

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Тольяттинский государственный университет»

Гуманитарно-педагогический институт
(наименование института полностью)

Кафедра Педагогика и психология
(наименование)

44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
(код и наименование направления подготовки / специальности)

Дошкольная дефектология
(направленность (профиль) / специализация)

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА (БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА)

на тему Развитие словаря у детей 6-7 лет с задержкой психического развития
посредством дидактических игр

Обучающийся Д.Д. Горшкова
(Инициалы Фамилия) (личная подпись)

Руководитель канд. пед. наук, доцент Е.А. Сидякина
(ученая степень (при наличии), ученое звание (при наличии), Инициалы Фамилия)

Аннотация

В бакалаврской работе рассматривается решение актуальной проблемы развития словаря у детей 6-7 лет с задержкой психического развития посредством дидактических игр. Актуальность исследования подтверждается важностью сформированности словарного запаса для успешной коммуникации и обучения в школе, что значительно затруднено у детей с задержкой психического развития.

Цель работы: теоретически обосновать и экспериментально проверить возможность использования дидактических игр в развитии словаря у детей 6-7 лет с задержкой психического развития.

В ходе работы решаются следующие задачи:

- изучить теоретические основы проблемы развития словаря у детей 6-7 лет с задержкой психического развития;
- выявить исходный уровень развития словаря у детей 6-7 лет с задержкой психического развития;
- разработать и реализовать содержание дидактических игр по развитию словаря у детей 6-7 лет с задержкой психического развития.
- оценить динамику уровня развития словаря у детей 6-7 лет с задержкой психического развития.

Бакалаврская работа имеет новизну и практическую значимость, работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы (22 источника) и 4 приложения.

Текст бакалаврской работы изложен на 50 страницах. Общий объем работы с приложением – 54 страницы. Текст работы иллюстрируют 2 рисунка и 14 таблиц.

Оглавление

Введение.....	4
Глава 1 Теоретические основы развития словаря у детей 6-7 лет с задержкой психического развития посредством дидактических игр...	8
1.1 Психолого-педагогические основы развития словаря у детей 6-7 лет с задержкой психического развития.....	8
1.2 Дидактическая игра как средство развития словаря у детей 6-7 лет с задержкой психического развития.....	16
Глава 2 Экспериментальная работа по развитию словаря у детей 6-7 лет с задержкой психического развития посредством дидактических игр.....	20
2.1 Изучение уровня развития словаря у детей 6-7 лет с задержкой психического развития.....	20
2.2 Содержание и организация работы по развитию словаря у детей 6-7 лет с задержкой психического развития посредством дидактических игр.....	30
2.3 Динамика развития словаря у детей 6-7 лет с задержкой психического развития.....	41
Заключение.....	46
Список используемой литературы.....	49
Приложение А Список детей, участвующих в эксперименте.....	51
Приложение Б Иллюстративный материал для диагностических заданий.....	52
Приложение В Результаты констатирующего эксперимента.....	53
Приложение Г Результаты контрольного эксперимента.....	54

Введение

Проблема развития словаря у детей 6-7 лет с задержкой психического развития является чрезвычайно актуальной, поскольку этот возрастной период характеризуется интенсивным речевым и когнитивным развитием, предшествующим началу систематического школьного обучения. Именно в это время закладывается фундамент для овладения чтением и письмом, а словарный запас выступает ключевым компонентом речевой системы. Недостаточная сформированность словаря у детей с задержкой психического развития негативно сказывается на их способности к свободному общению, успешному усвоению учебной программы и, как следствие, повышает риск школьной дезадаптации и социальной изоляции.

Словарь является основой для развития всех сторон речи: фонетической, лексической и грамматической. Невозможность точно и разнообразно выражать свои мысли, бедность номинативного, предикативного и атрибутивного словаря значительно обедняют коммуникативный потенциал ребенка.

На сегодняшний день существует ряд исследований, посвященных особенностям речи у детей с задержкой психического развития (Т.А. Власова, К.С. Лебединская, В.И. Лубовский, Е.С. Слепович, Р.Д. Тригер, С.Г. Шевченко). Авторы единодушно отмечают, что у данной категории детей наблюдается ограниченность словарного запаса, неточность употребления слов, трудности актуализации лексики, слабая сформированность семантических полей и системных отношений между словами. Вместе с тем, вопрос о целенаправленном развитии словаря именно посредством дидактических игр, являющихся ведущей деятельностью для дошкольников, изучен недостаточно глубоко, что создает необходимость в разработке и апробации соответствующих методик.

Для всех детей дошкольного возраста характерна склонность к игровой деятельности. Дидактическая игра, сочетающая в себе обучающую задачу и

игровые действия, является наиболее адекватной и доступной формой работы для детей с задержкой психического развития. Она позволяет в привычной и эмоционально привлекательной форме активизировать речевые процессы, обогащать пассивный и активный словарь, способствуя тем самым преодолению характерных для задержки психического развития особенностей речевого развития. Следовательно, процесс развития словаря у детей 6-7 лет с задержкой психического развития посредством системы дидактических игр может быть высокоэффективным.

На основании вышеизложенного, нами было установлено противоречие между необходимостью целенаправленного развития словаря у детей 6-7 лет с задержкой психического развития для их успешной социализации и обучения и недостаточной разработанностью практического использования потенциала дидактических игр в данном процессе.

Выявленное противоречие и потребность в его разрешении позволили сформулировать проблему исследования: каковы возможности дидактических игр в развитии словаря у детей 6-7 лет с задержкой психического развития?

Исходя из актуальности и проблемы исследования, сформулирована тема: «Развитие словаря у детей 6-7 лет с задержкой психического развития посредством дидактических игр».

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально проверить возможность использования дидактических игр в развитии словаря у детей 6-7 лет с задержкой психического развития.

Объект исследования: процесс развития словаря у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Предмет исследования: развитие словаря у детей 6-7 лет с задержкой психического развития посредством дидактических игр.

Гипотеза исследования: мы предположили, что развитие словаря у детей 6-7 лет с задержкой психического развития посредством дидактических игр будет эффективным, если:

- разработано содержание дидактических игр с учетом структуры дефекта, особенностей лексического развития и выделенных критериев;
- включены дидактические игры в совместную деятельность педагога и детей;
- обогащена развивающая предметно-пространственная среда, стимулирующая речевую активность и расширение словарного запаса.

Задачи исследования:

- изучить теоретические основы проблемы развития словаря у детей 6-7 лет с задержкой психического развития;
- выявить исходный уровень развития словаря у детей 6-7 лет с задержкой психического развития;
- разработать и реализовать содержание дидактических игр по развитию словаря у детей 6-7 лет с задержкой психического развития.
- оценить динамику уровня развития словаря у детей 6-7 лет с задержкой психического развития.

Методы исследования:

- теоретические (анализ психолого-педагогической и логопедической литературы по проблеме исследования, систематизация, обобщение);
- эмпирические (констатирующий, формирующий и контрольный эксперименты);
- методы обработки данных: количественный и качественный анализ полученных результатов.

Теоретической основой исследования являются:

- научные положения о закономерностях речевого развития в онтогенезе (Л.С. Выготский, А.Н Гвоздев, А.В. Захарова);
- исследования особенностей психического и речевого развития детей с задержкой психического развития (Т.А. Власова, В.И. Лубовский, Е.С. Слепович, Р.Д. Тригер, С.Г. Шевченко);

– работы, раскрывающие использование дидактической игры в коррекционно-развивающей работе (А.К. Бондаренко, Л.А. Венгер, Н.В. Новоторцева, Г.С. Швайко).

Экспериментальная база исследования: муниципальное бюджетное учреждение детский сад №104 «Соловушка» городского округа Тольятти. В исследовании принимали участие 10 детей 6-7 лет с задержкой психического развития.

Новизна исследования заключается в том, что теоретически обоснован и экспериментально проверен комплекс дидактических игр, направленный на развитие всех сторон словаря у детей 6-7 лет с задержкой психического развития.

Теоретическая значимость состоит в уточнении и расширении представлений о специфике и потенциальных возможностях развития словаря у детей с задержкой психического развития в процессе использования дидактических игр.

Практическая значимость заключается в разработке комплекса дидактических игр и методических рекомендаций по их применению, которые могут быть использованы в работе учителей-дефектологов, логопедов и воспитателей дошкольных образовательных учреждений компенсирующего и комбинированного вида.

Структура и объем работы: работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы (22 источника) и 4 приложений. Основное содержание изложено на 50 страницах, включает 14 таблиц и 2 рисунка.

Глава 1 Теоретические основы развития словаря у детей 6-7 лет с задержкой психического развития посредством дидактических игр

1.1 Психолого-педагогические основы развития словаря у детей 6-7 лет с задержкой психического развития

«Лексикология, как раздел языкознания, сосредоточена на комплексном анализе слова и его семантического наполнения» [5]. Эта научная дисциплина исследует значения, стилистические оттенки, контекстуальное употребление и генезис слов, что нашло отражение в трудах Э.И. Борисоглебской, А.Е. Курбыко, В.П. Гурченковой и других ученых. В рамках лексикологического подхода слово рассматривается не только как носитель значения, но и как элемент грамматической системы, служащий основой для лексикографии. По меткому замечанию В.А. Беликова, «словарь представляет собой совокупность ключевых слов, каждое из которых репрезентирует определенное понятие» [3]. Усвоение этого концептуального аппарата является фундаментом языкового развития, поскольку способность к точному и ситуативно обусловленному выбору лексики лежит в основе эффективной коммуникации.

Л.С. Выготский подчеркивал, что «процесс обогащения словаря и трансформации значений слов в сознании ребенка инициируется с момента первичного усвоения новой лексической единицы» [7]. Это лишь начальная стадия длительного пути, поскольку изначально слово существует в сознании ребенка как элементарная категория, постепенно эволюционируя в сторону сложных и абстрактных понятий. Таким образом, углубление понимания семантики слов и расширение словарного запаса неразрывно связаны с когнитивным развитием, отражая прогресс в способности к формированию многогранных ментальных репрезентаций.

Современные исследования в области психолингвистики акцентируют внимание на двух ключевых процессах, лежащих в основе становления

языковой способности [15]. «Первоначально ребенок взаимодействует с миром на невербальном уровне, через предметную деятельность и игру, что способствует развитию символического восприятия. Этот процесс создает когнитивную базу для последующего формирования речи как системы символического общения» [17].

Лексическая система языка характеризуется сложной архитектурой смысловых связей, организуемых в упорядоченный комплекс [9]. «Сеть семантических отношений между словами играет ключевую роль в организации языкового значения. Следовательно, способность к точному лексическому выбору напрямую зависит от степени развитости и структурированности этих семантических связей» [18].

Интеракции со взрослыми и их перцепция ребенком имеют решающее значение для обогащения его словаря и развития коммуникативных навыков [4]. Дети осваивают язык как инструмент организации совместной деятельности, что, по утверждению Дж. Брунера, «отражает суть когнитивных процессов» [4]. «Изначально коммуникация носит односторонний, эмоционально окрашенный характер, мотивируя ребенка к выражению потребностей. По мере развития она эволюционирует в сложные формы речевого взаимодействия, где ребенок активно осваивает языковые символы и знаки» [21].

Исследования таких авторов, как Е.Н. Винарская, Н.И. Жинкин, М.М. Кольцова, Г.Л. Розенгарт-Пупко, Д.Б. Эльконин, тщательно изучили процесс овладения ранними речевыми навыками, особенно этап усвоения номинативной лексики [6]. На начальном этапе, встречаясь с новым словом, дети инстинктивно ассоциируют его с референтным объектом. Эта способность позволяет не только узнавать слово при повторной встрече, но и активно использовать его в будущем.

Важно отметить, что начальный этап освоения лексики характеризуется вариабельностью – первоначально усвоенные слова могут временно исчезать из активного употребления, уступая место новым

единицам, с потенциальным последующим возвращением. Для успешного пополнения словаря ребенку необходима не только коммуникативная потребность, но и регулярная практика.

Расширение лексикона детей находится в прямой зависимости от их взаимодействия с окружающей действительностью и ее осмысления [14]. Обучаясь распознаванию объектов, их свойств, явлений и процессов, дети обогащают свой языковой ресурс. Коммуникация с окружением, включая вербальные и невербальные компоненты, а также диалоги со взрослыми, углубляет понимание мира. В процессе познания дети не только аккумулируют знания, но и развивают коммуникативную компетенцию.

Исследователь О.Е. Громова предлагает разделять словарь на активный и пассивный [8]. Активный словарь включает лексику, которую ребенок не только понимает, но и активно использует в спонтанной речи, что непосредственно влияет на разнообразие и адекватность его высказываний.

В формировании детского словаря преобладает обиходная лексика, однако в зависимости от специфики окружения могут появляться и уникальные единицы. Это подчеркивает необходимость учета воспитателем как речевой среды, так и коммуникативных потребностей детей. Обучение родному языку должно быть направлено на то, чтобы сделать язык эффективным инструментом общения.

Слова, которые человек узнает на слух, но редко использует самостоятельно, формируют пассивный словарный запас. Обычно он значительно объемнее активного и включает лексику, значение которой угадывается из контекста. Перевод этих единиц в активный словарь представляет собой педагогическую задачу, требующую специальных методов.

В онтогенезе наблюдается определенная закономерность в развитии и организации лексикона. Согласно классификации С.М. Валявко, словарь делится на активный (продуктивный) и пассивный (рецептивный) [5]. Слова, используемые для формулирования мыслей, формируют активный лексикон,

в то время как пассивный включает единицы, узнаваемые при восприятии, но не используемые в речи. Логопеды часто применяют методику задавания вопросов «Кто это?» или «Что это?», чтобы стимулировать активную номинацию, что способствует легкому усвоению существительных.

Существительное как часть речи обозначает предмет и отвечает на вопросы «Кто?» или «Что?». Эти слова могут классифицироваться по различным основаниям. Ключевые характеристики существительных включают их грамматическое значение, указывающее на общую сущность предмета. Они могут обозначать объекты (стол, книга), материалы (вода, золото), живые существа (человек, птица), действия (бег, прыжок), состояния (радость, сон), явления (ветер, гроза), а также признаки и абстрактные понятия (свежесть, доброта). В предложении существительные чаще всего функционируют как подлежащее или дополнение.

С точки зрения лексического значения существительные делятся на две основные группы: нарицательные, обозначающие классы однородных предметов (город, река, собака), и собственные, служащие для индивидуализации объекта (Москва, Нева, Шарик).

Важным критерием классификации является категория одушевленности/неодушевленности. Одушевленные существительные обозначают живые существа и отвечают на вопрос «кто?» (ученик, слон), в то время как неодушевленные называют предметы и явления неживой природы и отвечают на вопрос «Что?» (дом, облако).

Развитие словаря у детей обусловлено множеством факторов (воспитание, среда) и протекает с значительной индивидуальной вариативностью. Этот процесс происходит одновременно в двух аспектах:

- качественном – углубление и уточнение значений слов;
- количественном – освоение ритмико-интонационных, звуковых и слоговых характеристик слов.

Освоение частей речи протекает в определенной последовательности. Первой усваивается категория существительного в исходной форме

(именительный падеж единственного числа), затем – формы множественного числа и винительного падежа.

Процесс речевого онтогенеза проходит через четыре основные стадии [11].

Первая стадия характеризуется ограниченным словарем, включающим звукоподражания (гав-гав, му-му) и односложные слова. Первые слова лишены четкой формы и являются полисемантическими, а их значение уточняется с помощью жестов и мимики. На этом этапе важную роль играют ритмико-интонационные особенности, а не точность звукопроизношения.

Вторая стадия знаменуется быстрым ростом словаря, усвоением различных частей речи и появлением первых фраз. «В этот период наблюдаются разнообразные структурные преобразования слов:

- замены слогов («голова» – «говала»);
- усечения («молоко» – «моко»);
- добавления лишних слогов» [11].

Эти явления, напоминающие литеральные парафазии, носят временный характер и являются отражением активного поиска языковой нормы.

На этом этапе начинается усвоение грамматических категорий: числа и падежа существительных, а также форм субъективной оценки. Параллельно развивается способность к элементарному контролю над своей речью и речью окружающих.

Процесс овладения грамматикой неразрывно связан с семантизацией языковых единиц. Глубинное понимание значения предшествует усвоению его формального выражения [13]. Это подтверждается последовательностью усвоения частей речи:

- начала усваиваются существительные и глаголы, обладающие максимальной конкретностью значения;
- позже осваиваются прилагательные, передающие качества, и предлоги, что требует сформированности абстрактного мышления и понимания грамматических отношений.

Третья стадия характеризуется стабилизацией использования морфологических форм, что свидетельствует об усвоении морфологической системы. Словарь продолжает расширяться, осваиваются слова сложной слоговой структуры. Происходит углубление понимания значений слов – от конкретного к абстрактному. Несмотря на правильное использование слов в синтаксических конструкциях, могут наблюдаться окказионализмы в морфологии.

«Четвертая стадия предполагает высокий уровень владения грамматическим строем языка в устной бытовой речи. Однако освоение тонкостей литературного языка (причастия, деепричастия, отвлеченные понятия) происходит преимущественно в школьный период в связи с обучением письму. Объем словаря детей одного возраста может значительно варьироваться в зависимости от социокультурных условий их развития» [11].

В период от 1 до 2 лет словесные стимулы начинают играть доминирующую роль. Сначала слово выступает как новый стимул, вызывающий ориентировочную реакцию. Подражание и повторение за взрослыми закрепляет слова в репертуаре реакций ребенка. Первые слова часто представляют собой контурные или усеченные версии слов взрослых.

Стадия «слово-предложение» характеризуется использованием аморфных слов-корней, лишенных грамматического оформления и выполняющих функции указания, требования или обозначения. В период от 1,5 до 2 лет ребенок начинает членить эти аморфные комплексы на отдельные элементы, способные к комбинации. К концу второго года жизни активный словарь достигает примерно 300 слов, представленных разными частями речи.

Дети начинают активно устанавливать связь между словом и предметом, что является началом формирования номинативной функции. К 1,5–2 годам появляются вопросы «Что это?» и «Как называется?», что знаменует переход от пассивного накопления лексики к активному ее поиску.

Хотя к 3-4 годам связь «слово-предмет» становится устойчивой, процесс ее углубления продолжается.

Эволюция лексикона включает не только уточнение, но и углубление и расширение значений слов. Изначально слова полисемантически, охватывая предмет, его действие или признак, а их значение уточняется с помощью невербальных средств (интонация, жесты).

Наряду с конкретизацией значения развивается и его семантическая структура. Слово обладает сложной организацией – оно не только указывает на конкретный предмет, но и обобщает, а также приобретает дополнительные смысловые оттенки в контексте.

Исследования Е.В. Губайдуллина показывают, что активное пополнение словаря начинается на втором году жизни [10]. К году дети начинают произносить первые, ритмически организованные слова. Например, слово «мама» может выражать различные просьбы в зависимости от ситуации и интонации. К двум годам лексикон ребенка насчитывает около 300 слов, связанных с конкретными предметами и действиями. Понимание речи на этой стадии опережает активное использование слов.

«К трем годам активный словарь превышает 1000 слов. Дети начинают использовать слова, обозначающие обобщенные понятия, а значения известных слов уточняются. Речь становится основным инструментом общения и познания. Как отмечает К.С. Белозеров, «дети не только комментируют свои действия, но и начинают задавать вопросы, что свидетельствует о развитии мышления и познавательной активности» [2]. Развитие понимания речи ускоряется, проявляется интерес к слушанию сказок и стихов.

«К четырем годам словарь ребенка расширяется до 1600–1900 слов. По данным А.Н. Гвоздева, существительные составляют 50,2% от общего объема, глаголы – 27,4%, прилагательные – 11,8%, наречия – 5,8%» [6]. Примерно к пяти годам дети начинают активно использовать слова, обозначающие простейшие геометрические формы.

Особенности психического развития, выражающиеся в замедленном темпе формирования памяти, восприятия, мышления, эмоционально-волевой сферы, относятся к отклонениям от условной возрастной нормы [12]. В онтогенезе развитие речи направлено не только на количественный рост словаря, но и на качественное углубление понимания слов, что сопровождается изменением структуры их значений. Рост предметного словаря ребенка напрямую связан с его познавательной активностью.

Особенности лексики детей с задержкой психического развития отражают специфику их восприятия и ограничения в понимании окружающей действительности [12].

Словарный запас ребенка тесно связан с уровнем его умственного развития. По мнению Е.В. Мальцевой и С.Г. Шевченко, речь детей с задержкой психического развития часто отличается ограниченностью и неточностью, что является следствием трудностей в осмыслении явлений, их свойств и закономерностей.

Одной из характерных черт речевого дизонтогенеза является длительное отсутствие способности к имитации новых слов. Благодаря усилиям родителей дети могут научиться повторять отдельные звуки, но при этом их активный словарь долгое время остается крайне ограниченным (до 10 слов), а новые лексические единицы игнорируются. В отличие от временной задержки речевого развития у нормотипичных детей (не более 5-6 месяцев), у детей с задержкой психического развития эти трудности носят стойкий характер.

Исследователи отмечают, что у значительной части детей наблюдается комплексное недоразвитие коммуникативной способности [12]. Это проявляется не только в бедности словаря, аграмматизмах и дефектах звукопроизношения, но и в недостаточной сформированности функций планирования и программирования высказывания. Прослеживается тесная связь между обогащением словаря и интеллектуальным прогрессом, который обусловлен мыслительной активностью и способностью к концептуализации.

Многочисленные исследования (Н.Ю. Борякова, С.В. Зорина, И.А. Симонова, Р.И. Лалаева, Е.В. Мальцева, Л.В. Яссман) указывают на то, что для данной категории детей характерны «ограниченность объема словаря, преобладание пассивного словаря над активным, низкая речевая активность, трудности в усвоении многих грамматических категорий (прилагательные, наречия, сложные предлоги), а также неточность употребления слов» [12].

Е.В. Мальцева также констатирует, что у детей с задержкой психического развития наблюдается недоразвитие лексической стороны речи в различной степени.

1.2 Дидактическая игра как средство развития словаря у детей 6-7 лет с задержкой психического развития

«Современный этап развития системы дошкольного образования, ознаменованный внедрением ФГОС дошкольного образования, актуализирует необходимость глубокого изучения как теоретических, так и прикладных аспектов воспитания и обучения дошкольников с задержкой психического развития. В этом контексте речевое развитие рассматривается как базовая основа всего образовательного процесса, поскольку без полноценного овладения речью невозможно целостное становление личности ребенка» [5]. Приоритетной задачей дошкольных учреждений в области коммуникативного развития является формирование устной речи и навыков речевого взаимодействия.

Для дошкольного возраста ведущей деятельностью является игра, что обуславливает целесообразность интеграции игровых методов в педагогический процесс. «Дидактическая игра представляет собой комплексное педагогическое явление, выступая одновременно и как метод обучения, и как форма организации образовательной деятельности, и как средство разностороннего развития личности» [8]. Эффективность игровых

подходов подтверждается исследованиями таких ученых, как А.К. Бондаренко, Т.С. Комарова, А.П. Усова и других. В игре ребенок не только закрепляет и уточняет знания, но и эмоционально переживает знакомые ситуации, что отвечает его естественной потребности влиять на окружающую действительность.

«Мыслительные процессы и уровень познавательной активности напрямую детерминируют формирование словаря у детей с задержкой психического развития, отражая их общее психическое состояние. Дидактические игры, по мнению Е.Ф. Архиповой, являются эффективным инструментом для решения задач речевого совершенствования, так как способствуют не только расширению номинативного и предикативного словаря, но и развитию навыков словообразования и построения связных высказываний» [4]. «Л.С. Выготский подчеркивал, что развитие значения слова у ребенка тесно взаимосвязано с другими аспектами речевого онтогенеза» [7].

Процесс осмысления понятий, лежащий в основе формирования лексикона, неразрывно связан с когнитивным развитием. А.М. Шахнарович и Л.С. Выготский выделили три ключевых уровня смыслового восприятия: от визуального представления через стадию псевдопонятия к полноценному абстрактному понятию, где каждому этапу обобщения соответствует определенная ступень в освоении семантики слова [3].

Задержка психического развития, трактуемая в рамках психического дизонтогенеза, характеризуется замедленным темпом формирования психических функций [2]. Как отмечает В.М. Астапов, это отставание может затрагивать как психику в целом, так и ее отдельные компоненты (речевые, моторные, эмоционально-волевые). Для детей с задержкой психического развития типичны недостаточный запас знаний и представлений, незрелость мышления, быстрая утомляемость и сниженная познавательная активность. В отличие от необратимого недоразвития, задержкой психического развития имеет временный характер и поддается коррекции [6].

Особенности лексики детей с задержкой психического развития являются прямым отражением специфики их познавательной сферы. Трудности в осмыслении свойств, явлений и закономерностей окружающего мира обуславливают ограниченность и неточность словарного запаса [12]. И.А. Симонова выявила характерную недостаточность лексико-семантического компонента речи, что проявляется в неполном понимании значений слов и их некорректном употреблении [19]. Исследования Е.В. Мальцевой показывают, что серьезные нарушения лексики встречаются у 8,8% младших школьников с задержкой психического развития, что составляет 22,5% от общего числа детей с задержкой психического развития, имеющих речевые нарушения [16].

Речевая специфика таких детей проявляется в размытости семантических границ слов, дефиците прилагательных и наречий, замене специфических определений обобщенными понятиями. Характерной ошибкой является образование антонимов простым добавлением частицы «не». «Активный словарь преимущественно состоит из конкретных существительных и глаголов, в то время как обобщающие термины и абстрактные понятия вызывают значительные трудности» [20]. Дети испытывают сложности с выделением существенных признаков предметов, часто ориентируясь на второстепенные детали, что приводит к неточным номинациям.

Дидактическая игра, структура которой включает обучающую задачу, игровые действия и правила, выступает универсальным средством коррекции и развития. В дошкольной педагогике выделяют три основные категории дидактических игр: словесные, настольно-печатные и игры с предметами [1]:

– игры с предметами (игрушки, природные материалы) способствуют решению образовательных задач, развивая речь, мышление и произвольность поведения. Примером могут служить игры «Собери букет из осенних листьев» или «Чьи это детки?»;

- настольно-печатные игры (лото, домино, пазлы) помогают систематизировать знания об окружающем мире и развивать мышление;
- словесные игры, основанные на мыслительных операциях, особенно эффективны для старших дошкольников, так как развивают слуховое внимание и совершенствуют речевые навыки (например, игры «Скажи наоборот», «Угадай по описанию»).

Ключевым элементом является обучающая задача, которая подается в игровой форме. Правила же регулируют игровые действия и поведение детей, способствуя развитию произвольности [22]. Как подчеркивает Ф.А. Сохин, вербальные игры обладают значительным потенциалом для развития детского мышления, поскольку требуют применения знаний в новых условиях, анализа признаков, сравнения и классификации.

Для эффективного руководства игровой деятельностью педагогу необходимо четко определять перечень слов для освоения, подбирать соответствующий дидактический материал (природоведческий – для обогащения соответствующего словаря, игрушки — для бытового) и создавать мотивацию с помощью загадок, считалок или сюрпризных моментов.

Таким образом, анализ научной литературы позволяет заключить, что обогащение словарного запаса у дошкольников с задержкой психического развития, характеризующихся стойкими трудностями в овладении лексикой, наиболее эффективно осуществляется через систему дидактических игр. В рамках занятий целесообразно включать упражнения на словообразование, игры на классификацию («Четвертый лишний») и ситуативно-ролевые игры («Магазин»), что позволяет глубоко и системно прорабатывать предметный словарь с опорой на психолингвистические закономерности его усвоения.

Глава 2 Экспериментальная работа по развитию словаря у детей 6-7 лет с задержкой психического развития посредством дидактических игр

2.1 Изучение уровня развития словаря у детей 6-7 лет с задержкой психического развития

Экспериментальная работа проводилась на базе муниципального бюджетного учреждения детский сад №104 «Соловушка» городского округа Тольятти. В исследовании принимали участие 10 детей 6-7 лет с задержкой психического развития, представленные в таблице А.1 приложения А.

В процессе изучения литературы по проблеме исследования были выделены показатели уровня развития словаря и подобраны диагностические задания на основе методик Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной и И.А. Смирновой, представленные в таблице 1.

Таблица 1 – Диагностическая карта констатирующего эксперимента

Показатель	Диагностическое задание
Объем пассивного и активного номинативного словаря	Диагностическое задание 1 «Назови предмет» (Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина)
Объем и качество глагольного словаря	Диагностическое задание 2 «Кто что делает?» (Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина)
Сформированность словаря признаков	Диагностическое задание 3 «Какой? Какая? Какое?» (И.А. Смирнова)
Умение подбирать антонимы	Диагностическое задание 4 «Скажи наоборот» (И.А. Смирнова)
Умение подбирать синонимы	Диагностическое задание 5 «Похожие слова» (И.А. Смирнова)

Диагностическое задание 1 «Назови предмет» (Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина).

Цель – выявление объема пассивного и активного номинативного словаря.

Материал – предметные картинки, предложенные на рисунке Б.1 приложения Б, с изображениями по темам:

- «Игрушки» (мяч, кукла, юла), «Одежда» (платье, брюки, шапка);
- «Обувь» (туфли, сапоги, тапочки), «Овощи» (помидор, огурец, морковь).

Ход. Исследование проводится в две серии заданий. В первой серии (активный словарь) ребенку последовательно предъявляются картинки из разных лексических групп с просьбой назвать изображенный предмет («Что это?»).

Во второй серии (пассивный словарь) в случае затруднения логопед называет слово и просит ребенка показать соответствующую картинку среди 3-4 предложенных («Покажи, где морковь?»).

Критерии оценивания.

Низкий уровень (1 балл) – ребенок не знает названий большинства предметов, пассивный словарь крайне ограничен, в активном словаре присутствуют грубые лексические замены или отказы.

Средний уровень (2 балла) – ребенок знает названия предметов из 2-3 лексических групп, допускает неточности в назывании, пассивный словарь шире активного.

Высокий уровень (3 балла) – ребенок уверенно называет предметы из всех предложенных лексических групп, может использовать обобщающие слова, пассивный и активный словари близки по объему.

Результаты исследования по диагностическому заданию 1 «Назови предмет» (Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина) представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Результаты исследования по диагностическому заданию 1 «Назови предмет» (Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина)

Уровень	Низкий	Средний	Высокий
Количество детей	5	3	0
%	63	37	0

Низкий уровень показали 5 детей (63%). Дети затруднялись назвать предметы даже из часто употребляемых групп. Активный словарь беден, дети использовали указательные жесты и слова-заменители. Матвей А., показывая на брюки, сказал – «это штаны», а на вопрос «Что это?» (помещая картинку с туфлями) – ответил «ножки». Леон Т. назвал юлу «волчок», а морковь – «оранжевая». Пассивный словарь также ограничен. Захар К. не смог найти картинку с сапогами среди предложенных, а Степан Г. показал на тапочки, когда его попросили показать туфли.

Средний уровень показали 3 ребенка (37%). Дети справлялись с названием предметов из знакомых бытовых групп («Игрушки», «Одежда»), но допускали ошибки в других темах. Андрей С. назвал помидор «помидорка», а сапоги – «ботинки». Матвей П. не смог назвать слово «тапочки», сказав «домашние», но в пассивном словаре показал верную картинку. Обобщающие слова не использовали.

Высокий уровень не показал ни один ребенок экспериментальной группы.

Таким образом, объем пассивного и активного номинативного словаря выявлен в большей степени на низком уровне.

«Диагностическое задание 2 «Кто что делает?» (Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина).

Цель – выявление уровня развития умения использовать глагольный словарь в речи.

Материал – иллюстрации, изображенные на рисунке Б.2 приложения Б.

Ход. Детям предлагались наборы иллюстраций с изображением действий. Педагог давал инструкцию в соответствии с содержанием картинки («Что делает мальчик?», «Что делает кошка?») и так далее. После того, как ребенок назвал действия с карточки, педагог просит его составить одно любое предложение с этим глаголом» [11].

«Критерии оценивания.

Низкий уровень (1 балл) – ребенок не понимает принцип называния действий, не может подобрать нужный глагол, не составляет предложение с названным действием.

Средний уровень (2 балла) – ребенок недостаточно понимает принцип называния действий, подбирает ограниченный набор глаголов, составляет предложение с выбранным действием с помощью.

Высокий уровень (3 балла) – ребенок понимает принцип называния действий, использует разнообразные глаголы, точно соответствующие изображению, составляет предложение с выбранным действием» [11].

Результаты исследования по диагностическому заданию 2 «Кто что делает?» (Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина) представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Результаты исследования по диагностическому заданию 2 «Кто что делает?»

Уровень	Низкий	Средний	Высокий
Количество детей	5	3	0
%	63	37	0

Низкий уровень показали 5 детей (63%). Стоит отметить, что с простыми действиями («сидит», «ест») справились большинство детей и даже некоторые смогли составить простые предложения с этими глаголами. Матвей А. – «Мальчик сидит на стуле». Леон Т. – «Кошка ест». С более сложными действиями («поливает», «строит», «вязает») дети не справлялись или заменяли их более общими понятиями. Захар К. на вопрос «Что делает бабушка?» (вязание) ответил «делает», предложение составить не смог.

Средний уровень показали 3 ребенка (37%). Дети данной группы допускали ошибки, но в целом справлялись с заданиями. Например, на вопрос «Что делает мальчик?» (поливает цветы), Андрей С. ответил «льет водичку». Когда мы спросили: «Что делает папа?» (чинит машину), Матвей П. ответил «чинит», но предложение составил с ошибкой: «Папа чинит машину молотком». Павел У. называл глаголы точно, но испытывал

трудности в составлении распространенных предложений, ограничиваясь краткими фразами.

Высокий уровень не показал никто из группы. Возможно, это связано с бедностью глагольного словаря и трудностями в построении предложений.

Таким образом, уровень развития умения использовать глагольный словарь развит у большинства детей экспериментальной группы на низком уровне.

«Диагностическое задание 3 «Один-много» (Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина).

Цель – выявление уровня сформированности умения образовывать формы множественного числа существительных.

Материал – иллюстрации, изображенные на рисунках Б.3 приложения Б.

Ход. Детям предлагались парные иллюстрации с изображением одного и нескольких предметов. Педагог давал инструкцию: «Посмотри, здесь один стул, а здесь много... (стульев)». После того, как ребенок назвал форму множественного числа, педагог просил его составить предложение с этим словом» [11].

Критерии оценивания.

Низкий уровень (1 балл) – ребенок не умеет образовывать формы множественного числа существительных, допускает грубые аграмматизмы, не составляет предложения.

Средний уровень (2 балла) – ребенок умеет образовывать формы множественного числа только простых существительных, допускает ошибки в сложных случаях, составляет предложение с помощью педагога.

Высокий уровень (3 балла) – ребенок правильно образует формы множественного числа существительных, самостоятельно составляет предложения с этими словами.

Результаты исследования по диагностическому заданию 3 «Один-много» (Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина) представлены в таблице 4.

Таблица 4 – Результаты исследования по диагностическому заданию 3 «Один-много» (Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина)

Уровень	Низкий	Средний	Высокий
Количество детей	6	2	0
%	75	25	0

Низкий уровень показали 6 детей (75%). Дети допускали множественные ошибки при образовании форм множественного числа. Матвей А. на стимул «стул» ответил «стулы», Леон Т. образовал форму «глазы» вместо «глаза», Захар К. сказал «деревы» вместо «деревья». При составлении предложений дети либо отказывались от выполнения, либо использовали неправильную форму слова в предложении. Андрей С. составил предложение «На полке стоят книги», несмотря на коррекцию педагога.

Средний уровень показали 2 ребенка (25%). Дети правильно образовывали формы множественного числа простых существительных (стол-столы, кукла-куклы), но допускали ошибки в более сложных случаях. Матвей Н. сказал «ухи» вместо «уши», «письмы» вместо «письма». Павел У. правильно образовывал формы, но при составлении предложений испытывал затруднения в согласовании прилагательных с существительными во множественном числе.

Высокий уровень не показал ни один ребенок экспериментальной группы. Наибольшие трудности вызвали существительные среднего рода (окно-окна, перо-перья) и слова с чередованием (друг-друзья).

Таким образом, уровень сформированности умения образовывать формы множественного числа существительных развит у большинства детей экспериментальной группы на низком уровне.

Диагностическое задание 4 «Скажи наоборот» (И.А. Смирнова).

Цель – выявление уровня развития умения подбирать слова-антонимы.

Материал – иллюстрации, изображенные на рисунках Б.4 приложения Б.

Ход. Детям предлагались парные иллюстрации с противоположными значениями. Педагог давал инструкцию – «У меня большая кукла, а у тебя маленькая. День светлый, а ночь...». После того, как ребенок подобрал антоним, педагог просил его составить предложение с этой парой слов.

«Критерии оценивания.

Низкий уровень (1 балл) – ребенок не понимает задание, не подбирает антонимы, повторяет предложенное слово или дает близкие слова.

Средний уровень (2 балла) – ребенок подбирает антонимы к простым прилагательным (большой-маленький), но затрудняется с глаголами и сложными понятиями, составляет предложение с помощью.

Высокий уровень (3 балла) – ребенок правильно подбирает антонимы к разным частям речи, самостоятельно составляет предложения с антонимическими парами» [11].

Результаты исследования по диагностическому заданию 4 «Скажи наоборот» (И.А. Смирнова) представлены в таблице 5.

Таблица 5 – Результаты исследования по диагностическому заданию 4 «Скажи наоборот» (И.А. Смирнова)

Уровень	Низкий	Средний	Высокий
Количество детей	6	2	0
%	75	25	0

Низкий уровень показали 6 детей (75%). Дети не понимали суть задания или подбирали семантически не связанные слова. Матвей А. на слово «горячий» сказал «не горячий», Леон Т. на слово «высокий» подобрал «невысокий». Захар К. вместо антонима к «веселый» сказал «не смеется». При составлении предложений дети либо отказывались от выполнения, либо использовали только одно слово из пары. Андрей С. на просьбу составить предложение со словами «горячий-холодный» сказал – «суп горячий».

Средний уровень показали 2 ребенка (25%). Дети правильно подбирали антонимы к базовым прилагательным (большой-маленький, горячий-

холодный), но затруднялись с глаголами и более сложными понятиями. Матвей П. не смог подобрать антоним к «твердый», сказав «не твердый». Павел У. правильно подбирал антонимы, но при составлении предложений использовал простые нераспространенные конструкции.

Высокий уровень не показал ни один ребенок экспериментальной группы. Наибольшие трудности вызвали антонимы к словам «твердый», «широкий», «мокрый», а также к глаголам «смеяться», «говорить».

Таким образом, уровень развития умения подбирать слова-антонимы развит у большинства детей экспериментальной группы на низком уровне.

Диагностическое задание 5 «Похожие слова» (И.А. Смирнова).

Цель – выявление уровня развития умения подбирать слова-синонимы.

Материал – иллюстрации, изображенные на рисунках Б.5 приложения Б.

Ход. Детям предлагались иллюстрации с изображением различных объектов и действий. Педагог давал инструкцию – «Скажи это слово другому. Например, радостный – веселый». После того, как ребенок подобрал синоним, педагог просил его составить предложение с исходным или подобранным словом.

Критерии оценивания.

Низкий уровень (1 балл) – ребенок не понимает задание, не подбирает синонимы, повторяет предложенное слово или дает семантически не связанные слова.

Средний уровень (2 балла) – ребенок подбирает синонимы к простым прилагательным и глаголам (большой-огромный, бежать-мчаться), но затрудняется с более сложными понятиями, составляет предложение с помощью.

Высокий уровень (3 балла) – ребенок правильно подбирает синонимы к разным частям речи, самостоятельно составляет предложения с синонимическими парами.

Результаты исследования по диагностическому заданию 5 «Похожие слова» (И.А. Смирнова) представлены в таблице 6.

Таблица 6 – Результаты исследования по диагностическому заданию 5 «Похожие слова» (И.А. Смирнова)

Уровень	Низкий	Средний	Высокий
Количество детей	7	1	0
%	87	13	0

Низкий уровень показали 7 детей (87%). Дети не понимали суть задания или подбирали не связанные слова. Матвей А. на слово «смелый» сказал «сильный», Леон Т. на слово «работать» подобрал «молоток». Захар К. вместо синонима к «дом» сказал «улица». При составлении предложений дети либо отказывались от выполнения, либо использовали только исходное слово. Андрей С. на просьбу составить предложение со словом «бежать» сказал – «Мальчик бежит».

Средний уровень показал 1 ребенок (13%). Матвей П. правильно подбирал синонимы к базовым прилагательным и глаголам (большой-огромный, идти-шагать), но затруднялся с более сложными понятиями. К слову «грустный» не смог подобрать синоним, сказав «невеселый». При составлении предложений использовал простые нераспространенные конструкции.

Высокий уровень не показал ни один ребенок экспериментальной группы. Наибольшие трудности вызвали синонимы к словам «грустный», «красивый», «холодный», а также к глаголам «смотреть», «брать».

Таким образом, уровень развития умения подбирать слова-синонимы развит у подавляющего большинства детей экспериментальной группы на низком уровне.

Результаты констатирующего этапа исследования представлены в таблице 7, таблице В.1 приложения В.

Таблица 7 – Результаты уровня развития словаря у детей 6-7 лет с задержкой психического развития

Уровень	Низкий	Средний	Высокий
Количество детей	6	2	0
%	75	25	0

Представим результаты в виде диаграммы на рисунке 1.

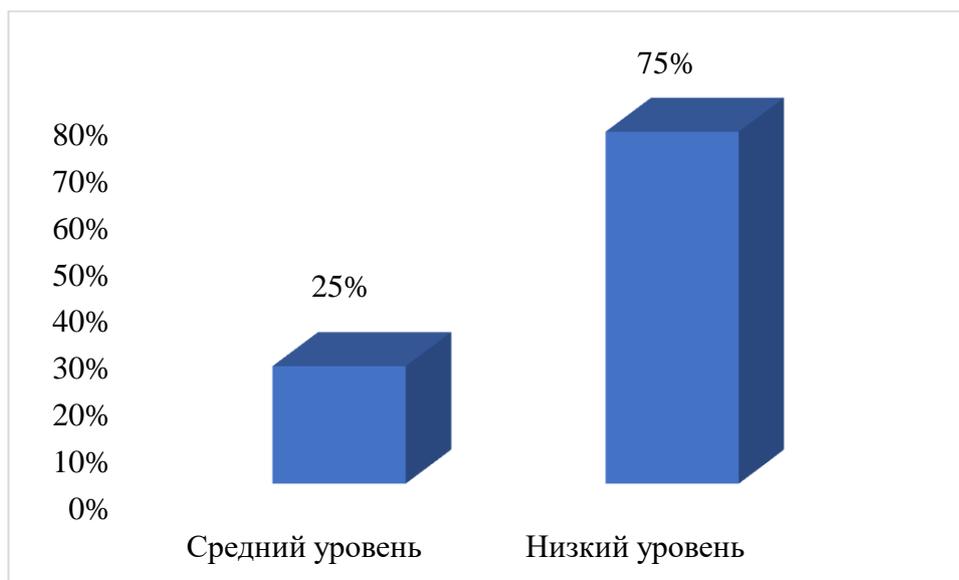


Рисунок 1 – Результаты констатирующего этапа

В результате проведения констатирующего этапа исследования выявлены два уровня развития словаря у детей 6-7 лет с задержкой психического развития. Высокий уровень не выявлен ни у одного ребенка.

Низкий уровень (6 детей – 75%) – дети имеют крайне ограниченный запас существительных, не знают обобщающих слов, затрудняются в назывании предметов за пределами бытовой лексики. Глагольный словарь беден и недифференцирован, дети используют слова-заменители вместо конкретных действий. Словарь признаков практически отсутствует, дети не используют прилагательные для описания свойств предметов или используют единичные прилагательные цвета и размера. Дети не понимают задание по подбору антонимов и синонимов, либо подбирают слова, не имеющие смысловой связи, повторяют предложенные слова или дают

формальные отрицания. Пассивный словарь ненамного шире активного. Дети затрудняются в составлении предложений с использованием названных слов, даже при оказании помощи.

Средний уровень (2 ребенка – 25%) – дети имеют достаточный запас существительных из бытовых лексических групп, но допускают неточности в назывании менее частотных предметов. Глагольный словарь включает основные бытовые действия, но затруднения вызывают глаголы, обозначающие профессиональные действия или сложные процессы. Дети используют прилагательные, обозначающие цвет и размер, но затрудняются с другими характеристиками (форма, материал, качество поверхности). Дети подбирают антонимы и синонимы только к самым частотным, хорошо знакомым словам, но не справляются с глаголами и отвлеченными понятиями. Пассивный словарь заметно преобладает над активным. Дети составляют предложения с помощью педагога, но они часто нераспространенные и с ошибками в согласовании.

Таким образом, обследование выявило значительное отставание в развитии словаря у всей экспериментальной группы, что проявляется в ограниченности всех его компонентов: номинативного, глагольного, словаря признаков, а также в несформированности антонимических и синонимических связей.

2.2 Содержание и организация работы по развитию словаря у детей 6-7 лет с задержкой психического развития посредством дидактических игр

Согласно гипотезе исследования, мы предположили, что формирование словаря у детей 6-7 лет с задержкой психического развития посредством дидактических игр возможно, если:

- разработано содержание дидактических игр и упражнений с учетом специфики развития словаря у детей 6-7 лет с задержкой психического развития;
- обогащена развивающая предметно-пространственная среда дидактическими материалами;
- включены дидактические игры и упражнения в совместную деятельность педагога с детьми в режимных моментах.

Содержание дидактических игр и упражнений с учетом специфики формирования словаря у детей 6-7 лет с задержкой психического развития и выделенных показателей представлено в таблице 8.

Таблица 8 – Дидактические игры и упражнения

Показатель	Дидактическая игра и упражнение
Объем пассивного и активного номинативного словаря	<ul style="list-style-type: none"> – «Назови одним словом», – «Четвертый лишний», – «Что из чего сделано?», – «Магазин игрушек».
Объем и качество глагольного словаря	<ul style="list-style-type: none"> – «Кто что умеет делать?», – «Найди действие», – «Что сначала, что потом?», – «Профессии и действия».
Сформированность словаря признаков	<ul style="list-style-type: none"> – «Какой? Какая? Какое?», – «Цвет, форма, размер», – «Вкусные слова», – «Опиши предмет».
Умение подбирать антонимы	<ul style="list-style-type: none"> – «Скажи наоборот», – «Высокий-низкий», – «Найди противоположности», – «Контрасты».
Умение подбирать синонимы	<ul style="list-style-type: none"> – «Слова-братишки», – «Как сказать по-другому?», – «Близкие по смыслу», – «Подбери похожее слово».

Дидактические игры и упражнения проводили в первой и второй половине дня. В первой половине дня проводили игры и упражнения после завтрака и занятий, во второй половине дня – после дневного сна и полдника.

Объем пассивного и активного номинативного словаря.

Дидактическая игра «Назови одним словом». Цель – расширение номинативного словаря через усвоение обобщающих понятий.

Материал – наборы предметных картинок по темам:

- «Фрукты» (яблоко, груша, апельсин, банан);
- «Овощи» (помидор, огурец, морковь, капуста);
- «Мебель» (стол, стул, шкаф, кровать);
- «Инструменты» (молоток, пила, отвертка, гаечный ключ).

Детям последовательно предъявлялись группы из 4 картинок. Матвей А. уверенно объединил – «Яблоко, груша, апельсин, банан – это фрукты». Леон Т. правильно определил – «Стул, стол, шкаф, кровать – это мебель». Захар К. долго рассматривал картинки с инструментами, перебирал их в руках, но так и не смог вспомнить обобщающее слово. Он предлагал варианты – «Это то, чем стучат... пилят...», но до точного названия не дошел. Совместно с группой дети помогли ему, хором произнеся «инструменты». Особые трудности у нескольких детей вызвала группа «транспорт» – они путали названия конкретных машин с обобщающим понятием.

Дидактическая игра «Четвертый лишний». Цель – развитие умения классифицировать предметы и обосновывать свой выбор.

Материал – карточки с четырьмя изображениями:

- тарелка, чашка, кастрюля, мяч;
- ель, береза, дуб, ромашка;
- автобус, грузовик, самолет, поезд.

Андрей С. быстро определил лишний предмет в первом ряду – «Мяч – это игрушка, а все остальное – посуда». Матвей Н. долго рассматривал картинки с деревьями, водил пальцем по каждому изображению, шептал названия, но не мог выделить лишнее. Он предлагал – «Все растут... все зеленые...». Педагог помог наводящими вопросами – «Посмотри на размер – ель, береза и дуб большие, а ромашка?». После паузы мальчик неуверенно сказал – «Маленькая... ромашка – цветок?». При работе с третьей карточкой Павел У. сразу заметил – «Самолет летает, а все остальное ездит по земле».

Однако Степан Г. настаивал, что лишний – автобус, так как «он возит людей», демонстрируя трудности выделения существенного признака.

Упражнение «Что из чего сделано?». Цель – обогащение словаря существительными, обозначающими материалы, и прилагательными, образованными от них.

Материал – реальные предметы: деревянная ложка, стеклянный стакан, металлическая монета, пластиковая линейка, бумажная салфетка, шерстяной шарф.

Павел У. уверенно брал предметы, внимательно изучал и называл – «Это стеклянный стакан, он сделан из стекла – он прозрачный». Матвей П. тщательно ощупывал ложку, стучал ею по столу и заключил – «Это деревянная ложка, она из дерева – легкая и теплая». Степан Г. брал в руки монету, подолгу вертел ее, но затруднялся с ответом. Он пробовал – «Железная?...Нет... блестит...». Педагог предлагал провести эксперимент – проверить, притягивается ли магнит, что помогло определить материал. Особые сложности у детей вызвалось словообразование. Многие говорили «стеклованный» вместо «стеклянный», «деревянный» вместо «деревянный».

Дидактическая игра «Магазин игрушек». Цель – активизация номинативного словаря в условиях игровой ситуации.

Материал – различные игрушки (кукла, машинка, мяч, пирамидка, плюшевый медведь, конструктор), игровые деньги, ценники.

Андрей С. в роли продавца детально описывал – «У меня есть игрушка, она мягкая, пушистая, с ушками и хвостиком, говорит «мяу», любит молоко». Леон Т. сразу угадал – «Кошка!». В свою очередь Леон как продавец говорил – «А у меня твердая, пластмассовая, с колесиками, на ней можно кататься, есть руль и фары». Матвей А. быстро ответил – «Машина!». Однако когда роль продавца перешла к Захару К., он долго молчал, перебирал игрушки, потом показал мяч и проговорил только – «Он... такой...». Педагог помогал наводящими вопросами – «Какой он формы? Что с ним можно делать?». Дети помогали друг другу, подсказывая нужные слова.

Объем и качество глагольного словаря.

Дидактическая игра «Кто, что умеет делать?». Цель – расширение глагольного словаря через подбор действий к предметам.

Когда педагог показал картинку с собакой, Павел У. сразу начал активно перечислять – «Бегает, лает, кусается, охраняет, играет, виляет хвостом, прыгает». Матвей П. к картинке повара подобрал – «Варит, жарит, режет, мешает, печет, солит, пробует». Степан Г. долго смотрел на картинку с кошкой, затем тихо сказал – «Спит... и... ест», после чего замолчал. Педагог использовал прием демонстрации действий: показывал, как кошка умывается, играет с клубком. Это помогло Степану добавить – «Умывается, царапается». Интересно, что при описании природных явлений дети испытывали особые трудности – к слову «ветер» смогли подобрать только «дует» и «шумит».

Упражнение «Найди действие». Цель – развитие умения точно подбирать глаголы к изображенным действиям.

Материал – сюжетные картинки («Мальчик поливает цветы», «Девочка кормит котенка», «Птицы летают», «Рыбы плавают», «Бабушка вяжет»).

Захар К. показывал на картинку и говорил – «Мальчик поливает цветы, девочка кормит котенка». Матвей Н. описывал – «Птицы летают, рыбы плавают». Когда же дошла очередь до картинки с бабушкой, несколько детей замерли в недоумении. Степан Г. сказал – «Бабушка сидит», не понимая специфического действия. Педагог принес настоящие спицы и пряжу, показал процесс вязания. Дети с интересом наблюдали, после чего хором произнесли «вяжет». Наибольшие сложности вызвали картинки с профессиональными действиями: «столяр строгают доску», «художник рисует картину».

Дидактическая игра «Что сначала, что потом?». Цель – формирование умения использовать глаголы в разных временных формах и понимать последовательность действий.

Материал – серии сюжетных картинок:

- мальчик просыпается, умывается, одевается;
- посадка семени, полив, цветение растения;
- приготовление бутерброда.

Матвей А. уверенно разложил картинки про мальчика – «Сначала я просыпаюсь, потом умываюсь, затем одеваюсь». Леон Т. правильно выстроил последовательность с растением – «Сначала семя сажают, потом поливают, затем растет цветок». Однако при работе с серией «приготовление бутерброда» дети допустили много ошибок. Захар К. положил картинку с намазыванием масла после картинки с нарезкой хлеба, объясняя – «Сначала режут, потом мажут». Педагог организовал реальное приготовление бутерброда, комментируя каждый этап, что помогло детям понять последовательность.

Упражнение «Профессии и действия». Цель – активизация глаголов, связанных с профессиональной деятельностью.

Материал – картинки с изображением врача, строителя, учителя, повара, парикмахера и их атрибутов.

Матвей А. подробно описывал врача – «Врач лечит больных, измеряет температуру, выписывает лекарства, слушает сердце, делает уколы». Леон Т. о строителе – «Строит дома, кладет кирпичи, работает краном, замешивает раствор». Когда же речь зашла о профессии учителя, дети заметно затруднялись. Степан Г. сказал – «Учит... и... говорит у доске». Педагог предложил поиграть в школу, где дети по очереди были учителями и называли свои действия. Это помогло обогатить словарь глаголами «объясняет», «проверяет», «ставит оценки», «задает вопросы».

Дидактическая игра «Какой? Какая? Какое?». Цель – расширение словаря прилагательных через описание свойств предметов.

Материал – предметные картинки (яблоко, мяч, дом, платье) и реальные предметы (пушистый медвежонок, колючий ежик, гладкий камень).

Андрей С. к картинке «яблоко» подобрал – «красное, круглое, сладкое, сочное, спелое, вкусное». Захар К. к слову «мяч» назвал – «резиновый,

круглый, прыгучий, разноцветный». Когда педагог показал настоящего пушистого медвежонка, дети оживились. Матвей Н. осторожно потрогал его и сказал – «Мягкий, пушистый, теплый». Но когда показали колючего ежика, Степан Г. отдернул руку и смог сказать только – «Колючий». Педагог помогал, предлагая потрогать разные части игрушки и описывать ощущения. Особые трудности вызвали описания абстрактных понятий – «добрый человек», «веселая музыка».

Упражнение «Цвет, форма, размер». Цель – систематизация прилагательных, обозначающих основные признаки предметов.

Материал – набор геометрических фигур (круги, квадраты, треугольники разного цвета и размера), предметные картинки с изображением солнца, дома, окна, мяча.

Павел У. уверенно описывал – «Большой красный шар, маленький синий кубик». Матвей П. – «Круглое желтое солнце, квадратное зеленое окно». Когда педагог предложил описать треугольник, дети задумались. Леон Т. сказал – «Острый», Степан Г. добавил – «С углами». Педагог организовал игру «Найди все круглые предметы в комнате» – дети с энтузиазмом бегали, показывая на различные предметы, но часто ошибались, называя овальные предметы круглыми. Потребовалось дополнительное объяснение различий между кругом и овалом.

Дидактическая игра «Вкусные слова». Цель – обогащение словаря прилагательными, обозначающими вкусовые ощущения.

Материал – натуральные продукты: лимон, сахар, соль, горький шоколад, сладкое яблоко, соленый огурец.

Степан Г. попробовал лимон и скривился – «Кислый». Андрей С. лизнул сахар – «Сладкий». Матвей Н. взял крупинку соли – «Соленая». Когда предложили горький шоколад, дети ожидали сладкого вкуса и удивлялись. Павел У. сказал – «Горький... но потом сладкий». Педагог помогал расширять описания – «Лимон не только кислый, но и сочный, ароматный, а сахар – сладкий, рассыпчатый, белый». Интересно, что многие дети путали

«кислый» и «горький», называя лимон горьким. Потребовалось неоднократное сравнение вкусов.

Упражнение «Опиши предмет». Цель – развитие умения подбирать несколько признаков к одному предмету.

Материал – предметы с выраженными характеристиками:

- пушистый оранжевый апельсин;
- гладкий холодный металлический шарик;
- шершавая сосновая шишка.

Андрей С. подробно описал апельсин – «Оранжевый, круглый, душистый, сладкий, сочный, с толстой кожурой». Захар К. описал металлический шарик – «Блестящий, холодный, гладкий, тяжелый, серебристый». Когда дошла очередь до шишки, дети заметно оживились. Матвей Н. осторожно потрогал ее – «Колючая, шершавая, пахнет лесом». Степан Г. добавил – «Твердая, коричневая». Педагог использовал алгоритм описания по схеме – «Сначала скажи о цвете, потом о форме, затем о размере, потом о материале, в конце – о назначении». Дети с низким уровнем развития нуждались в постоянном визуальном подкреплении – карточках-подсказках с изображением возможных признаков.

Дидактическая игра «Скажи наоборот». Цель – формирование умения подбирать антонимы к прилагательным и глаголам.

Матвей П. уверенно отвечал на быстрые вопросы – «Горячий – холодный, большой – маленький, веселый – грустный, светлый – темный».

Степан Г. с трудом подбирал антонимы к словам «твердый», «широкий». На слово «твердый» он предлагал «не твердый», на «широкий» – «узкий, нет... тонкий». Педагог использовал парные картинки (широкий и узкий ручей, твердый камень и мягкая вата). После наглядной демонстрации Степан смог правильно назвать пары. Особые трудности вызвали глаголы – дети путали «поднимать» – «опускать» с «вставать» – «садиться».

Упражнение «Высокий-низкий». Цель – закрепление антонимов через непосредственное сравнение предметов.

Материал – предметы разной высоты (высокий шкаф и низкий стул), разной длины (длинная линейка и короткий карандаш), разной ширины (широкий диван и узкий стул).

Захар К. показывал на шкаф и стул – «Высокий шкаф – низкий стул». Леон Т. сравнивал линейку и карандаш – «Длинная линейка – короткий карандаш». Когда педагог предложил сравнить ширину дивана и стула, дети задумались. Матвей Н. сказал – «Большой диван – маленький стул», смешивая параметры размера. Педагог провел эксперимент – измерили ширину предметов сантиметровой лентой, что помогло детям понять разницу между понятиями «широкий/узкий» и «большой/маленький».

Дидактическая игра «Найди противоположности». Цель – развитие умения находить антонимы в контексте.

Материал – парные картинки (дневной свет – ночная темнота, чистые руки – грязные руки, сухая земля – мокрая земля), карточки со словами.

Павел У. быстро соединил картинки «дневной свет» – «ночная темнота» и слова «светлый» – «темный». Матвей А. подобрал пару к слову «быстро» – «медленно». Когда Степан Г. взял картинку с чистыми руками, он долго искал пару, перебирал все карточки, пока не нашел изображение грязных рук. Он радостно воскликнул – «Чистый – грязный!». При работе со словами «громкий» – «тихий» дети сначала предлагали «негромкий», «тихонький», и только после демонстрации звуков разной громкости смогли подобрать точные антонимы.

Упражнение «Контрасты». Цель – активизация антонимов в самостоятельной речи.

Павел У. находил противоположности в окружающей обстановке – «Теплая батарея – холодное окно». Матвей А. – «Светлый день – темная ночь». Когда педагог предложил описать погоду за окном, Степан Г. сказал – «Холодно на улице – тепло в группе». Дети с интересом включались в поиск контрастов, но часто допускали смысловые ошибки. Например, Захар К. утверждал – «Высокий потолок – низкий пол», не понимая относительности

этих понятий. Педагог предлагал составить рассказ «День и ночь», где нужно было использовать максимальное количество антонимов.

Дидактическая игра «Слова-братишки». Цель – формирование умения подбирать синонимы к простым словам.

Андрей С. к слову «дом» подбирал – «здание, строение, жилище, коттедж». Матвей А. к слову «бежать» – «мчаться, нестись, спешить, лететь». Наибольшие трудности вызвали слова «красивый», «холодный», «грустный». Степан Г. на слово «красивый» предлагал – «хороший, нарядный», но не мог вспомнить «прекрасный, любимый». Педагог использовал синонимические ряды в контексте коротких рассказов, обращая внимание на оттенки значений. Например, «бежать» – когда просто спешишь, «мчаться» – когда очень быстро, «нестись» – когда стремительно.

Упражнение «Как сказать по-другому?». Цель – развитие умения заменять слова в предложениях на синонимы.

Материал – карточки с предложениями:

- «Быстрый бегун бежал к финишу»;
- «Смелый воин защищал крепость»;
- «Большой дом стоял на горке».

Павел У. читал предложение и заменял – «Быстрый бегун мчался к финишу». Матвей П. – «Храбрый воин защищал крепость». Когда дошла очередь до предложения с домом, дети предложили варианты – «Огромный дом», «Великан-дом», «Огромный дворец». Педагог обращал внимание на стилистические различия, объясняя, что «великан-дом» – это образное выражение, а «огромный» – более точный синоним. Особые сложности возникли при замене глаголов – дети часто предлагали не синонимы, а просто другие глаголы, подходящие по смыслу.

Дидактическая игра «Близкие по смыслу». Цель – закрепление умения подбирать синонимы к словам в предложениях.

Степан Г. с помощью педагога заменял слово «смотреть» на «глядеть» в предложении «Мы смотрим мультфильм». Захар К. подбирал – «Идти –

шагать» в предложении «Мы идем в парк». Когда педагог предложил заменить слово «красный» в предложении «Красный цветок распустился», дети оживились. Матвей Н. сказал – «Алый», Леон Т. добавил: «Багровый», Павел У. предложил – «Румяный». Педагог использовал цветные карточки, показывая оттенки красного, и объяснял, что «алый» – ярко-красный, «багровый» – темно-красный, «румяный» – розово-красный.

Упражнение «Подбери похожее слово». Цель – активизация синонимического словаря в самостоятельных высказываниях.

Матвей П., описывая прогулку, заменил «хорошая погода» на «прекрасная погода». Андрей С. в рассказе о зиме использовал «холодно» и «морозно» как синонимы. Когда Степан Г. рассказывал про свой день, он повторял слово «играть» несколько раз – «Мы играли в машинки, потом играли в кубики...». Педагог мягко прерывал и просил сказать по-другому. Степан после паузы предлагал – «Развлекались... забавлялись». Дети с интересом включались в игру «Кто больше найдет синонимов», но часто предлагали слова, близкие по смыслу, но не являющиеся точными синонимами, например, «грустный» – «несчастный», что требовало дополнительных разъяснений.

Все дидактические игры проводились с наглядной опорой, использованием реальных предметов и их изображений. Для детей с низким уровнем развития словаря применялся индивидуальный дифференцированный подход – упрощенные задания, дополнительные подсказки, совместное выполнение с педагогом. Игры и материалы разместили в речевом центре, пополнив развивающую предметно-пространственную среду.

Таким образом, в процессе проведения дидактических игр и упражнений дети:

- научились объединять предметы в обобщающие группы и точно называть их;

- расширили запас глаголов и научились использовать их в разных временных формах;
- освоили подбор различных признаков к предметам и их точное словесное обозначение;
- сформировали умение подбирать антонимы и синонимы к разным частям речи;
- научились точно использовать слова в речевых высказываниях с учетом контекста.

2.3 Динамика развития словаря у детей 6-7 лет с задержкой психического развития

Для проверки эффективности дидактических игр и упражнений по формированию словаря у детей 6-7 лет с задержкой психического развития провели контрольный срез с использованием тех же диагностических заданий, что и на констатирующем этапе.

Диагностическое задание 1 «Назови предмет» (Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина).

Цель – выявление объема пассивного и активного номинативного словаря. Результаты исследования по диагностическому заданию 1 «Назови предмет» на контрольном этапе представлены в таблице 9.

Таблица 9 – Результаты исследования по диагностическому заданию 1 «Назови предмет» на контрольном этапе

Уровень	Низкий	Средний	Высокий
Количество детей	3	4	1
%	37	50	13

Детей с низким уровнем стало меньше на 25% в связи с тем, что двое детей – Захар К. и Матвей Н. перешли на средний уровень. Мальчики уже лучше называли предметы из различных лексических групп, использовали

обобщающие слова. Матвей П. показал высокий уровень. Мальчик стал уверенно называть предметы из всех предложенных групп, включая менее частотные категории. Таким образом, можно отметить положительную динамику в объеме пассивного и активного номинативного словаря.

Диагностическое задание 2 «Кто что делает?» (Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина).

Результаты исследования по диагностическому заданию 2 «Кто что делает?» на контрольном этапе представлены в таблице 10.

Таблица 10 – Результаты исследования по диагностическому заданию 2 «Кто что делает?» на контрольном этапе

Уровень	Низкий	Средний	Высокий
Количество детей	3	4	1
%	37	50	13

«Детей с низким уровнем стало на 13% меньше за счет перехода Леона Т. на средний уровень. Мальчик лучше справился с заданием, чем на констатирующем этапе, подбирая более разнообразные глаголы для описания действий. Детей с высоким уровнем стало больше на 13%, так как Андрей С. справился с заданием практически без ошибок, используя точные глаголы, соответствующие изображениям. Таким образом, можно отметить положительную динамику в объеме и качестве глагольного словаря» [11].

«Диагностическое задание 3 «Какой? Какая? Какое?» (И.А. Смирнова).
Цель – выявление сформированности словаря признаков.

Результаты исследования по диагностическому заданию 3 «Какой? Какая? Какое?» на контрольном этапе представлены в таблице 11.

Детей с низким уровнем стало меньше на 25% из-за перехода троих детей – Матвея А., Павла У. и Степана Г. на средний уровень. Например, Матвей А. использовал не только прилагательные цвета и размера, но и начал описывать материал, форму предметов» [11].

Таблица 11 – Результаты исследования по диагностическому заданию 3 «Какой? Какая? Какое?» на контрольном этапе

Уровень	Низкий	Средний	Высокий
Количество детей	4	3	1
%	50	37	13

Детей с высоким уровнем стало больше на 13%. Матвей П. справился без ошибок, подбирая несколько характеристик к каждому предмету. Таким образом, можно отметить положительную динамику в сформированности словаря признаков.

Диагностическое задание 4 «Скажи наоборот» (И.А. Смирнова). Цель – выявление умения подбирать антонимы. Результаты исследования по диагностическому заданию 4 «Скажи наоборот» на контрольном этапе представлены в таблице 12.

Таблица 12 – Результаты исследования по диагностическому заданию 4 «Скажи наоборот» на контрольном этапе

Уровень	Низкий	Средний	Высокий
Количество детей	4	3	1
%	50	37,5	12,5

Детей с низким уровнем стало меньше на 25% за счет того, что двое воспитанников – Андрей С. и Захар К. – перешли на средний уровень. В ходе исследования мы заметили, что дети стали лучше понимать принцип подбора антонимов, меньше использовали формальные отрицания. Детей с высоким уровнем стало больше на 13% за счет перехода Матвея П. со среднего уровня. Таким образом, можно отметить положительную динамику в умении подбирать антонимы.

«Диагностическое задание 5 «Похожие слова» (И.А. Смирнова).

Цель – выявление умения подбирать синонимы. Результаты исследования по диагностическому заданию 5 «Похожие слова» на контрольном этапе представлены в таблице 13» [11].

Таблица 13 – Результаты исследования по диагностическому заданию 5 «Похожие слова» на контрольном этапе

Уровень	Низкий	Средний	Высокий
Количество детей	5	2	1
%	62,5	25	12,5

«Детей с низким уровнем стало меньше на 25% за счет перехода двух детей – Леона Т. и Матвея Н. на средний уровень. Детей с высоким уровнем стало больше на 13% за счет перехода Матвея П. со среднего уровня. Мальчик понимал задание и подбирал верные синонимы к большинству предложенных слов» [11].

Таким образом, можно отметить положительную динамику в умении подбирать синонимы.

Результаты контрольного этапа исследования представлены в таблице 14, а также сводная таблица результатов контрольного этапа представлена в приложении Г, таблице Г.1.

Таблица 14 – Результаты исследования на контрольном этапе

Уровень	Низкий	Средний	Высокий
Количество детей	4	3	1
%	50	37	13

Исходя из таблицы 14 можно отметить, что низкий уровень выявлен у 4 детей (50%), средний уровень у 3 детей (37%), высокий уровень у 1 ребенка (13%).

Представим сравнительные результаты уровня развития словаря у детей 6-7 лет с задержкой психического развития на констатирующем и контрольном этапе на рисунке 2.

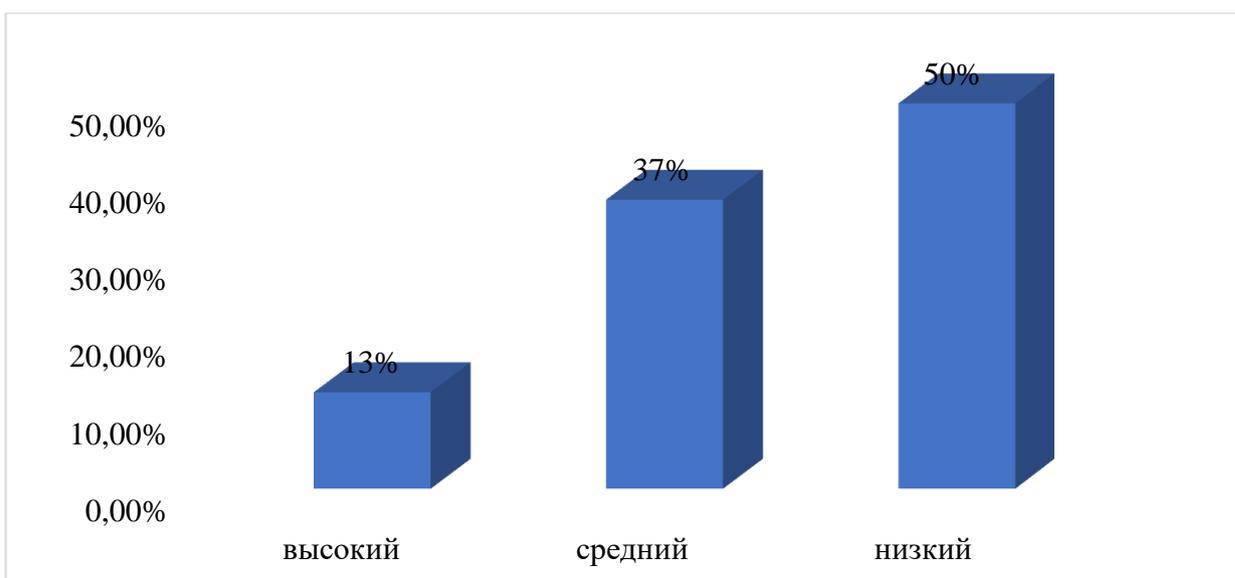


Рисунок 2 – Результаты контрольного этапов

Стоит отметить, что у каждого ребенка экспериментальной группы произошло улучшение в отдельных показателях развития словаря. Наиболее значительная положительная динамика наблюдается в расширении номинативного словаря и развитии словаря признаков. Менее выраженные, но устойчивые улучшения зафиксированы в развитии умения подбирать антонимы и синонимы.

«Согласно результатам теоретического исследования выявлено, что эффективным средством формирования словаря у детей 6-7 лет с задержкой психического развития являются дидактические игры и упражнения. На формирующем этапе реализовано содержание дидактических игр и упражнений в соответствии с показателями развития словаря у детей 6-7 лет с задержкой психического развития. Также пополнена развивающая предметно-пространственная среда атрибутами и материалами для проведения дидактических игр и упражнений» [12].

«На контрольном этапе проведены те же диагностические задания, что и на констатирующем этапе, в процессе которого подтвердилась эффективность дидактических игр и упражнений в развитии словаря у детей 6-7 лет с задержкой психического развития» [11].

Заключение

Развитие словаря у детей 6-7 лет с задержкой психического развития представляет собой важнейшую составляющую их речевого и когнитивного развития. Сформированный словарный запас является основой для успешного овладения коммуникативными навыками, усвоения школьной программы и социальной адаптации.

У детей с задержкой психического развития наблюдаются специфические трудности в формировании лексической системы языка, проявляющиеся в ограниченности объема словаря, неточности употребления слов, преобладании пассивного словаря над активным, а также в несформированности системных связей между словами.

Проблему развития словаря у детей с ЗПР исследовали такие авторы, как Т.А. Власова, В.И. Лубовский, Е.С. Слепович, Р.Д. Тригер, С.Г. Шевченко и другие. Ученые отмечают, что особенности лексики детей с ЗПР являются прямым отражением специфики их познавательной сферы, проявляясь в размытости семантических границ слов, дефиците прилагательных и наречий, трудностях усвоения обобщающих понятий и абстрактной лексики.

Дидактические игры представляют собой специально организованный вид деятельности, направленный на достижение образовательных целей. Они обладают рядом преимуществ для работы с детьми с задержкой психического развития:

- обеспечивают активное участие детей в процессе обучения;
- позволяют многократно повторять и закреплять материал в эмоционально привлекательной форме;
- способствуют развитию когнитивных функций и речевой активности;
- создают условия для ситуативного и контекстного усвоения лексики;
- укрепляют мотивацию к обучению через игровую деятельность.

В результате проведения констатирующего этапа исследования выявлены два уровня развития словаря у детей 6-7 лет с задержкой психического развития.

Низкий уровень показали 6 детей (75%), средний уровень – 2 ребенка (25%), высокий уровень не выявлен ни у одного ребенка.

Обследование показало значительное отставание в развитии всех компонентов словаря – номинативного, глагольного, атрибутивного, а также в сформированности антонимических и синонимических связей.

На формирующем этапе реализовано содержание дидактических игр и упражнений в соответствии с выделенными показателями развития словаря у детей 6-7 лет с задержкой психического развития.

Разработанная система работы включала игры, направленные на:

- расширение номинативного словаря («Назови одним словом», «Четвертый лишний»);
- обогащение глагольного словаря («Кто что умеет делать?», «Профессии и действия»);
- развитие словаря признаков («Какой? Какая? Какое?», «Опиши предмет»);
- формирование умения подбирать антонимы («Скажи наоборот», «Контрасты») и синонимы («Слова-братишки», «Близкие по смыслу»).

Также была пополнена развивающая предметно-пространственная среда атрибутами и материалами для проведения дидактических игр и упражнений.

«На контрольном этапе проведены те же диагностические задания, что и на констатирующем этапе, в процессе которого подтвердилась эффективность дидактических игр и упражнений в развитии словаря у детей 6-7 лет с задержкой психического развития.

По результатам контрольного среза низкий уровень выявлен у 4 детей (50%), средний уровень – у 3 детей (37%), высокий уровень – у 1 ребенка

(13%). Наиболее значительная положительная динамика наблюдается в расширении номинативного словаря и развитии словаря признаков» [11].

Развитие словаря у детей 6-7 лет с задержкой психического развития представляет собой сложный, многокомпонентный процесс, требующий системного подхода.

«Использование дидактических игр является одним из наиболее эффективных способов коррекции лексических нарушений у данной категории детей. Игровые методы обеспечивают активное вовлечение детей в образовательный процесс, способствуют развитию познавательной активности и создают благоприятные условия для качественного и количественного обогащения словарного запаса» [11].

Комплексный подход, сочетающий развитие всех компонентов лексической системы в единстве с когнитивным развитием, позволяет максимально эффективно решать задачи коррекционно-развивающей работы с детьми с задержкой психического развития.

Список используемой литературы

1. Агранович З. Е. Сборник домашних заданий в помощь логопедам и родителям для преодоления лексико-грамматического недоразвития речи у дошкольников с ЗПР. СПб. : Детство-пресс, 2019. 128 с.
2. Архипова Е. Ф. Стертая дизартрия у детей. М. : АСТ, 2019. 319 с.
3. Белошеина Е. А. Занятия с детьми, имеющими отклонения в развитии (ЗПР, ЗПР, ЛГНР) // Ребенок в детском саду. 2020. № 1. С. 20-25.
4. Борякова Н. Ю. Формирование предпосылок к школьному обучению у детей с ЗПР. М. : В. Секачев, 2019. 145 с.
5. Власова Т. А. О детях с отклонениями в развитии. М. : Просвещение, 2020. 175 с.
6. Волкова Г. А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики. СПб. : Детство-Пресс, 2020. 144 с.
7. Волосовец Т. В. Преодоление ЗПР дошкольников. М. : Айрис-пресс, 2019. 224 с.
8. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи. М. : Академия, 2018. 470 с.
9. Громова О. Е. Методика формирования начального детского лексикона. М. : ТЦ Сфера, 2019. 176 с.
10. Екжанова Е. А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание. М. : Просвещение, 2021. 272 с.
11. Жукова Н. С. Логопедия : преодоление общего недоразвития речи у дошкольников : кн. для логопеда. Екатеринбург : ЛИТУР, 2019. 320 с.
12. Забрамная С. Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей. М. : Владос, 2020. 320 с.
13. Катаева А. А. Дидактические игры и упражнения в обучении дошкольников с отклонениями в развитии. М. : Владос, 2019. 224 с.

14. Коррекционно-педагогическая работа в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями речи / под ред. Ю. Ф. Гаркуши. М. : В. Секачев, 2020. 240 с.
15. Лалаева Р. И. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с ЗПР. СПб. : Союз, 2019. 218 с.
16. Левина Р. Е. Задержка психического развития // Основы теории и практики логопедии. М. : Просвещение, 2020. С. 156-178.
17. Лопатина Л. В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников. СПб. : Каро, 2020. 192 с.
18. Мастюкова Е. М. Ребенок с отклонениями в развитии. М. : Владос, 2019. 495 с.
19. Поваляева М. А. Справочник логопеда. Ростов-на-Дону : Феникс, 2019. 448 с.
20. Смирнова И. А. Логопедический альбом для обследования лексико-грамматического строя и связной речи. СПб. : Изд-во «Детство-Пресс», 2022. 48 с.
21. Ушакова О. С. Методика развития речи детей дошкольного возраста. М. : Владос, 2021. 287 с.
22. Филичева Т. Б. Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение : учебно-методическое пособие. М. : Издательство ГНОМ и Д, 2022. 128 с.

Приложение А

Список детей, участвующих в эксперименте

Таблица А.1 – Список детей

Имя, Ф. ребенка	Полный возраст	Диагноз
1.Матвей А.	6 лет	Задержка психического развития
2.Леон Т.	6 лет	Задержка психического развития
3.Захар К.	6 лет	Задержка психического развития
4. Андрей С.	6 лет	Задержка психического развития
5.Матвей Н.	6 лет	Задержка психического развития
6.Павел У.	7 лет	Задержка психического развития
7.Матвей П.	6 лет	Задержка психического развития
8.Степан Г.	6 лет	Задержка психического развития

Приложение Б

Иллюстративный материал для диагностических заданий



Рисунок Б.1 – Предметные картинки «Назови предмет»



Рисунок Б.2 – Предметные картинки «Кто что делает?»



Рисунок Б.3 – Иллюстрации для задания «Один-много»



Рисунок Б.4 – Иллюстрации для задания «Скажи наоборот»



Рисунок Б.5 – Иллюстрации для задания «Похожие слова»

Приложение В

Результаты констатирующего эксперимента

Таблица В.1 – Результаты исследования на констатирующем этапе

Имя ребенка	1	2	3	4	5	Общий балл	Уровень
1. Матвей А.	1	1	1	1	1	5	Низкий
2. Леон Т.	1	1	1	1	1	5	Низкий
3. Захар К.	1	1	1	1	1	5	Низкий
4. Андрей С.	2	2	2	2	1	9	Средний
5. Матвей Н.	1	1	1	1	1	5	Низкий
6. Павел У.	2	2	2	2	1	9	Средний
7. Матвей П.	2	2	2	2	2	10	Средний
8. Степан Г.	1	1	1	1	1	5	Низкий

Приложение Г
Результаты контрольного эксперимента

Таблица Г.1 – Результаты исследования на контрольном этапе

Имя ребенка	1	2	3	4	5	Общий балл	Уровень
1. Матвей А.	2	2	2	2	1	9	Средний
2. Леон Т.	2	2	2	2	2	10	Средний
3. Захар К.	2	2	2	2	1	9	Средний
4. Андрей С.	2	3	2	2	2	11	Средний
5. Матвей Н.	1	1	1	1	1	5	Низкий
6. Павел У.	1	1	1	1	1	5	Низкий
7. Матвей П.	3	3	3	3	3	15	Высокий
8. Степан Г.	1	1	1	1	1	5	Низкий