированного значения, к выбору глаголов другого значения.

Меньшее количество затруднений вызвало название глаголов действия, которые ребёнок использует в повседневности (пьёт, идёт, ест, рисует). Наблюдаются трудности в разграничении слов с оттеночными значениями (чирикает – поёт, рычит – воет, вяжет – шьёт).

Наибольшее количество ошибок было допущено при названии глаголов перемещения и глаголов обозначающих господачу (кудахчет – каркает, гогочет – крякает, рычит – мычит/ издаёт всякие звуки, забивает (гвозди) – молотком втыкает гвозди, строит (строитель) – делает здание он).

Нарушение актуализации словаря проявляется и в искажениях звукового образа слова (кудахчет – кудахтает/ кукарукукует, гогочет – гакает, мычит – мяучает/ мукает). В некоторых случаях дети отказывались от ответ.

Дети КГ показали достаточно высокий уровень, выше, чем у ЭГ. У КГ наблюдались единичные ошибки (кудахчет – кудахтает) и замены (подметает (дворник) – убирает, пашет – тракторист ведёт трактор, лечит – врач осматривает детей). В некоторых случаях дети КГ подбирали несколько ответов (идет/ шагает/ марширует). Дети КГ выполняли задание быстро, при использовании звукоподражания (гусь – га-га-га) после просьбы логопеда заменяли на верный ответ.

Качественный анализ словаря прилагательных показал, что дети ЭГ в большей степени испытывают трудности, чем КГ. Дети с ОНР не выделяют существенных качеств предмета, испытывают трудности при дифференциации признаков: величины, высоты, ширины, толщины, вкуса («маленький» - низкий, «узкий»/ «короткий» - тонкий, «высокий» - большой, «мягкий» - гладкий, «сладкий» - вкусный, «солёный» - сладкий). Замены осуществлялись из-за неточного знания признаков.

У детей с ОНР процесс поиска слова происходит медленно, недостаточно автоматизировано. Также отвлекающее воздействие оказывают ассоциации смыслового и звукового характера.

В ответах дошкольников КГ отмечались единичные ошибки: Замены на семантически близкие (узкий – тонкий, короткий – низкий).

Наиболее значительные различия результатов экспериментальной и контрольной групп обнаружены при исследовании активного словаря. Все категории детей лучше справились с заданиями на исследование пассивного словаря, чем активного.

По результатам исследования активного *словаря наречий* наблюдаются замены семантически близких слов (жарко – тепло), семантически далёких слов (высоко – далеко). В большинстве случаев задание выполнялось только с помощью логопеда

Гистограмма 2



**Анализ результатов исследования лексической системности и
структуры значения слова у старших дошкольников**

Качественный анализ особенностей вербальных ассоциаций показал, что у детей с ОНР преобладали синтагматические ассоциации (по классификации А.П.Клименко) (бабочка – на заборе, собака – на машине).

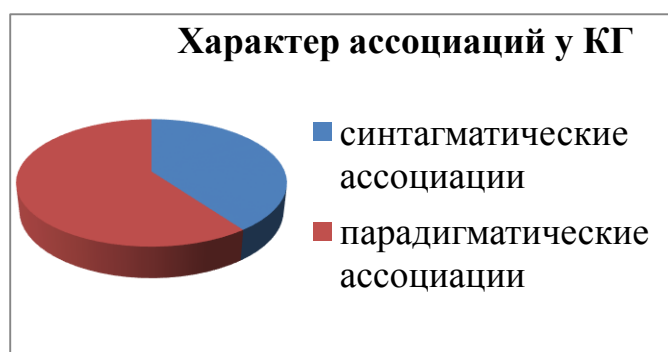
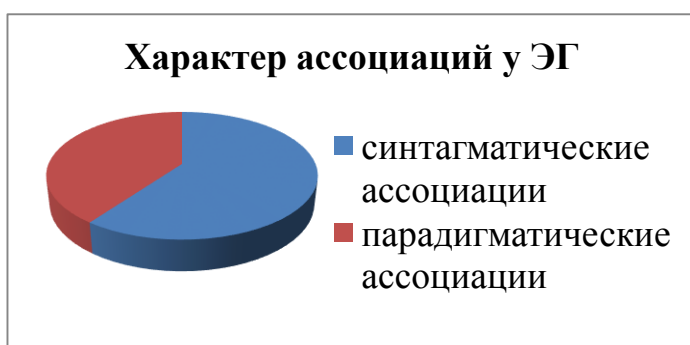
Так же присутствовали парадигматические связи. В сравнении с КГ таких связей больше (см. гистограмму 3)

Гистограмма 3

Сравнительная количественная характеристика ассоциаций

Среди парадигматических ассоциаций у детей ЭГ наблюдаются следующие (см. гистограмму 4):

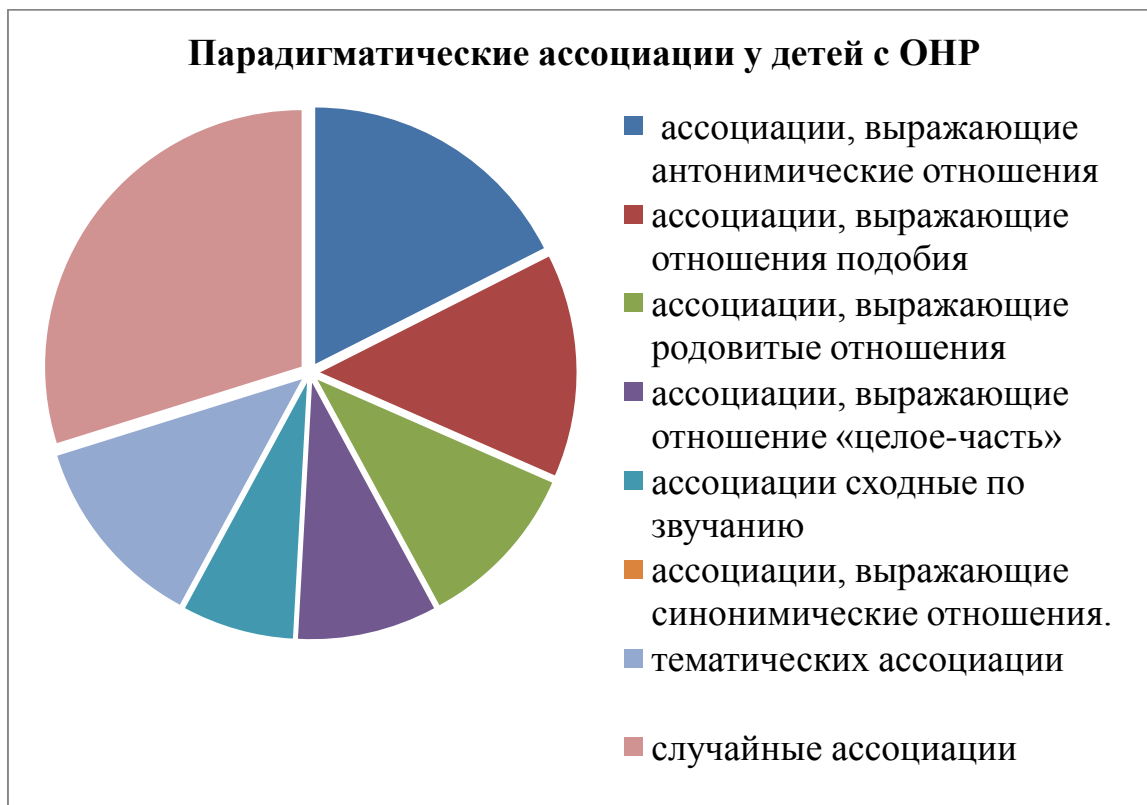
1. ассоциации, выражающие антонимические отношения (громко – тихо, стоит – сидит, падать – стоять, хороший – плохой, большой – маленький, высокий – низкий, узкий – широкий, громко – тихо, летящий – нелетящий,



смеяться – не смеяться, падать – не падать, слезть – не слезть)

2. ассоциации, выражающие отношения подобия (стол – стул, собака – кошка, заяц – кролик, желтый – зелёный)
3. ассоциации, выражающие родовитые отношения (посуда – вилка/тарелка, цвет – красный, желтый – цвет)
4. ассоциации, выражающие отношение «целое-часть» (дерево – листья/ дупло)
5. ассоциации сходные по звучанию (смелость – смеешься/ слабость)

У детей с ОНР не наблюдались ассоциации, выражающие синонимические отношения.



В нескольких случаях у дошкольников ЭГ наблюдались следующие виды тематических ассоциаций:

1. отношения объекта и места его нахождения (бабочка – небо, дерево – кукушка)
2. отношения объекта и действия, которое осуществляется с данным предметом (стоит – дерево/ машина, говорят – птицы/ люди/ родители, освещается – солнце/ фонарь, расти – цветы/ растения/ трава, петь – птицы, смеяться – дети, падать – листья, стол – кушают, посуда – моют)
3. отношения признака и объекта, который обладает этим признаком (большой – шарик, высокий – олень, узкий – червячок, хороший – человек)
4. отношения образа действия и предмета (громко-музыка)
5. ассоциации по одному общему признаку (бабочка – птица, заяц – волк, петь – танцы, дерево – куст, слезть – застрять, один – два, дерево – цветок)

Наблюдались отказы от подбора слова (два – «не знаю», смеяться – «не знаю», смелость – «не знаю»).

У детей с ОНР отмечались случайные ассоциации: на слово-стимул дети называли окружающие их предметы (смелость – книга). В меньшей степени наблюдались слова-реакции, имеющие какие-то смысловые, ситуативные связи со словом-стимулом. Редко наблюдаются слова-реакции, отличающиеся от слова-стимула лишь одним дифференциальным признаком.

Не наблюдалось словообразовательных, формообразовательных и фонетических ассоциаций.

Дети ЭГ выполняли задание долго (на одно слово-реакцию 40-50 секунд), что говорит о затруднениях актуализации нужного слова. Затруднения у детей с ОНР свидетельствуют о недостаточной сформированности семантических полей, о трудностях в выделении дифференциальных признаков значений слов, об ограниченном количестве смысловых связей. Дети КГ выполняли задание быстрее.

Анализ *операции классификации* предметов показал, что дети с ОНР больше допускали ошибок при выполнении задания на группировку семантически близких слов. Группировка семантически далёких слов у некоторых детей с ОНР так же вызывала трудности. Так, 4 ребёнка в задание разложить картинки на 2 группы, раскладывали следующим образом: 1 группа - «тарелка, чашка, заяц»; 2 группа – «тигр, волк, кастрюля», потому что в 1 группе «маленькие», а во 2 – «большие».

При выполнении задания на группировку семантически близких слов, некоторые дети с ОНР раскладывали картинки так: 1 группа - «кошка, собака, заяц»; 2 группа – «корова, лиса, медведь», так как в 1 группе «домашние животные», а во 2 группе «они живут на улице».

Даже при правильном выполнении заданий дети объясняют свой выбор на основе ситуативных признаков, т.е. при группировке дошкольники с ОНР выделяют не общий понятийный признак, а общность ситуации, функциональное назначение. Так в серии слов «собака, медведь, лиса» ребёнок правильно выбирает лишнее слово «собака», так как «в лесу не ходят собаки».

Нечёткие представление о родовидовых отношениях, трудностях дифференциации понятий «мебель», «насекомые», «посуда», «птицы», «дикие животные», «домашние животные». Так, при выборе лишнего слова, в некоторых позициях, дети не могли объяснить свой выбор. Всё это свидетельствует о том, что дети с большим трудом осуществляют классификацию на основе общности ситуации и функционального назначения.

Дошкольники из КГ правильно выполняли задания на группировку семантически близких и далёких слов. Это свидетельствует об усвоении обобщающих понятий и о том, что дети КГ умеют выделять общий признак. При выполнении задания на группировку семантически близких слов, в некоторых случаях наблюдались трудности при объяснении своего выбора

Анализ результатов исследования синонимии у старших дошкольников

По результатам анализа *умения подбирать синонимы* к словам было выявлено, что дети КГ показали результат лучше, чем дети с ОНР, которые испытывали трудности при выполнении данного задания. Для таких детей свойственны ошибки на подбор синонимов ко всем словам-стимулам. Дети часто отказывались от выполнения задания, или допускали значительное количество ошибок. При помощи логопеда, дети с ОНР справлялись с затруднениями (добавление словам-стимулам слов других частей речи). Наиболее трудными словами для подбора синонимов «боец», «праздничный», «торопиться», «верный».

Дети воспроизводили только по одному синониму на слово-стимул (доктор-врач, здание – дом, глядеть – смотреть, шагать – идти, огромный – большой)

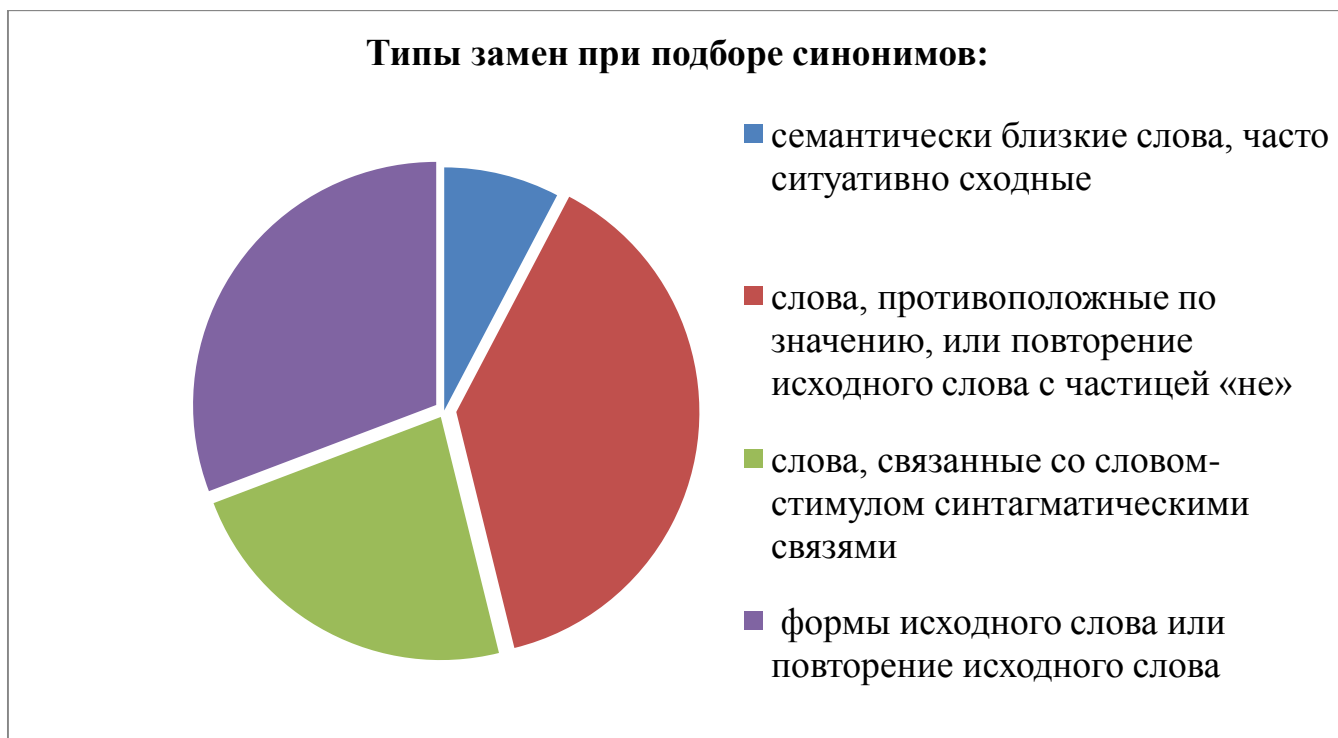
У детей с ОНР отмечались разнообразные ошибки при выполнении задания. Вместо синонимов дети подбирали **(см.гистограмму 5):**

- семантически близкие слова, часто ситуативно сходные (торопиться – бежать, радостный – улыбающийся)

- слова, противоположные по значению, или повторение исходного слова с частицей «не» (верный – неверный, радостный – нерадостный, глядеть – не глядеть, огромный – маленький)
- слова, связанные со словом-стимулом синтагматическими связями (здание - уже готово, шагать – на площадку)
- формы исходного слова или повторение исходного слова (торопиться – очень сильно торопиться, радостный – радостно).

Подобные примеры указывают на неспособность к выделению семантических признаков в значении слов, а также об ограниченности словарного запаса, о несформированности ядра и связи с периферией семантического поля.

Гистограмма 5



У некоторых детей КГ наблюдались трудности и замедленные ответы. 4 детей не смогли подобрать синоним к слову «верный» и 5 детей к слову «боец». В некоторых случаях дети давали несколько ответов на слово стимул (торопиться – бежать, опаздывать).

Анализ результатов исследования антонимии у старших дошкольников

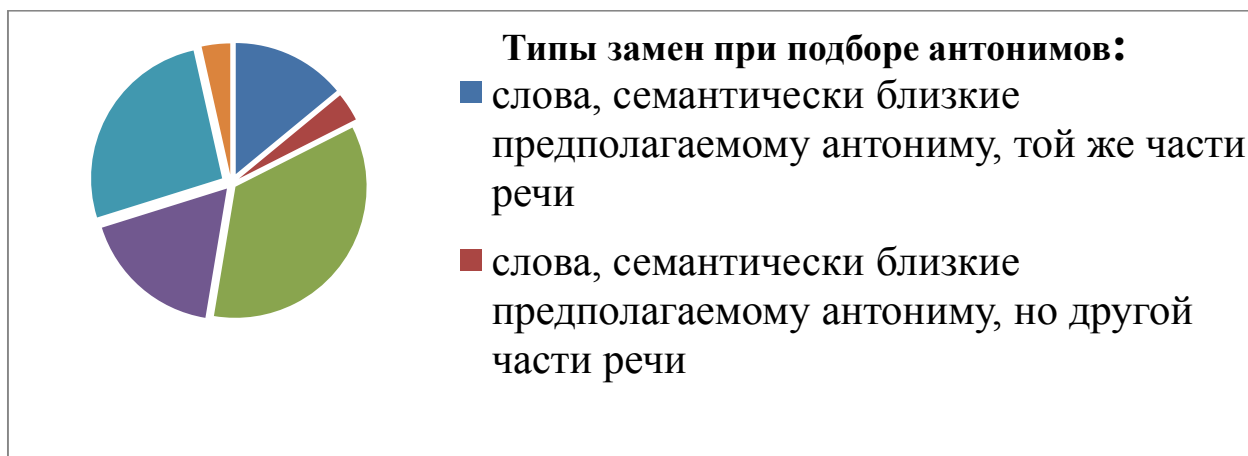
Качественный анализ результатов исследования *способности подбирать антонимы к словам и словам в контексте* показал, что дети с КГ в большинстве случаев показали результат выше.

У дошкольников с ОНР процесс формирования лексической системности и структурирование антонимических полей протекает неравномерно и отстаёт во времени формирования.

Ошибки при подборе антонимов носят разнообразный характер. Вместо антонимов дети называли (**см.гистограмму 6**):

- слова, семантически близкие предполагаемому антониму, той же части речи (день – вечер, лёгкий – толстый)
- слова, семантически близкие предполагаемому антониму, но другой части речи (печаль – весело)
- слова-стимул с частицей «не» (печаль – непечаль, братъ – не братъ, говорить – не говорить, друг – недруг)
- слова, ситуативно-близкие исходному слову (близко – низко, высоко – далеко, говорить - петь)
- слова, связанные со словом-стимулом синтагматическими связями (поднимать – зайца, поднимать – ниже)
- синонимы (смелый – храбрый)

Гистограмма 6



При подборе антонима к слову «холодный» в контексте, дети путали понятия «жаркий» – «тёплый» - «горячий» (горячий летний день, тёплая вода в кастрюле).

Отмечалось большое количество неточных ассоциаций у детей с ОНР (высоко - «внизу», печаль – «радостный»), это указывает на ограниченность объёма словаря, что влияет на трудности выделения существенных дифференциальных семантических признаков, на основе которых противопоставляется значение слов. Это объясняется неустойчивостью парадигматических связей и несформированностью семантических полей внутри лексической системы языка, а также недостаточной активностью процесса поиска слова.

Анализ результатов исследования объяснения значения слов у старших дошкольников

При исследовании умения *объяснять значения существительных* дошкольниками с ОНР было выявлено, что дети часто, по сравнению с детьми КГ, используют денотативный компонент и редко– лексико-семантический.

При объяснении *обобщающих существительных* дошкольники с ОНР использовали следующие способы:

- перечисление слов, входящих в семантическое поле данной доминанты (животные – кошка, дикие животные, собака; обувь – это сапоги; насекомые – это муравьи;)
- определение значения слова через описание местонахождение денотата (мебель – это в доме; овощи – растут на грядке; фрукты – растут на деревьях; цветы – растут дома; животные – они у нас дома)
- описание внешних признаков денотата (овощи – пища и они бывают круглые; фрукты – бывают круглые и плоские; насекомые – худенькие и маленькие; дерево – большое растение)
- определение значения через называние функций денотата (одежда – это то, что одевает человек; насекомые – когда зима, они прячутся

в свои домики; деревья – дают кислород; посуда – мы из неё пьём; мебель – мы на ней сидим; одежда – мы идём с ней на улицу)

При объяснении значений *конкретных имён существительных* детьми ОНР наблюдалось:

- объяснение через обобщающее понятие, но без указания на дифференциальный признак (яблоко – фрукт; свекла – овощ; астра – цветок; паук – насекомое; берёза – дерево; тарелка – посуда; стол – мебель)

- объяснение через обобщающее понятие, но с указанием некоторых дифференциальных признаков (свекла – розовый фрукт, если его есть, то рот будет розовый; паук – насекомое, он из леса, но он может быть и дома, если пришел; берёза – дерево, у нее ветки опущены вниз)

- через описание частей денотата (например, при описании слова «берёза», часть детей данной группы объясняли следующим образом – это белый ствол, на ней листочки растут; «паук» - у него восемь лап; «шуба» - это мех такой; «туфли» - это с длинными палками).

- через сужения значения слова посредством описания функциональных признаков денотата («тарелка» - нужна, чтобы есть с неё и мыть; «стол» - мы за ним сидим; «туфли» - мы их “одеваем”, когда на свадьбу идём)

У детей ЭГ часто отмечалось повторение заданного слова, использование пауз, хезитации, жестов. В некоторых случаях дети с ОНР отказывались от объяснения слов.

Полученные данные свидетельствуют о выраженных недостатках развития структуры значения слова, о малом объёме семантического поля, что влияет на словарный запас в количественном и качественном отношении у детей.

Качественный анализ умения объяснять значения глаголов показал, что у детей с ОНР преобладающим способом объяснения значения глагола является включение в контекст. При контекстуальном объяснении глаголов у всех детей можно выделить следующие способы:

- добавление объекта или признака объекта (летать – птицы; тащить – еду; нести – тяжелое; тащить - тяжелое)
- добавление локатива (идти – в горы; ползти – не идти в горы;)
- добавление способа действия (идти – пешком). Этот способ часто встречался у детей КГ. В то же время у детей ЭГ такого рода объяснения не встречались, что говорит о недостаточной форсированности синтагматических связей.

Реже используются другие способы. Так, эти дети редко используют другие формы глагола (ползти – когда ползаешь). Это связано с недоразвитием словоизменения глаголов у детей с ОНР. Редко используется способ синонимизации, т.е. воспроизведение глаголов близких по семантике (идти – ходить, вести – еду, ехать - водить)

Отмечается редкое использование «истинной дефиниции», т.е. толкование слова через конкретизацию действия, его описание (ехать – быстрее чем идти), в отличие от детей КГ.

Один ребёнок объяснил слово «лезть» созвучным словом «лень». Часто встречались ответы: повторение слова с частичкой «не» (торопиться – не торопиться, светить – не светить)

У детей с ОНР часто встречаются случайные ответы (ползти - книга) и отказы, тогда как у детей без речевой патологии такого не наблюдается. В некоторых случаях дети использовали жесты для описания «бежать» (показывает характерные движения руками «как при беге»), «ползти» (пальцами проводит по столу, добавляя «ну вот так»).

Также отмечалось большое количество аграмматизмов (лезть – это когда “лезать”) и непонимание значения слов (например, при описании слова «светить» ребёнок данной группы объяснил следующим образом – «это когда цветы “светят”»), перепутав слово «светить» со словом «цвести».

По результатам исследования умения **объяснять значения прилагательных** было выявлено, что в ответах детей с ОНР встречались не только синтагматические отношения, но и парадигматические. Однако у

детей КГ этот способ встречался чаще, при этом использовались прилагательные близкие по семантике. Дошкольники ЭГ использовали и прилагательные семантически далекие. Случаев объяснения детьми с ОНР через прилагательное значительно отличающегося по семантике («тяжёлый – низкий», «лёгкий – круглый», «низкий – широкий») было больше, чем случаев объяснения через семантически близкого прилагательного («круглый – овальный», «низкий – маленький», «тяжёлый – толстый»)

На слово-стимул дети КГ называли предмет, которому всегда присущ данный признак («жёлтый цвет», «круглый мяч», «круглый шар»). Дошкольники ЭГ чаще всего называли предмет, для которого данный признак не является обязательным («маленький домик», «высокий дом», «короткий шарф»).

Часто, при объяснении прилагательного, дети ЭГ повторяли слово с частицей «не» («длинный – недлинный», «круглый – некруглый», «большой – небольшой»), что не встречалось у детей КГ. Наблюдались единичные объяснения через описание ситуации («тяжёлый – это когда человек тащит что-нибудь», «высокий – когда выше своего брата», «маленький – это хорошо, когда маленький, взрослый приносит конфеты», «большой – когда выше взрослого и можешь достать до неба»)

Дети с ОНР при объяснении слов, в некоторых случаях, использовали жесты (маленький – сводят друг к другу ладошки, высокий – высоко поднимают руки, могут встать на цыпочки). Ребёнок с ОНР на слово «длинный» показал расстояние от шкафа до стола и сопровождал это действие словами: «например, когда канат».

У детей с ОНР при объяснении слов встречались случайные ассоциации: называли на слово-стимул окружающие предметы (лёгкий – шкаф, короткий – дверь, жёлтый – учитель). В некоторых случаях дети отказывались от задания (долго молчали и на вопрос логопеда отвечали: «не знаю»).

У детей с ОНР не наблюдалось «истинной дефиниции», т.е. точного объяснения значения слова на основе выделения значимого дифференциального признака. «Истинная дефиниция» встречалась только у детей КГ.

Таким образом, у большинства детей с ОНР отмечались трудности выделения значимых и второстепенных признаков словоформ.

Анализ результатов исследования дополнения слова к двум словам, глаголам и предложениям у старших дошкольников с ОНР

Исследование показало, что при выполнении задания на *добавление одного общего слова к двум словам*, ошибки у дошкольников с ОНР обусловлены подбором существительного лишь к одному из глаголов, например: «Кошка и собака (что делают?) лают», «дерево и цветы (что делают?) вянут», «снег и простыня (какие?) холодные», «льёт и журчит (что?) живот», «дождь и снег (что делают?) капают», «дождь и снег (что делают?) поливают».

Было выявлено большое количество слов, семантически несоответствующих слову-стимулу, либо не соответствующих вопросу: «дождь и снег (что делают?) идут вниз», «шумит и дует (что?) окно», «тарелка и кружка (что делают?) белые», «снег и простыня (какие?) лежат», «растет и зеленеет (что?) лягушка».

Некоторые дети ЭГ подбирали не одно общее слово, а к каждому слову добавляли по слову: «Шумит дождь, а дует ветер», «кошка мяукает, а собака лает», «светит лампа, греет солнце». Единичная ошибка - непонимание категорий одушевленности и неодушевленности: «тарелка и кружка (что делают?) умываются». Встречались также ситуативные ответы: «фрукты и овощи (какие?) круглые».

Таким образом, у детей с ОНР отмечалось непонимание тонких оттенков значения слов.

Дети КГ показали высокий результат. Единичный случай: в качестве ответа ребёнок использовал звукоподражание (шумит и дует (что?) у-у-у-у), которое после просьбы логопеда заменялось на правильный ответ.

При выполнении задания 13 детей КГ получило высокий результат и 2 ребёнка выше среднего. Из ЭГ такого результата никто не показал. 4 детей достигло среднего уровня, и 11 ребёнка получили низкий уровень.

По результатам исследования при *дополнении к глаголу* дети с ОНР с трудом подбирают слова к словам-действиям, которые для детей являются бытовыми. Дети ЭГ подбирают максимум два или три слова, что свидетельствует о недостаточном словарном запасе, о трудностях актуализации нужного слова, об ограниченном количестве смысловых связей. *Примеры ответов детей:* сидит - заяц, птица, собака; растёт - ребёнок, цветочек, тыква;

Дети ЭГ выполняли задание достаточно долго и подбирали некоторые слова случайным образом, что не встречалось у детей КГ. Дошкольники из КГ выполняли задание быстро, подбирали достаточное количество слов и справились на высокий уровень. Дети ЭГ показали низкий результат.

Исследование валентности глагола

При выполнении задания на *дополнение предложения* словом наиболее частыми у детей ЭГ были ошибки логического характера, что говорит о незавершенности процесса образования семантических полей, а также недостатках вербального мышления (а именно аналогии), например, дети отвечали: «кофта шёлковая, а шуба...мягкая», «кофта шёлковая, а шуба...тёплая», «пилой пилят, а топором ...втыкают», «лимон желтый, а помидор.... круглый», «горчица горькая, а соль...сладкая», «горчица горькая, а соль...вкусная», «молоко жидкое, а сметана...холодная».

Некоторые дети ЭГ дополняли предложение не одним словом, а фразой, предложением: «фрукты моют, а бельё ... их от пыли урывают», «пилой пилят, а топором ... разбивают деревья».

Часто затруднения были связаны с трудностью актуализации антонима, например, большинство детей не смогли подобрать антонима к слову «жидкий», дети отвечали: «Молоко жидкое, а сметана.... нежидкая».

Таким образом, у детей с ОНР отмечалось большое количество ошибок, нелогичность продолжения предложений. Дети с ОНР долго выполняли задание. Это связано с затруднениями актуализации нужного слова. Дошкольники из КГ показали высокий результат. Низкий уровень показали дети ЭГ

Задача Выготского на переименование предметов

По результатам анализа выполнения *задачи Выготского на переименование предметов* все дети с ОНР не справились с заданием, даже после неоднократного повторения задания и помощи логопеда. Они показали низкий уровень: дети не умеют расчленять слово и образ предмета, который он обозначает. Слово воспринимается как свойство предмета. У детей с ОНР отсутствует возможность осознания слова как самостоятельного элемента речевой деятельности.

Например, ребёнок после предложения логопеда назвать «корову» «собакой», а «собаку» «коровой», так отвечал на вопросы:

«Почему собаку назвали собакой?» - «Потому что она лает»

«Можно ли корову назвать собакой?» - «Нет, потому что корова даёт молоко, а собака не даёт молоко»

«Назовем корову собакой, а собаку коровой».

1. «Есть ли у собаки рога?» - «Нет»
2. «Даёт ли корова молоко?» -«Да»
3. «Кто больше – корова или собака?» - «Корова»
4. «Что делает корова, когда голодна?» - «Ест травку»

Таким образом, дети с ОНР не дифференцируют речевую и предметную действительность. Больше половины детей ЭГ получили уровень ниже среднего, которые ответили только на вопросы: «Почему собаку назвали

собакой?», «Можно ли корову назвать собакой?». Остальные дети этой группы не смогли ответить ни на один вопрос.

На высоком уровне находятся большинство детей КГ, что свидетельствует о понимании условности связи слова и предмета. Дети принимают задачу на переименование предметов и удерживают её условия до конца. Небольшая часть детей выполнила задание на уровень выше среднего выполнила: они удерживали условия переименования до 3 вопроса, при ответе на 4 вопрос – это условие было забыто.

Из таблицы 1 видно, что дети из ЭГ допускали большое количество ошибок при выполнении задания на подбор синонимов к словам и задачи Л.С. Выготского на переименование предметов. Ни одно задание не было выполнено на максимальный балл.

Таблица 1

Сравнительная количественная характеристика исследования лексического строя речи

Задания на исследование лексического строя речи		КГ	ЭГ
		Средний балл выполнения заданий	
1) Исследование объема активного словаря	существительных	4	3
	словаря глаголов	4	2
	прилагательных	4	2
	наречий	4	2
2)	Исследование вербальных ассоциаций	3	2
3)	Исследование операции классификации предметов	4	2
4)	Подбор синонимов к словам	3	1
5)	Исследование умения подбирать антонимы к словам	4	2
6)	Объяснение значения слова	3	2

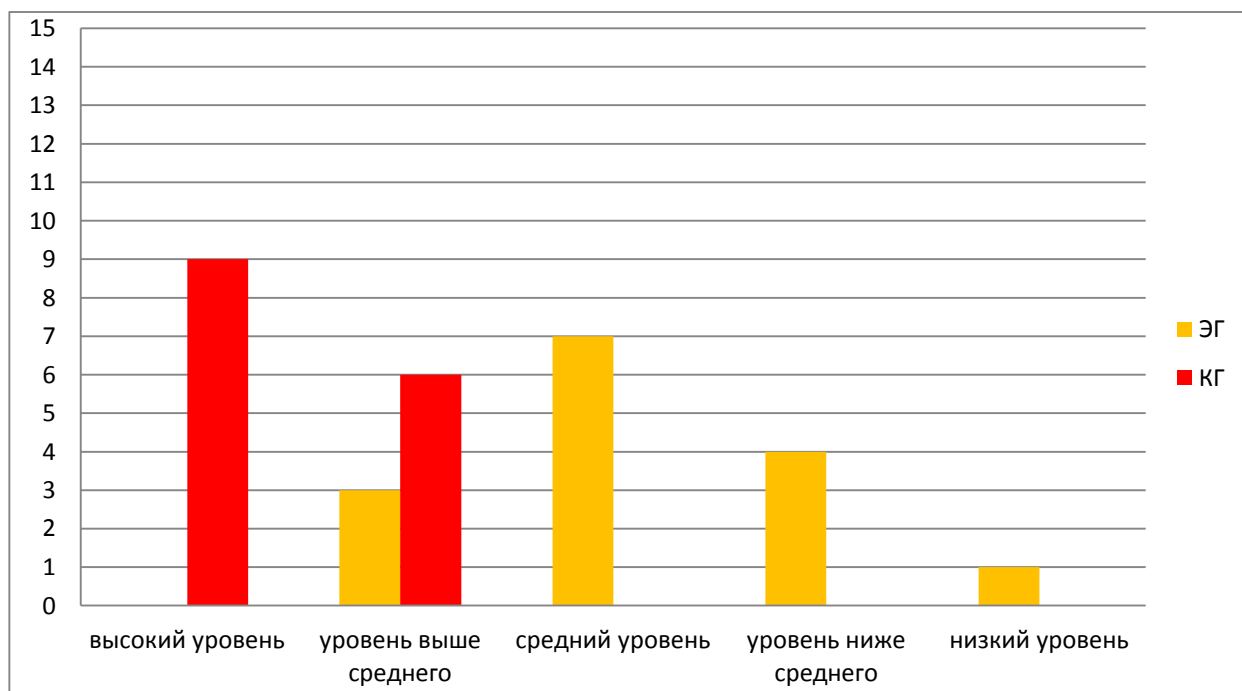
7)	Добавление одного общего слова к двум словам	4	2
8)	Дополнение к глаголу	4	3
9)	Дополнение предложения словом	4	2
10)	Задача Л.С. Выготского на переименование предметов	4	1

Таким образом, в ходе исследования состояния активного и пассивного словаря дошкольников, наиболее сформированным оказался словарь имён существительных, отмечались трудности актуализации глаголов, имён прилагательных и наречий. Задание на подбор антонимов, было выполнено успешнее, чем на подбор синонимов к словам. При классификации семантически далёких слов, дети показали высокий результат выполнения задания, и низкий, при классификации семантически близких.

Проведённый эксперимент позволил определить *уровень сформированности* этих компонентов речи у обеих групп испытуемых.

Гистограмма 7

Уровни сформированности лексического строя речи у детей КГ и ЭГ



Никто из детей ЭГ не выполнил задания на высокий балл. *Высокий уровень* сформированности лексического строя речи можно отметить у 9 испытуемых КГ. У них наблюдалось правильное выполнение заданий, полный объём словарного запаса и семантического поля. Среди вербальных ассоциаций преобладали парадигматические ассоциации. Кроме этого, дети этого уровня правильно выполняли задания на группировку семантически близких и далеких замен, так как у них есть чёткие представления о родовитых отношениях, понимание условности связи слова и предмета.

Дошкольники с высоким баллом правильно подбирали синонимы и антонимы к словам. При объяснении слов чаще использовали лексико-семантический компонент и «истинную дефиницию».

Уровень выше среднего можно отметить у 3 испытуемых ЭГ и 6 испытуемых КГ. У них достаточно полный объём словарного запаса, наблюдались единичные ошибки в виде близких замен, а также неправильный выбор картинок, связанный с внешним сходством. Среди вербальных ассоциаций часто встречались синтагматические ассоциации. Дети этого уровня правильно выполняли задания на группировку семантически близких и далёких слов, но в единичных случаях не могли объяснить свой выбор. Кроме этого, наблюдаются отдельные ошибки при подборе синонимов. При объяснении слов использование как денотативного, так и лексико-семантического компонент. При выполнении задачи Выготского дают неправильный ответ на один вопрос.

У большинства детей ЭГ отмечался *средний уровень* сформированности лексического строя речи. У дошкольников наблюдались отдельные ошибки при выборе картинок с изображением движения, перемещения, а также допускались единичные ошибки в виде близких замен и в виде далеких замен. У этих дошкольников преобладали синтагматические ассоциации. Помимо этого, наблюдались ошибки при группировки семантически близких слов, ошибки при подборе синонимов и отдельные ошибки при подборе антонимов. При объяснении слов практически не

использовался лексико-семантический компонент, отдельно встречались случайные ответы. Это всё характеризует непонимание тонких оттенков значения слова. При выполнении задачи Выготского допускалось две ошибки при ответе на вопрос.

Уровень ниже среднего можно отметить только у 4 дошкольников ЭГ. В КГ не наблюдалось детей с этим уровнем. У детей ЭГ недостаточная сформированность семантических полей, ограниченное количество смысловых связей, трудности выделения дифференциальных признаков значений слов, многочисленные ошибки в виде далеких замен. Кроме этого, отмечались случайные ассоциации и отказ от подбора слова. Допускались ошибки при группировки семантически близких и далёких слов, при подборе синонимов и антонимов. При объяснении слов отказывались отвечать или использовали жесты, мимику. При выполнении задачи Выготского допускалось три ошибки при ответе на вопрос.

Низкий уровень показал только один ребёнок ЭГ, у которого отмечался неполный объем словарного запаса, систематические ошибки, отказ от выполнения заданий или выполнение только с помощью логопеда.

3.2. Анализ результатов исследования словообразования

При словообразовании существительных наблюдались ошибки следующих типов:

I. Словообразовательные:

1) Замены нормативного суффикса ненормативным того же значения с сохранением корня мотивирующего слова (-очк-, -ик-, -к-). Например: лиса – лисенька, лиска;одеяло – одеялко, одеялочко; шкаф – шкафик.

2) Словообразование с использованием аффиксов другого значения. При образовании названий детёнышей животных дети часто воспроизводили уменьшительно-ласкательную форму названий взрослого животного:

- нормативную (например: щенок – собачка; цыпленок – курочка);
- ненормативную (например: “белик”, “свинок”, “свиник”, “собачик”, “коровик”, “коровенька”, “лошадик”, “лошадёнок”, “лошаденька”, “гуська”, “лиска”).

3) Наложение суффиксов (“теленёнок”, “кроватьночка”, “шкафинчик”, “домичик”)

4) Словообразование с нарушением явления супплетивизма (“лошадёнок”, “коровёнок”, “свинёнок”).

II. Замены словообразования словоизменением (например: лисёнок – лисы; козлёнок – козы, кровать – кровати).

III. Замены производного слова словосочетанием. При воспроизведении названия детёныша животного дети иногда воспроизводили сочетание «прилагательное + существительное» (например: козлёнок – маленькая коза; ежонок – мамин ёж). В других случаях дети воспроизводили словосочетания со словом, содержащимся в вопросе («Это кошки детёнок» или «Это еёный детка»).

IV. Лексические замены при словообразовании. В некоторых случаях дети воспроизводили название другого детёныша или взрослого животного (например: как называется детёныш у кошки – собачки).

V. Акцентологические изменения (воспроизведение исходного слова с изменением ударения).

Кроме этого, встречались случаи сочетания различных ошибок, а также случайные ответы, отказы, повторы и ответ с помощью жеста.

Дошкольники КГ допускали чаще всего словообразовательные инновации с использованием суффиксального способа и воспроизведение уменьшительно-ласкательной формы названия взрослого животного. У дошкольников с ОНР наблюдалось сочетание различных типов ошибок: отмечалось равное число словообразовательных инноваций и лексических замен. Среди словообразовательных ошибок у детей с ОНР преобладало воспроизведение уменьшительно-ласкательной формы названия взрослого

животного и словообразовательные инновации с усечением и наложением суффиксов. Наибольшее количество ошибок наблюдалось в задании «назвать детёныша овцы». В отдельных случаях при образовании названий детёнышей животных во множественном числе дети использовали не суффикс «-ат-», а флексию множественного числа (например: волчонки, собачонки).

Большое количество ошибок дошкольники ЭГ допускали при образовании названий профессий женского рода. Дети этой группы использовали либо флексии прилагательных (портной- портная), либо ненормативный суффикс (тракториха). Кроме этого, наблюдались и лексические замены («ученица» вместо «учительница»). У детей КГ ошибки были единичными: дети неправильно образовывали название профессии женского рода от слова «портной».

Дети с речевой патологией в большинстве случаев не смогли сравнить два слова и выделить словообразовательный признак и самостоятельно образовать слово по аналогии. Все эти словообразовательные процессы, которые, судя по результатам исследования, у детей КГ относительно сформированы, у дошкольников ЭГ вызывают затруднения. Это свидетельствует о недостаточном усвоении значения некорневых морфем, о трудностях их дифференциации у детей с ОНР.

При образовании прилагательных от существительных дети также допускали словообразовательные и лексико-семантические ошибки.

I. Словообразовательные ошибки. Данный тип ошибок проявляется в словообразовательных инновациях – воспроизведении ненормативных форм слов на основе:

- неправильного выбора суффикса (дом из кирпича – кирпичовый; стекла – стеклявая; шуба из меха – мехная);
- наложения суффиксов (стеклянный - стеклянная, шерстяная - шерстенянная).

II. Лексические замены

1) Вместо производных прилагательных дети актуализировали прилагательные другого корня, чаще всего близкие по семантике, синонимичные (стальные - железные, металлические; ситцевое - летнее; пуховое - пушистое; шарф из шерсти - тёплый);

2) Воспроизведение прилагательного, семантически далёкого предполагаемому (булка из пшеницы - вкусная; платье из ситца - красивое);

3) Воспроизведение тематических ассоциаций (шарф из шерсти - носить, на шею);

4) Наблюдались единичные случаи замен прилагательных существительными (трусливый - трусишка; аквариум из стекла - стекляшка)

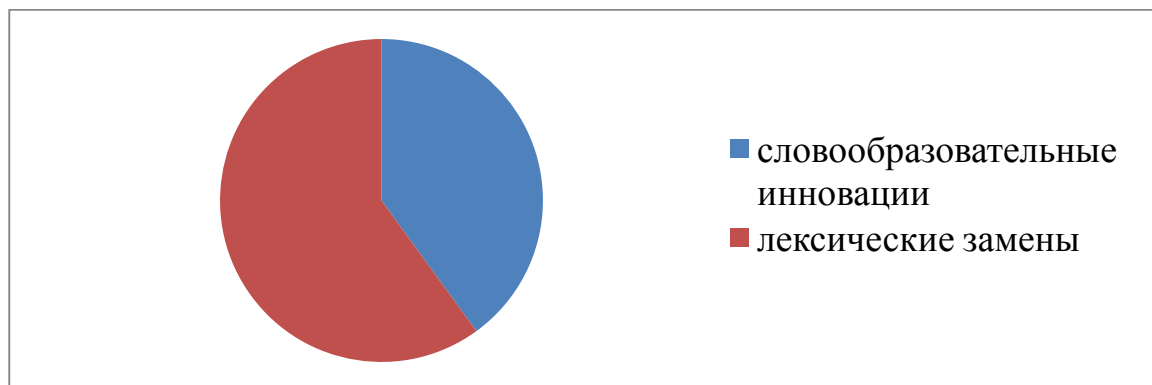
5) Воспроизведение словосочетания со словом, содержащимся в вопросе (труба из кирпича - это такая труба).

Точно так же у детей с ОНР наблюдались случайные ответы, отказы от ответов, повторы, использование жестов.

Дети КГ допускали только словообразовательные ошибки, среди которых у детей доминировал неправильный выбор суффикса и усечение суффиксов. В связи с тем, что речевой материал включал хорошо знакомые детям слова, количество ненормативных словообразований у детей КГ было незначительным.

У дошкольников с ОНР наблюдались как лексические, так и словообразовательные ошибки. Кроме этого, замены типа: пшеничная - пшенная, ржаной - ржавый. Эти замены свидетельствуют о том, что дети не дифференцируют эти слова. С другой стороны, эти замены представляют собой и случаи окказионального словообразования. Определённую роль в указанных заменах играет и большая употребительность слов-заменителей (пшенная каша, ржавый гвоздь). У детей с ОНР отмечалось незначительно большее число лексических замен, чем словообразовательных инноваций (гистограмма 5).

Гистограмма 5



Среди лексических замен у детей с ОНР преобладало воспроизведение прилагательного, семантически близкого предполагаемому. Среди словообразовательных ошибок у детей с ОНР преобладало наложение суффиксов и нарушение чередования. При выполнении задания на *префиксальное словообразование глаголов* дети с ОНР неправильно употребляли приставки (вылил – не налил), путали их, употребляли глагол без приставки, отмечался супплетивный способ словообразования глагола "шёл" - "идти". Кроме этого, дети ЭГ часто отказывались от ответа.

Таблица 2

Сравнительная количественная характеристика результатов исследования словообразования

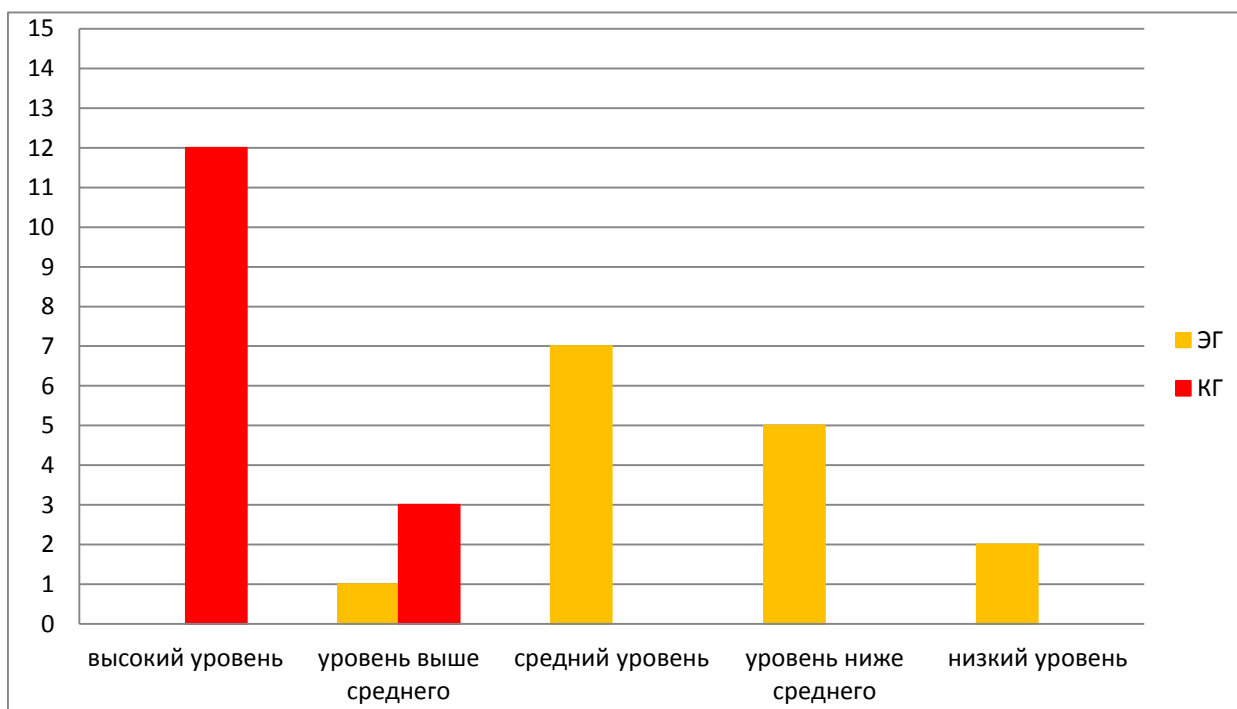
Задания на исследование словообразования	КГ	ЭГ
	Средний балл выполнения заданий	
Образование существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами	4	3
Образование названий детёнышей животных и птиц	4	2
Образование существительных, обозначающихместилище чего-нибудь	3	1
Образование существительных со значением единичности	4	2
Образование профессий женского рода	4	2
Образование профессий мужскогог рода	4	2

Образование прилагательных от существительных	3	1
Префиксальное словообразование глаголов	4	2

Из таблицы 2 видно, что самым сложным для детей ЭГ оказалось задание на образование прилагательных от существительных и образование существительных, обозначающих местительные чего-нибудь. У детей КГ точно так же, как и у дошкольников ЭГ, выполнение этих заданий вызвало трудности, которые проявлялись в единичных ошибках и долгих ответах. Дети с ОНР не выполнили ни одного задания на максимальный балл.

Гистограмма 8

Уровни сформированности словообразования у детей КГ и ЭГ



Большинство детей КГ находятся *на высоком уровне* и несколько *на уровне выше среднего*, что показывает у них полную сформированность словообразовательных операций, умений дифференцировать словообразовательные морфемы. Практически никто из детей ЭГ быстро и качественно не выполнил задания. Только один ребёнок ЭГ выполнил все задания по аналогии на уровень выше среднего, хотя допускал единичные

ошибки и наблюдалась замедленность при ответах. Все остальные дети с ОНР показали *средний уровень, уровень ниже среднего и низкий*, что говорит о несформированности процесса словообразования, трудностях актуализации словообразовательных моделей, не различении словообразовательных форм.

Выводы по третьей главе

Анализ результатов полученных данных при проведении эксперимента, позволил определить качественные и количественные различия в формировании лексического строя речи, семантических полей и лексической системности.

Так, в ходе эксперимента была выявлена ограниченность активного словаря, которая наиболее проявлялась при исследовании глагольного словаря, и словаря имён прилагательных, следствием этого является ограниченные возможности для выделения и дифференциации существенных признаков действий и качеств предмета. Эту особенность так же характеризуют большие затруднения в подборе антонимов и синонимов. Несформированность семантических полей и выделения его ядра и периферии, проявлялась в частом не точном употреблении семантически близких и, реже, семантически далёких слов.

Важной отличительной особенностью в выполнении задания на объяснение слова детьми с ОНР, было преимущественное использование денотативного признака, либо отказ от выполнения. В свою очередь, дети с нормой речевого развития, показали высокий результат выполнения задания, для этого они использовали преимущественно парадигматические связи.

Исследование вербальных ассоциаций, позволило определить, что у детей с речевой патологией преобладает использование синтагматических связей. Наглядно проследить малый объём семантических полей, можно через замедленную реакцию детей на слово-стимул.

Никто из детей с ОНР не справился с заданием на переименование предмета, что свидетельствует о недифференцированности речевой и предметной действительности.

Результаты исследования подтвердили, что у детей с нормальным речевым развитием уровень сформированности лексического строя речи выше, чем у детей с ОНР.

У детей контрольной группы отмечалась относительная сформированность словообразовательной системы, хотя развитие её ещё продолжается. Система словообразования усваивается ребёнком к концу дошкольного возраста (А.Н. Гвоздев [20], С. Н. Цейтлин [52], Т.Н. Ушакова [50]), в связи с чем к этому времени уменьшается число ненормативных словообразований.

У детей с ОНР к старшему дошкольному возрасту система словообразования оказалась несформированной, на что указывает значительное число ненормативных случаев словообразования.

Глава 4. Методические рекомендации по развитию лексического строя речи у дошкольников с общим недоразвитием речи.

4.1. Теоретические основы, задачи и направления работы по развитию лексического строя речи у дошкольников с общим недоразвитием речи.

Результаты констатирующего эксперимента и анализ специальной литературы позволили выделить следующие научно-теоретические положения методических рекомендаций по развитию лексического строя речи у дошкольников с общим недоразвитием речи:

1. Психолингвистические представления о процессе порождения речи (Л.С. Выготский [15], А.А. Леонтьев [38]). Реализация психолингвистического подхода проявляется в обогащении пассивного и активного словаря, переводе слов из пассивного словаря в активный, в развитии лексико-семантических ассоциаций, развитии денотативного, сигнификативного и контекстуального значения слова, организации семантических полей (классификация, синонимия и антонимия), в развитии парадигматических и синтагматических связей слова.

2. Представления о семантической структуре слова и ее развитии в онтогенезе, согласно которым в первую очередь формируются существительные в именительном падеже. Постепенно начинают появляться множественное число существительных, винительный падеж. С увеличением словаря появляются первые изменения форм слов по аналогии (словоизменения). Глаголы – появляются позже существительных (кроме слова «дай»). Формирование словоизменения глаголов – длительный процесс в онтогенезе. Прилагательные – появляются следом за существительными и глаголами. (Л.С. Выготский [15], А.Н. Гвоздев [20], С.Н. Цейтлин [52], Д.Н. Шмелев [55]);

3. Лингвистические представления о деривационных отношениях, согласно которым словообразование является одним из главнейших

источников пополнения словаря, которое осуществляется разными способами (Лопатина Л.В. [39], А.Н. Гвоздев [20], Т.Н. Ушакова [50], С.Н. Цейтлин[52]).

4. Представления о тесной взаимосвязи совершенствования лексики и развития операций поиска слова. В современной психолингвистической литературе процесс поиска слова рассматривается как одна из значимых операций языкового уровня порождения речевого высказывания. Процесс поиска слова может быть успешным при условии сформированности семантических полей, структуры значения слова, системных связей слова, определение места слова в системе связей.

5. Представления о ТРИЗ как о комплексной технологии (Кашкаров А.П. [26], Лелюх С.В., Сидорчук Т.А. [35, 36], Хоменко Н.Н. [34]), позволяющей решать не только общеинтеллектуальные задачи, но и задачи по развитию различных компонентов речи, в том числе развитие лексического строя речи. В частности, ТРИЗ позволяет более эффективно структурировать словарный запас, развить лексическую системность, повысить мотивационную сферу.

Целью методических рекомендаций является уточнение и расширение лексического строя речи у дошкольников с общим недоразвитием речи.

Задачи:

- уточнение словарного запаса;
- расширение объема словаря;
- качественное обогащение словаря через усвоение смысловых и эмоциональных оттенков значений слов, переносного значения слов;
- уточнение денотативного значения слова;
- уточнение сигнификативного значения слова;
- развитие лексической системности;
- формирование синтагматических связей слова.

С учётом результатов констатирующего эксперимента, изученной литературы и исходя из специфических лексико-грамматических

особенностей, методические рекомендации по развитию лексики представлены по общим направлениям, которые реализуются в тесном взаимодействии.

Этапы и направления работы по развитию лексического строя речи:

I. Подготовительный этап:

1. Уточнение словаря в процессе расширения и дифференциации представлений об окружающей действительности;

1.1. Перевод слов из пассивного словаря в активный;

II. Основной этап:

1. Развитие лексико-семантических ассоциаций;

2. Развитие структуры значения слова, организация лексической системности и семантических полей на основе парадигматических связей слова;

2.1. Развитие денотативного и сигнификативного компонентов значения слова;

2.2. Организация семантических полей;

а) классификация слов;

б) развитие антонимии;

в) развитие синонимии;

2.3. Развитие контекстуального значения и многозначности слова

3. Развитие словообразования;

III. Заключительный этап:

1. Развитие синтагматических связей слов.

Для интенсификации интереса детей к занятиям в структуру работы на каждом этапе предлагается включить отдельные приемы ТРИЗ.

4.2. Содержание методических рекомендаций по развитию лексического строя речи

При отборе материала для методических рекомендаций были использованы приёмы и методы, описанные в работах Баряевой Л.Б., Миккоева Н.В. [7], Лалаевой Р.И. [32], Лопатиной Л.В. [39], Парамоновой Л.Г. [43], Плотниковой С.В. [44], Пятницы Т.В. [46], Серебряковой Н.В. [47, 48], Ткаченко Т.А. [49], Чистяковой И. А. [53].

Предполагаем, что дети, которые оказались на среднем уровне, будут начинать со второго этапа, так как актуализация слов из пассивного в активный словарь оказалась достаточно сформированной.

Дошкольники, у которых отмечался низкий уровень и уровень ниже среднего будут начинать с первого подготовительного этапа.

Этапы и направления работы по развитию лексического строя речи:

I. Подготовительный этап:

1. Уточнение словаря в процессе расширения и дифференциации представлений об окружающей действительности.

Работа по развитию лексики происходит при взаимодействии с предметами и явлениями в процессе речевой и неречевой деятельности ребёнка, в процессе общения со взрослыми. Развитие словаря детей осуществляется на основе расширения и углубления представлений об окружающем мире по каждой лексической теме с учётом адаптированной программы (семья, домашние животные, дикие животные, домашние животные, дикие птицы, рыбы, насекомые, фрукты, ягоды, овощи, цветы, деревья, игрушки, одежда, обувь, головные уборы, мебель, посуда, учебные вещи, средства транспорта, времена года, время суток, жилище, профессия, инструменты, явления природы, части тела, части головы, части руки, части ноги, части туловища, части дерева, части платья, части грузовика, части окна).

1.1. Перевод слов из пассивного словаря в активный;

Учитывая наличие вербальных парафазий, расхождение объёма активного и пассивного словаря, особое внимание должно уделяться развитию процесса перевода слов из пассивного словаря в активный, процессу поиска слова, умению выделять существенные признаки слов, усвоению единства значения и звуковой формы слова.

Работа начинается со слов, которые чаще всего употребляются в речи. В дальнейшем особое внимание уделяется словам, которые вызывают наибольшие трудности у детей.

1.1.1. Перевод пассивного словаря существительных в активный и их закрепление.

Игра-ТРИЗ «Помоги Маше»

Логопед даёт ребёнку название предмета, а ребёнок подбирает название предмета, сходное по назначению: «Чем можно раскатать тесто? (Скалкой). А если нет скалки? Чем ещё?».

Игра-ТРИЗ «Что спрятано?»

Перед ребёнком вешают геометрические фигуры. Ребёнок должен вспомнить и назвать, какие предметы похожи на эти геометрические фигуры: «Какие предметы похожи на круг (квадрат/треугольник)?».

Игра «Волшебный мешок»

Логопед раздаёт детям мешочки с предметами и сообщает, что в этом волшебном мешочке что-то лежит. Дети по очереди достают из мешка предмет и называют его.

Игра «Найди и назови»

Детям раздают предметные картинки. Логопед спрашивает у детей: «У кого косынка (предмет)?». Если у ребёнка есть картинка с этим изображением, то он поднимает руку и называет её.

Игра «Дорога»

Инструкция: «Назови только мебель».

Ребёнок ведёт пальцем по линии и, когда палец доходит до предметного изображения, ребёнок называет его.

Игра «Что купила кукла?»

Инструкция: «Кукла была в магазине. Давай посмотрим, что она купила? Как это можно назвать одним словом?».

Ребёнок отвечает на вопрос по картинкам.

1.1.2. Перевод пассивного словаря глаголов в активный и их закрепление.

Игра «Звуки»

Ребёнок рассматривают картинку, а логопед предлагает ему определить, откуда доносится звук: «тук-тук».

Ребенок показывает картинку и отвечает: Девочка стучит в дверь: «тук-тук».

В конце ребёнок по памяти восстанавливает целостную картину, называет действие и соотносит его со звуком: «тук-тук» - стучит.

Игра «Что делают животные?»

Логопед предлагает детям отправиться в «зоопарк» и понаблюдать за тем, что делают животные. Дошкольники рассматривают картину, называют животных, а логопед определяет действия животных: «зебра брыкается».

Логопед выясняет, названия каких действий запомнили дети. Уточняется значение глаголов. Затем детям предлагается самостоятельно определить, что делает каждое животное. Логопед помогает детям, указывая на нужную картинку.

Игра «Что делала кукла?»

Перед ребёнком картинка с изображением куклы и коробка с картинками-символами действий.

Логопед предлагает детям ответить на вопрос с помощью картинок-символов: «Что делала кукла?». Ребенок самостоятельно выбирает картинку с подходящим символом, кладёт рядом с куклой и поясняет: «Кукла стоит (сидит, прыгает, спит и т. д.)».

1.1.3. Перевод пассивного словаря прилагательных в активный и их закрепление.

Игра «Какой?»

Ребёнок по схеме (цвет, форма, вкус, какой на ощупь) описывает фрукт (овощ).

Лимон (какой?) жёлтый, овальный, кислый, твёрдый.

Игра «Кто больше?»

Ребёнок и логопед по очереди придумывают прилагательные к картинке, на которой изображено кресло, лиса, шуба и т.д.

Кресло (какое?) новое, мягкое, красное, удобное, вместительное.

1.1.4. Развитие словаря наречий

Игра «Поймай и ответь»

Логопед бросает ребёнку мяч и называет прилагательное, а ребёнок возвращает мяч и образует от него наречие.

Тёплое – тепло;

Игра «Ответь на вопрос: как?»

Ребёнок отвечает на вопросы логопеда:

Как рычит лев? - грозно, громко;

II. Основной этап:

1. Развитие лексико-семантических ассоциаций;

Работа по этому направлению проводится над смысловыми и вербальными ассоциациями, уточнением денотативного значения слова, закреплением функционального назначения предмета.

Игра «Назови быстро»

Логопед дает детям следующую инструкцию: «Я буду называть слова, а вы в ответ быстро назовите слово, которое первым придет в голову». Слова называются по одному. Предлагаются существительные конкретного и абстрактного значения, глаголы, прилагательные, наречия.

Например: стол, стоит, жёлтый, быстро.

На последующих занятиях задается вопрос: «Как вы думаете, почему припомнилось именно это слово?»

Игра «Как использовать?»

Логопед задает детям вопрос: «Где и для чего можно применить предмет, который я назову?» Например, кнопка:

- а) для прикрепления бумаги к доске;
- б) можно бросить в окно, чтобы подать сигнал;
- в) провести круг на бумаге;
- г) положить на стол и т. д.

2. Развитие структуры значения слова, организация лексической системности и семантических полей на основе парадигматических связей слова;

Особое внимание уделяется формированию лексико-семантического компонента, развитие которого у детей с ОНР существенно отстает от нормы в структуре значения всех частей речи.

2.1. Развитие денотативного и сигнификативного компонентов значения слова;

Игра «Что это?».

Логопед загадывает предмет, а ребёнок его отгадывает.

«Это овощ, круглый, красный, вкусный. Что это?» (помидор)

Игра «Пара к паре» (подбор слова по аналогии на основе различных признаков).

Детям предлагается выбрать слова так, чтобы получились похожие пары слов, а затем объяснить, чем похожи эти пары. Предлагаются пары слов на основе различных типов смысловых связей: родовидовых; часть — целое; предмет и его функция; явление и средство, с помощью которого оно осуществляется; название предмета и то, из чего он сделан; предмет и его месторасположение и др.

Например:

Огурец — овощ, ромашка — (земля, цветок, клумба).

Игра «Незнайка»

Логопед рассказывает детям о том, что Незнайка забыл слова. Логопед называет глагол и просит детей объяснить, что означает это слово: «Давай поможем Незнайке вспомнить слова. Что означает это слово?»

Например: «Что обозначает слово “бежать”».

Игра-ТРИЗ «Паутинка»

Эта игра направлена на формирование и развитие связей между предметами из разных семантических групп. Для этого предлагаются предметные картинки «кот» и «корова»: «Как связаны корова и кот?». Ребёнок должен выявить связи между этими предметами (это животные; домашние животные; части тела и тд)

2.2. Организация семантических полей;

Данное направление работы предполагает формирование лексики как системы: развитие, уточнение и закрепление парадигматических связей слова, систематизацию лексики в определенные семантические группы.

Сначала проводится работа над наиболее частотными и значимыми для ребёнка обобщающими существительными (домашние и дикие животные, овощи, фрукты). После этого проводится работа над менее частотными обобщающими существительными.

а) классификация слов;

Соотнесение ряда конкретных существительных с обобщающим понятием.

Логопед показывает ряд предметных изображений и объясняет, что это называется одним словом. Затем меняет ряд картинок и так пока все конкретные существительные не будут соотнесены с обобщающим понятием.

Например: кот, собака, корова... - домашние животные.

Дифференциации семантически далёких и близких групп конкретных существительных.

Игра «Кто лишний?»

Перед ребёнком предметные картинки одной лексической темы и одна картинка другой лексической темы. Логопед задаёт вопрос: «Покажи, какая картинка лишняя?».

Например: стол, стул, шкаф, вилка, кровать (лишняя вилка – это посуда).

Игра «Продолжи ряд»

Перед ребёнком несколько предметных картинок одной лексической темы. Логопед даёт инструкцию: «Вспомни, каких ещё (домашних животных) знаешь?». Ребёнок вспоминает и называет, логопед выкладывает на стол определённое предметное изображение.

Дифференциация обобщающих понятий, далёких и близких по семантике;

Игра «две группы»

Детям дается задание разложить картинки на две группы (при этом критерий классификации не называется).

Например: помидор, яблоко, груша, репа, огурцы, апельсин.

в) развитие антонимии;

Работа на этом направлении направлена на обучение детей сознательно сопоставлять предметы и явления окружающего мира. Работа начинается с простых антонимов с постепенным переходом к более сложным моделям.

Игра-ТРИЗ «Отрицание»

Припоминание всех признаков загаданного предмета с использованием антонимических отношений. Логопед называет признаки с «не», а ребёнок подбирает антонимы и отгадывает предмет.

Инструкция (например, лимон): «Это не овощ. Это не сладкое. Это не оранжевое. Это не круглое».

Игра «Закончи предложения»

Предлагается закончить предложение и назвать слова-«неприятели».

Например:

Слон большой — комар ...

Игра «Сравни»

Предлагается сравнить пары слов по определенным признакам.

Например:

По вкусу: горчицу и мед;

Игра «Игра с мячом»

Логопед говорит слово и кидает мяч, а ребёнок к данному слову придумывает слово-«неприятель» и возвращает мяч.

Например: день - ... (ночь); больной - ... (здоровый); войти - ... (выйти); близко - ... (далеко).

Игра «Незнайка все перепутал»

Детям предлагается послушать предложения, в которых Незнайка подобрал слова-неприятели и определить, какие слова выбраны неправильно.

Например: Коля несёт лёгкий чемодан, а папа несёт трудный (тяжёлый).

Игра «Прятки»

Инструкция: «В домике спряталось какое-то животное. Чтобы узнать, кто там, нужно правильно подобрать к словам слова -«неприятели» и из первых звуков составить название этого животного».

Например:

Длинный – короткий

Раздеться – одеться

Тонкий – толстый

(кот)

с) развитие синонимии;

Работа над синонимами была направлена, главным образом, на развитие у детей понимания того, чем один синоним отличается от другого. Важно, чтобы дети понимали, что слова – синонимы не только близки по смыслу, но и отличаются смысловыми оттенками.

Развитие синонимии у дошкольников с общим недоразвитием речи осуществлялось в процессе работы над семантическими и семантико-стилистическими синонимами. На начальных этапах работа проводится над синонимами с более выраженной степенью семантической близости

(смотреть-глядеть; спешить-торопиться). В дальнейшем осуществлялась работа над синонимами с менее выраженной семантической близостью (смеяться – хохотать).

Игра «Закончи предложение».

Детям предлагает придумать предложение, с подбором сравнения.

Например:

Земля покрыта снегом, как ...

Упражнение на подбор синонимов в предложении

Сначала логопед указывает детям слово в предложении, к которому нужно подобрать синоним. Затем предлагает самостоятельно выбрать из предложения слово или слова, к которым можно подобрать синонимы.

Например: «Ребёнок спешит домой» – ... (Малыш торопиться домой).

Упражнение на градацию синонимов

Расположение синонимов по возрастающей или убывающей степени какого-либо признака. Нужно составить ряд по возрастанию размера, по степени интенсивности оценки.

Например: огромный, гигантский, большой;

Игра-ТРИЗ «Чёрное-белое»

Логопед называет слова и показывает карточку с черным и белым домиками – дети подбирают антонимы. Если с двумя белыми домиками, то синонимы.

2.3. Развитие контекстуального значения и многозначности слова;

Работа над многозначностью слова включает выделение сначала основного значения слова, затем выделение производных. Последовательность работы осуществляется в направлении от семантически противопоставленных слов (омонимов) к семантически близким словам. В начале изучаются слова с предметным значением, затем глаголы. В процессе работы над омонимами обращалось внимание на отсутствие семантической связи между различными значениями омонимичных слов и подчеркивается звуковое тождество.

Игра «Одинаково звучат»

Выбрать среди других картинки, названия которых звучат одинаково. Объяснить значения похожих слов. Например: коса (у девочки), коса (орудие труда).

Игра «Отгадай слово»

Ребёнок по картинкам отгадывает слово.

Предметные картинки:

Например:

Ёж, кактус, шприц с иглой, игла с ниткой – игла;

Игра «Найди пару»

Инструкция: «Найди и соедини картинки, названия которых одинаково звучат».

Например:

кисть (винограда) – (малярная) кисть;

Игра «Незнайка».

Инструкция: «Объясни Незнайке значения слов в словосочетаниях».

Например: прозрачный ключ, железный ключ.

Игра «Как много слов!»

Определить, применительно к каким предметам используются слова.

Предлагаются вопросы «у кого?», «у чего?»

Например:

ручка — у человека, у двери, у чемодана, у сумки;

3. Развитие словообразования

Словообразование является одним из основных средств обогащения словарного запаса. В процессе развития лексического строя речи проводится работа по включению слова в деривационные отношения, т.е. на основе близости значений и общности морфем. Проводится работа над родственными однокоренными словами и над закреплением словообразовательных моделей.

Работа по данному направлению осуществляется в следующей последовательности:

3.1. Для существительных:

А. Образование существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами

Игра «Бабушкин огород»

Логопед показывает картинку с овощами, фруктами, ягодами и говорит: «У бабушки вырос такой хороший урожай, потому что она ухаживала за растениями, поливала их и ласково называла. Как?».

Ребёнок называет овощ (фрукт, ягоду) и образует существительное с уменьшительно-ласкательными суффиксами: перец-перчик; тыква-тыковка; яблоко-яблочко и т.д.

Игра «Куколка»

«Посмотри на куклу и назови ласково части тела куклы».

Ребёнок называет: глазик, носик, ручка и т.д.

Игра «Кукольный домик»

«Это кукольный домик. Мебель кукольного домика похожа на нашу, но она маленькая. Назови её».

Ребёнок называет: кровать, стульчик, столик, шкафчик и т.д.

Игра «Кукольный шкаф»

Перед ребёнком картинка, на которой изображён шкаф с одеждой. Логопед объясняет: «Вот одежда для кукол. Посмотри, какая она маленькая. Назови кукольную одежду».

Ребёнок называет: кофточка, юбочка, сарафанчик, носочки и т.д.

Логопед рассказывает: «Эта одежда очень красивая, она украшена маленькими деталями. Назови их».

Ребёнок называет: воротничок, рукавчик, пуговка, складочка, карманчик и т.д.

В. Образование существительных с суффиксом -ниц-, -ник-, -онк-, -ёнк-

Игра «Посуда на столе»

Перед ребёнком картинка «стол». Ребёнок отвечает на вопрос логопеда (образует существительное с суффиксом -ниц-), берёт определенную предметную картинку и кладёт на «стол».

Например: для салата - ... (салатница).

С. Образование существительных с суффиксом -инк-

Игра «Луна»

Логопед показывает картинку, а ребёнок называет то, что там изображено.

Например: бусы - ... (бусинка).

Д. Образование названий детёнышей животных и птиц

Игра «Зоопарк»

Перед ребёнком предметные картинки с детёнышами животных и картинка «зоопарк», на которой изображены разные животные.

Ребёнок называет детёныша животного и соотносит определённую предметную картинку с картинкой «зоопарк».

Логопед даёт инструкцию: «Посмотри на картинку. Назови детёныша животного. Найди ему маму».

Игра «Птичий дом»

«Давай вспомним членов семьи каждой птицы».

Логопед показывает картинки птиц.

Ребёнок называет: петух-курица-цыплёнок (образование на основе супплетивизма);

Е. Образование существительных, обозначающих названия профессий и занятий людей

Игра «Мир профессий»

Ребёнок отвечает на вопросы по картинкам.

Например: кто укладывает камни - ... (каменщик).

Игра «Назови спортсмена»

Логопед даёт инструкцию: «Назови спортсмена, который играет в хоккей».

3.2. Для глаголов:

А. образование глаголов совершенного и несовершенного вида;

Игра «Сейчас и потом»

Ребёнок отвечает на вопросы по картинкам.

«Что делает? Что сделал?».

Например: мальчик рисует – мальчик нарисовал.

В. образование возвратных и невозвратных глаголов;

Игра: «Маша и Паша»

Ребёнок составляет предложения по сюжетной картинке.

Например: «Кто сам умывается? Кого умывают?» - Маша умывается, а Пашу умывают.

3.3. Для прилагательных:

А. образование притяжательных прилагательных;

Игра «Это чья?»

Ребёнок отвечает на вопрос по картинкам.

Например: чья эта лапа? – медвежья;

В. образование качественных прилагательных;

Игра «Загадка»

Ребёнок по мнемотаблице загадывает фрукт: называет форму, цвет, вкус фрукта, а логопед его отгадывает.

С. образование относительных прилагательных;

Игра «Бабушкин сок»

«Бабушка приготовила сок. Какой?»

Например: сок из яблок – яблочный.

Игра «Молочный коктейль»

«Давай приготовим молочный коктейль». Ребёнок берет предметную картинку, называет ягоду и «кладёт» на картонный стакан.

Например: клубничный молочный коктейль и т.д.

III. Заключительный этап

1. Развитие синтагматических связей слов

Игра «Кто какие звуки издает?»

Например: дверь — скрипит.

Игра «Кто как передвигается?»

Логопед показывает картинки, на которых изображены животные. Дети определяют их и называют, как они передвигаются.

Например: лошадь — скачет.

Игра «Отгадай-ка»

Логопед называет действия, которые свойственны данному животному. Дети должны отгадать, о каком животном идет речь.

Например: сторожит, грызет, лает (кто это?) — ...

Игра в лото «Кто что делает?»

На карточках лото изображены люди и животные, выполняющие различные действия. Логопед называет действие. Дети находят соответствующую картинку и называют предложение. Если предложение воспроизведено правильно, картинка закрывается фишкой.

Например, логопед называет слово «скачет», дети находят изображение данного действия (заяц скачет, лошадь скачет, лягушка скачет) и закрывают картинку после воспроизведения предложений.

Предлагаются карточки на глаголы: идет, стоит, лежит, сидит, бежит, плавает, летит, спит, гладит, скачет, ползет, качается и др.

Игра «Круги»

Оборудование: три скрепленных между собой круга:

1). «круги на подбор формы и материала»: на большом круге предметные картинки (крыша, клубок, плед, балалайка, окно, шарик), на

среднем – геометрические фигуры (шар, треугольник, квадрат); на маленьком – материалы (стекло, дерево, шерсть).

2) круги «профессии»: на большом глаголы (строить, водить, учить, покупать, есть, стричь), на среднем – профессии (строитель, парикмахер, учитель, продавец, водитель); на маленьком – предметы, которые относятся к этим профессиям.

Ход игры: предлагается назвать предметы, соотнести их с признаками и глаголами и назвать их.

Таким образом, методические рекомендации представляют собой направления, в которых содержатся игры и задания, направленные на развитие лексического строя речи и словообразования.

Заключение

Одной из важнейших задач в логопедической работе является формирование и развитие лексического строя речи, так как речь является важнейшим параметром для развития личности ребёнка и его социализации.

Нами была проведена работа по исследованию лексического строя речи у детей с ОНР 3 уровня речевого развития и у детей с нормальным речевым развитием, а также было проведено исследование словообразования у этих детей, так как словообразование является неотъемлемой частью в процессе пополнения словаря.

Исследование проводилось с учётом современных лингвистических и психолингвистических представлений. На основе анализа специальной литературы были выделены следующие направления констатирующего эксперимента по изучению лексикона у детей старшего дошкольного возраста: исследование объёма активного и пассивного словаря, исследование лексической системности и структуры значения слова, умение подбирать антонимы и синонимы к словам, умение объяснять значение слов, исследование валентности глагола, словообразование.

Анализ специальной литературы показал, что у детей с ОНР 3 уровня речевого развития в достаточной степени сформирован пассивный словарь, что позволило нам не включать его в исследование.

Констатирующий эксперимент показал, что у старших дошкольников с ОНР 3 уровня речевого развития наблюдается недостаточность в развитии лексического строя речи. Это проявляется в маленьком словарном запасе, неправильной актуализации и неточном употреблении слов. Особенно мало представлены в их словаре глаголы и прилагательные, что проявляется в неумении выделять существенные признаки и дифференцировать качества и действия предметов. Дети с ОНР не знают или неправильно употребляют многие общеупотребительные слова, обозначающие семантически близкие предметы. Низкие результаты детей объясняются тем, что семантическое поле структурно недостаточно организовано, процесс выделения ядра и

периферии находится в зачаточном состоянии. Трудности дифференциации семантических полей, проявляются в наличии большого количества случайных ассоциаций и значительным количеством отказов устанавливать их.

Анализ особенностей обобщающих понятий выявил у детей с ОНР низкий уровень обобщения, недостаточную сформированность родовитых понятий. У таких детей наблюдалась низкая активность процесса поиска и актуализации слова. При выполнении заданий на подбор синонимов и антонимов, было выявлено, что дети с ОНР не выделяют существенные семантические признаки в значении слов и не умеют их сравнивать на основе единого семантического признака.

Исследование на классификацию предметов показало, что не у всех детей сформированы операции классификации. У дошкольников с ОНР преобладают денотативные признаки, часто дети отказывались объяснять значение слов. Дети с нормальным речевым развитием в большинстве случаев использовали парадигматические связи и лексико-семантические признаки. Оценка особенностей вербальных ассоциаций выявила преобладание синтагматических связей над парадигматическими. Часто в качестве ассоциации дети давали повтор слова – стимула или же случайные ответ. Период реакции детей на слово – стимул гораздо длиннее, чем в норме. Это указывает на малый объем семантических полей детей с ОНР, недостаточность выделения дифференциальных признаков значений слов, трудности выделения ядра семантического поля.

При исследовании усвоения словообразовательных моделей у дошкольников с ОНР наблюдались ошибки в виде замен различного характера, акцентологических изменений, словообразовательных инноваций. В целом наблюдалась несформированность процесса словообразования.

Исходя из полученных результатов эксперимента и на основе специальной литературы, нами были выделены методические рекомендации по развитию лексического строя речи и словообразования.

На первом этапе мы обращали внимание на создание условий для развития экспрессивной лексики: перевод слов из пассивного в активный.

На втором этапе работа начинается с развития лексико-семантических ассоциаций, т.е. ведётся работа над уточнением денотативного значения слова, закреплением функционального назначения предмета.

Особое внимание уделяется формированию лексико-семантического компонента, развитие которого у детей с ОНР существенно отстает от нормы в структуре значения всех частей речи.

Организация семантических полей предполагает формирование лексики как системы: развитие, уточнение и закрепление парадигматических связей слова, систематизацию лексики в определенные семантические группы. Развитие антонимии направлено на обучение детей сознательно сопоставлять предметы и явления окружающего мира. Работа над синонимами была направлена, главным образом, на развитие у детей понимания того, чем один синоним отличается от другого. Важно, чтобы дети понимали, что слова – синонимы не только близки по смыслу, но и отличаются смысловыми оттенками.

Работа над многозначностью слова включает выделение сначала основного значения слова, затем выделение производных. Работа по развитию словообразования ведётся над существительными, прилагательными и глаголами.

На последнем этапе осуществляется работа над многозначностью слова и контекстуальным значением.

Для повышения мотивации детей в методические рекомендации была включена технология ТРИЗ. Предполагаем, что использование элементов технологии ТРИЗ имеет большой потенциал в плане развития лексического строя речи.

Вся работа должна проходить последовательно-параллельно: направления должна органично сочетаться и сменять друг друга в зависимости от индивидуальных особенностей ребёнка.

Список литературы:

1. Алексеева М.М., Яшина В.И. Речевое развитие дошкольников. М.: Академия, 1999.- 160 с.
2. Аркин Е. А. Ребенок в дошкольные годы (1 часть) /Под ред. А. В. Запорожца и В. В. Давыдова. - М.: Издательство «Просвещение», 1968 - 446 с
3. Арсеньева М. Г. и др. Многозначность и омонимия. Л.: Изд-во Ленигр. ун-та. 1996, -131с.
4. Арутюнова Н. Д. Типы языковых значений. Оценка. Событие. Факт. М.: Наука. 1988,-338с.
5. Бабенко Л. Г. Лексикология русского языка: учеб.пособие – Екатеринбург, 2008. – 126с.
6. Баряева Л. Б., Волосовец Т.В., Гаврилушкина О. П., Голубева Г. Г., Лопатина Л. В., Ноткина Н. А., Т. С. Овчинникова Т. С., Яковлева Н. Н. Примерная адаптированная основная образовательная программа для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи / Под. ред. проф. Л. В. Лопатиной. — СПб., 2014. —386 с.
7. Баряева Л. Б., Миккоева Н. В. Развивающие игры в логопедической работе с дошкольниками с общим недоразвитием речи// Вестник Томского государственного педагогического университета - Томск: ТГПУ им. Л. Н. Толстого, 2014. С- 163-166
8. Бельтюков В.Н. О закономерностях развития речевой функции в онтогенезе // Вопросы психологии, №1 – 1984. -141-145с.
9. Беляевская Е. Г. Семантика слова. М.: Высшая школа. 1987, - 126с.
10. Белякова Л.И.Онтогенез речевой деятельности: норма и патология. Монографический сборник /Отв.ред.Л.И.Белякова. –М., 2005 - 499с.
11. Винничук А.В. Развитие лексики в онтогенезе у детей дошкольного возраста // Научные труды SWorld. 2011. Т. 13. № 4. С. 25-27.
12. Волкова Л.С., Туманова Т.Е., Филичева Т.Е., Чиркина Г.В. – Логопедия. Методическое наследие: Пособие для логопедов и студ.

дефектол. фак. пед. вузов/ Под ред. Л.С. Волковой: 5 книга. – Москва: ВЛАДОС, 2003. – 480 с.

13. Вологодина С.С. Результаты исследования состояния синонимии и антонимии у дошкольников с ОНР// Специальное образование - Санкт-Петербург: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2016. С- 27-31

14. Воробьева В.К., Гриншпун Б.М. Структура семантических полей в речевой продукции учащихся с нормальной и нарушенной речевой деятельностью// Коррекционное обучение детей с нарушениями речевой деятельности. М.: Изд-во МГПУ, 1993. - С. 106-208.

15. Выготский Л.С. Мышление и речь. Изд. 5, испр. — Издательство "Лабиринт", М., 1999— 352 с.

16. Высоцкая Е. А., Гафурова Ю. А., Китаева Н. Н. Особенности словообразования у дошкольников с общим недоразвитием речи// Специальное образование - Санкт-Петербург: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2016. С- 35-37

17. Гак В. Г. Семантическая структура слова как компонент семантической структуры высказывания //Семантическая структура слова. Психологические исследования. /Под ред. А. А. Леонтьева М.: Наука. 1971, с. 78 - 96.

18. Гаркуша Ю.Ф., Гомозова Т.И., Тахтаулова Л.А. Развитие эмоционально-оценочной лексики у детей 4-7 лет, имеющих общее недоразвитие речи, с гендерных позиций/ Ред. В.Н. Скворцова/ Изд-во ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2013

19. Гафиулина О. Ю. Исследование словообразовательных навыков у детей дошкольного возраста с ОНР 3 уровня// Специальное образование - Санкт-Петербург: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2015. С- 71-73

20. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев – СПб.: Детство-Пресс, 2007. – 472с.

21. Гибадуллина Д.М., Пяшкур Ю.С Особенности лексической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР//Детство в современном мире – Пермь: Федеральное государственное бюджетное образовательное

- учреждение высшего профессионального образования "Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет", 2014 – С. 202
22. Головня А.И. Современный русский язык. Лексика. Фразеология: Лексикография: учебное пособие для иностранных студентов-филологов. – Мн.:БГУ, 2007 – 120 с.
23. Гончарова В.А. Общие и специфические особенности формирования лексики у дошкольников с различными нарушениями речи: диссертация - СПб., 2002. – 285 с.
24. Гридина Т.А. Онтолингвистика. Язык в зеркале детской речи - М. : Флинта, 2013. — 152 с.
25. Жерздева А.А. Особенности лексики у детей старшего дошкольного возраста с ОНР// Специальное образование- СПб: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2017 - 42-44 с.
26. Кашкаров А.П. Развиваем нестандартное мышление. ТРИЗ для детей.// Практические приемы ТРИЗ для детей. – М.: СОЛОН-Пресс , 2017 – 73 с.
27. Кацнельсон С. Д. Содержание слова, значение и обозначение/ под общ ред. В.М. Жирмунского, М.М. Гухман С.Д. Кацнельсона. Изд 2-е, стеретипое. - М.: Едиториал УРСС, 2004. - 112 с.
28. Кияк Т. Р. О «внутренней форме» лексических единиц. //Вопросы Коновалова С.Н. Особенности овладения предикативной лексикой дошкольниками с ОНР различного генеза//Дефектология – Москва: ООО "Школьная Пресса, 2006 – С. 59-67
29. Кондратенко И. Ю. Формирование эмоциональной лексики у дошкольников с общим недоразвитием речи: монография - Санкт-Петербург: КАРО, 2006. - 240 с.
30. Коновалова С.Н. Особенности овладения предикативной лексикой дошкольниками с ОНР различного генеза//Дефектология – Москва: ООО "Школьная Пресса, 2006 – С. 59-67
31. Кузнецова Э. В. Лексикология русского языка: Учеб пособие. – 2-е изд., - М.: Высш. шк., 1989— 216 с.

32. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи. СПб.: Изд-во «СОЮЗ», 2001.-224 с.
33. Левина Р.Е. Основы теории и практики логопедии / Под ред. Р.Е. Левиной. - М.: Просвещение, 2013. — 400 с
34. Лелюх С.В., Сидорчук Т.А., Хоменко Н.Н. Формирование навыков мышления, воображения и речи дошкольников средствами ТРИЗ// методическое пособие - Мозырь: ООО ИД "Белый Ветер", 2006 г. – 200 с
35. Лелюх С.В., Сидорчук Т.А. Методика формирования у дошкольников классификационных навыков – М.: Аркти, 2010. - 76 с.
36. Лелюх С.В., Сидорчук Т.А. Познаем мир и фантазируем с кругами Луллия. – М.; АРКТИ, 2011 г.
37. Ленкова О.И. Особенности развития словаря детей с ОНР//Современные подходы к обучению и воспитанию детей с особыми образовательными потребностями и подготовка педагогических кадров: проблемы, поиски, решения – М.: ООО «ЛОГОМАГ», 2012 – С. 130-133
38. Леонтьев А.А. Слово в речевой деятельности. М.: Наука, 1965 – 248 с.
39. Лопатина Л.В., Серебрякова Н.В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников (коррекция стертой дизартрии): учебное пособие. – СПб.: Изд-во «Союз», 2000. – 192с.
40. Макрушина М. А. Состояние глагольной лексики старших дошкольников с патологией речи // Научно-методический электронный журнал «Концепт». - 2019. – 7 с.
41. Малышко А.А.Обучение старших дошкольников с нарушением речи употреблению синонимов//Воспитание школьников.-2000.-№5.-С.73-75
42. Панов М.В. О слове как единице языка// Введение в языкознание: Хрестоматия – Минск, 1984. С. 132-143
43. ПарамоноваЛ.Г. Развитие словарного запаса у детей. -СПб.,2007. – 80 с.
44. Плотникова С. В. Развитие лексикона ребенка / С. В. Плотникова — «ФЛИНТА», 2011 – 224 с.

45. Прилепко Ю.В., Бадулина Е.В. Особенности развития глагольной лексики у детей с ОНР III уровня// молодежь в науке: новые аргументы. – Ставрополь: Аргумент, 2016 - 184-186с.
46. Пятница Т.В. Пособие по развитию лексико-грамматического строя речи у детей 4-6 лет: В 3 ч. — Мозырь: Белый Ветер, 2004. — 122,
47. Серебрякова Н. В. Формирование лексики у дошкольников со стертой дизартрией: монография / Н.В. Серебрякова. - Санкт-Петербург: Наука-Питер, 2007. - 195 с.
48. Серебрякова Н.В. Развитие лексики у дошкольников со стертой дизартрией: Методическое пособие. – СПб.: КАРО, 2009. - 224 с.
49. Ткаченко Т.А. Формирование лексико-грамматических представлений: Сборник упражнений и методических рекомендаций для индивидуальных занятий с дошкольниками. — М.: Гном и Д, 2003
50. Ушакова Т.Н. Онтогенез речевой деятельности: норма и патология. Под ред. Л.И. Беляковой, М., «Прометей», 2005, ч. 1, с. 64-71
51. Филатова Ю.О., Борисова М.С. Характеристика номинативной лексики детей с ОНР//Проблемы онтолингвистики – Иваново: ЛИСТОС, 2016 – С. 89
52. Цейтлин С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи: Учеб.пособие: ВЛАДОС, 2000. - 240 с.
53. Чистякова И.А. 33 игры для развития глагольного словаря дошкольников — СПб: КАРО, 2005. — 96 с
54. Шестакова Н.В. Состояние активного и пассивного словаря у дошкольников с ОНР// Научно-методический электронный журнал концепт – Киров: Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании, 2016 – С. 66-70
55. Шмелев Д. Н. Современный русский язык: Лексика. — М.: Просвещение, 1977. — 335 с.
56. Щерба Л. В. Избранные работы по русскому языку.- Москва : Аспект Пресс, 2007. - 256