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 Педагогические условия формирования предикативного словаря у детей 6-7 лет с задержкой речевого развития

Обучающийся О.С. Солдатова
(Инициалы Фамилия) (личная подпись)

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

Тольятти 2024

Аннотация

Распространенности задержки речевого развития у детей дошкольного возраста обуславливает необходимость своевременной диагностики и лечения данной патологии у детей в раннем возрасте. Формирование речевых навыков, главным образом за счет развития лексико-грамматической компоненты, у детей с дошкольного возраста задержкой речевого развития – основа коррекционной работы, а одним из ключевых аспектов речевого развития является формирование предикативного словаря, который играет важную роль в построении сложных предложений и выражении мысли. Следует отметить, что в научно-методических источниках недостаточно выделены педагогические условия, необходимые для успешного формирования предикативного словаря дошкольников с задержкой речевого развития.

Цель исследования: изучение, теоретическое обоснование и экспериментальная проверка педагогических условий формирования предикативного словаря у детей дошкольного возраста с задержкой речевого развития.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что разработаны педагогические условия, направленные на формирование предикативного словаря у детей с задержкой речевого развития.

Практическая значимость работы состоит в том, что разработанные содержание и организация работы по формированию предикативного словаря у детей дошкольного возраста с задержкой речевого развития, могут быть внедрены в учебный процесс.

Структура и объем работы. Работа состоит из введения, двух глав, заключения, библиографии (39 наименований), приложений; иллюстрирована 2 таблицами и 17 рисунками.

Оглавление

Введение ……. 5

Глава 1. Теоретические основы формирования предикативного словаря у детей 6-7 лет с задержкой речевого развития 10

1.1. Понятие предикативного словаря и его роль в речевом развитии дошкольников …….. 10

1.2. Особенности формирования предикативного словаря у детей 6-7 лет с задержкой речевого развития …… 20

1.3. Анализ педагогических условий, влияющих на формирования предикативного словаря у детей 6-7 лет …….. 26

Глава 2. Эмпирическое исследование формирования предикативного словаря у детей 6-7 лет с задержкой речевого развития…….…… 34

2.1. Выявление уровня сформированности предикативного словаря у детей 6-7 лет с задержкой речевого развития …….. 34

2.2. Содержание и организация работы по формированию предикативного словаря у детей 6-7 лет с задержкой речевого развития ……. 44

2.3. Контрольный срез уровня сформированности предикативного словаря у детей 6-7 лет с задержкой речевого развития…….. 48

Заключение ……...……... 62

Список используемой литературы ……... 64

Приложение А Состав группы детей, задействованных в эмпирическом исследовании……. 68

Приложение Б Протокол обследования сформированности предикативного словаря……... 69

Приложение В Программа развития импрессивной речи……. 73
Приложение Г Протокол «Действия с объектами»…….. 74
Приложение Д Протокол «Рецептивное различение инструкций по выбору графического действия»…… 76
Приложение Е Показатели для пробы на оценку пассивного словаря предикатов…… 77

Введение

Актуальность исследования. «В настоящее время наблюдается рост распространенности задержки речевого развития, как одного из видов задержки психоречевого развития, в структуре заболеваний нервной системы у детей. Это обуславливает необходимость своевременной диагностики и лечения данной патологии у детей в раннем возрасте» [34].

Современный этап развития российского общества отличается принятием целенаправленных мер по полноценному включению детей с задержкой речевого развития в социум и недопущению их сегрегированного положения во всех сферах общественной жизни. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» закрепляет права обучающихся на предоставление условий для обучения с учетом особенностей их психофизического развития и состояния здоровья.

Таким образом, «проблема задержки речевого развития у детей дошкольного возраста является актуальной и социально значимой. Такие дети испытывают трудности в овладении речью, что негативно сказывается на их общении, обучении и социальной адаптации» [26].

Формирование речевых навыков, главным образом за счет развития лексико-грамматической компоненты, у детей с дошкольного возраста задержкой речевого развития – основа коррекционной работы. По мнению многих специалистов (Н.С. Жукова, Т.Б. Филичева, С.Н. Шаховская), этому направлению следует уделять особое значение.

Основополагающей категорией развития речи детей является привязка смысла высказывания к действительности. Об этом свидетельствуют исследования психолингвистической направленности (Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, Л.В. Сахарный, А.М. Шахнарович), в которых такое сопоставление обозначается как психологическая предикативность. Другими словами, предикату отводится центральная роль в речевом взаимодействии, как образующему звену организации синтаксических составляющих речи.

Такой позиции придерживаются как отечественные, так и зарубежные лингвисты (Ю.Д. Апресян, К. Бюлер, В.В. Виноградов, С.Д. Канцельсон, А.А. Пешковский, Э. Сепир, I. Bellert). Следовательно, одним из ключевых аспектов речевого развития является формирование предикативного словаря, который играет важную роль в построении сложных предложений и выражении мысли.

Несмотря на то, что на сегодняшний день порядок и структура развития детской речи, а также особенности ее формирования у детей с задержкой речевого развития изучены и на основе выделенных закономерностей разработана система логопедических методик и методов коррекционной работы, которые успешно применяются на практике, имеет место недостаток специализированных приемов, направленных на формирование предикативного словаря дошкольников. Также следует отметить, что в научно-методических источниках недостаточно выделены педагогические условия, необходимые для успешного формирования предикативного словаря дошкольников с задержкой речевого развития.

Таким образом, можно говорить о следующих обнаруженных противоречиях:

– между существующей государственной потребностью в максимально эффективном обучении детей с задержкой речевого развития, закреплённой в виде нормативных требований, и недостаточной разработанностью на методическом и практическом уровнях средств развития их речи, обеспечивающих такое обучение;

– между наличием разработанных теорий, использование которых делает возможным успешное формирование предикативного словаря дошкольников с задержкой речевого развития и несовершенством применяемых педагогических условий в дошкольных образовательных организациях для такого формирования.

Указанные противоречия позволили обосновать актуальность темы исследования и сформулировать проблему исследования: каковы должны

быть педагогические условия формирования предикативного словаря у детей дошкольного возраста с задержкой речевого развития?

Объектом исследования является процесс формирования предикативного словаря у детей дошкольного возраста с задержкой речевого развития.

Предмет – педагогические условия формирования предикативного словаря у детей 6-7 лет с задержкой речевого развития.

Цель исследования: изучение, теоретическое обоснование и экспериментальная проверка педагогических условий формирования предикативного словаря у детей 6-7 лет с задержкой речевого развития.

Гипотеза исследования основывается на предположении о том, что сформированность предикативного словаря дошкольников с задержкой речевого развития возможна при следующих педагогических условиях:

– включающих в себя специфические методы и приемы обучения, способствует формированию предикативного словаря у дошкольников с задержкой речевого развития;

– повышение квалификации воспитателей и музыкальных руководителей в вопросах формирования у дошкольников с задержкой речевого развития предикативного словаря;

- увеличение мотивации педагогов в решении указанной проблемы;

- организация предметно-развивающей среды для формирования у дошкольников с задержкой речевого развития предикативного словаря.

Для достижения цели исследования были поставлены следующие задачи:

– проанализировать теоретические основы формирования предикативного словаря у детей дошкольного возраста с задержкой речевого развития, определить понятие предикативного словаря и его роль в речевом развитии дошкольников;

– выявить уровень сформированности предикативного словаря у детей дошкольного возраста с задержкой речевого развития;

– разработать содержание и организацию работы по формированию предикативного словаря у детей дошкольного возраста с задержкой речевого развития и провести экспериментальную апробацию ее отдельных составляющих;

– проанализировать результаты контрольного среза и оценить эффективность предложенных мероприятий.

Теоретико-методологическую основу исследования составляют:

- концепция комплексного подхода к обучению и воспитанию детей с речевыми нарушениями (Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина);
- психолингвистический подход к изучению механизмов формирования предикативной лексики (Н.И. Жинкин, А.Р. Лурия, А.М. Шахнарович);
- лингводидактический подход, учитывающий смысловую сторону языка и определяющий предикат как центральную синтаксическую единицу (Ю.Д. Апресян, В.В. Виноградов, Г.А. Золотова, С.Д. Канцельсон, Л.В. Щерба);
- теория прикладного анализа поведения (Д.О. Купер, Т.Э. Херон, У.Л. Хьюард, П. Альберто, Э. Траутман).

Методы исследования:

– теоретические методы: анализ психолого-педагогической и методической литературы по теме исследования, программ коррекционного образования и учебных материалов, педагогическое проектирование программы и учебно-методического обеспечения обучения;

– эмпирические методы: анализ и обобщение передового и массового педагогического опыта, анкетирование педагогов; качественный анализ эмпирических данных, статистические методы.

Экспериментальной базой исследования явилась экспериментальная площадка Государственного бюджетного дошкольного общеобразовательного учреждения «Детский сад №10 г. Павлово».

Научная новизна исследования состоит в том, что обосновано применение к организации работы по формированию предикативного словаря у детей дошкольного возраста с задержкой речевого развития методов и средств прикладного анализа поведения.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что предложенные педагогические условия направлены на формирование предикативного словаря у детей с задержкой речевого развития.

Практическая значимость работы состоит в том, что разработанные содержание и организация работы по формированию предикативного словаря у детей дошкольного возраста с задержкой речевого развития, могут быть использованы в процессе коррекционной работы в дошкольных общеобразовательных организациях.

Структура и объем работы. Работа состоит из введения, двух глав, заключения, библиографии (39 наименований), приложений; иллюстрирована 2 таблицами и 17 рисунками.

Глава 1. Теоретические основы формирования предикативного словаря у детей 6-7 лет с задержкой речевого развития

1.1. Понятие предикативного словаря и его роль в речевом развитии дошкольников

Лингвистическая наука рассматривает предикат как одну из системообразующих, ключевых синтаксических единиц лексики русского языка [2]. Слово «предикат» происходит от «praidicare», что в переводе с латинского означает высказывать, заявлять.

Попытки определения предикативности отмечены разными подходами к этому понятию, среди которых можно выделить логико-грамматический, формально-грамматический и психологический.

Логико-грамматическое направление (Ф.И. Буслаев) характеризуется уравниванием с «подлежащим и сказуемым понятий субъекта и предиката, с подлежащим и сказуемым связывались грамматические и логические категории предложения» [1].

Представители формально-грамматического направления (Д.И. Овсяников-Куликовский, А.М. Пешковский, М.И. Стеблин-Каменский) [12] понимали предикат как член предложения, который что-либо высказывает о субъекте, при чем это высказывание может быть, как утверждающим, так и отрицающим. Другими словами, предикату как термину языкознания приписывалась роль сказуемого. Отсюда вытекает понимание предикации как функции языкового выражения.

Психологическая теория, принимающая во внимание, смысловые свойства языка, является приоритетным направлением изучения предикативной лексики на сегодняшний день. «Мнение последователей этой теории заключается в том, что составление суждения путем комбинирования слов невозможно, пока у ребенка нет определенных когнитивных компонентов, таких как понимание расчленённости структуры деятельности,

понимание присутствия связи между разными объектами, определенности объектов и умения оперировать этими компонентами. Эти предпосылки создаются тогда, когда происходит овладение ребенком такими операциями как номинация и предикация, которые, являясь разными с лингвистической точки зрения, происходят для ребенка одновременно» [15].

Начало этому направлению было положено созданием А.А. Потебней [23] концепции, «в которой изучение предложение привело к поиску пути определения главного элемента высказывания, определенного автором как предикативность» [15], носителем которой «... является сказуемое как член предложения и глагол как часть речи» [23, с. 26].

Продолжателем этой теории стал В.В. Виноградов, согласно которому «предикативность и интонация сообщения являются ведущими грамматическими признаками предложения, которое в свою очередь рассматривается как грамматически оформленная единица речи» [6]. «Он понимает предикативность как выражаемое в синтаксических категориях модальности, времени и лица значение содержания предложения, при этом такое содержание соотносится с действительностью» [15].

Л.В. Щерба определил «предикативность как свойство всех составляющих предложения, включая сказуемое» [39].

«Поставленная в настоящем исследовании задача изучения понятия предикативного словаря, требует определения понятия «предикативная лексика»» [8].

«Понимание предикативной лексики в лингвистике представлено сразу с трех позиций: семантической, морфологической и синтаксической» [4].

«Согласно первой, предикативная лексика представляется лексемами» [7], играющими роль сказуемого в предложении. «Рассматривая предикативную лексику именно с этой позиции А.А. Шахматов определил глагольные формы выражающие простое сказуемое: форму настоящего, прошедшего или будущего времени изъявительного наклонения; форму условного наклонения; форму повелительного наклонения; фору инфинитива;

неспрягаемую форму вспомогательного глагола; неспрягаемые формы глагольных корней при замене спрягаемых форм глагола для обозначения быстроты действия в прошедшем или будущем времени» [35, с. 36].

«Предикативная лексика с морфологической позиции – совокупность предикативных единиц, которые несут сообщение о действии предмета, его состоянии, качествах и других признаках» [16]. Здесь прилагательные, наряду с глаголами рассматриваются как важнейшая группа предикатов. «Самая развернутая классификация предикативных прилагательных была предложена А.Н. Шраммом, который разделил класс качественных прилагательных на эмпирийные – качественные прилагательные, которые обозначают признаки, воспринимаемые органами чувств и осознаваемые человеком в результате одноступенчатой мыслительной операции – и рациональные – обозначающие признаки, возникающие на основе восприятия их органами чувств в результате анализа, представления и умозаключения» [38].

«С синтаксической точки зрения предикативная лексика – совокупность предикатов, которые употребляются как различные части речи, а не только глаголы и прилагательные. В грамматических моделях выделяются существительные, глаголы, прилагательные и наречия» [13].

«По доминирующим лексическим компонентам значений предикативная лексика была систематизирована Л.М. Васильевым, который определял ее как языковую систему, имеющую сложную структурную организацию, включающую глаголы, существительные, прилагательные, наречия и другие части речи. Исследователь выделил два основных типа предикатов. К первому типу он отнес предикаты бытийные. Здесь доминирующий компонент быть или не быть. Второй тип предикатов – акциональные, их доминирующий компонент осуществлять, совершать какое-либо действие, делать что-либо или по тому же компоненту с отрицанием» [5].

Таким образом, из аналитического обзора лингвистических направлений изучения предикативной лексики, можно сделать следующие выводы:

– непосредственное участие в формировании высказывания единиц предикативной лексики определяет ее ведущее положение в системе языка;

– под «предикативной лексикой в современной лингвистике понимается совокупность предикативных единиц, представленных различными частями речи. Функциями этих единиц могут быть сообщение о действии, состоянии, качестве и других признаках предмета. В составе предложения предикативные единицы являются сказуемым» [15].

«Такая терминология употребляется в работах Ю.Д. Апресяна, Л.И. Васильева, Г.А. Золотовой, С.Д. Канцельсона» [5], А.А. Потебни, А.А. Шахматова, Л.В. Щербы [14].

Рассмотрим вопрос о развитии синтаксиса детского языка, как средство решения задачи поиска путей коррекционного формирования предикативного словаря детей с задержкой речевого развития.

В современных исследованиях определены три последовательные стадии формирования высказывания у ребенка. Начиная с использования слова как предложения, он переходит в стадию двухсловного высказывания и, наконец, приходит к синтаксически оформленному предложению в виде многословного высказывания. При этом, согласно исследованиям Г. Пауля, необходимость стадии однословного высказывания в процессе овладения языком в младенческом возрасте определяется тем, что такое высказывание является полноценным коммуникативным актом, характеризующимся направленностью к определенному лицу. «Такое высказывание всегда связано с текущей ситуацией, являясь фактически ее компонентом и, как следствие, обеспечивается референтность односоставного предложения. Само по себе такое предложение является предикативной единицей, а именно единственный компонент односоставного простого нераспространённого предложения представляет собой так называемый психологический предикат, в то время как субъектом является определённое представление, которое не получает выражения» [22, с. 76].

«В возрасте около полутора лет в речи ребенка появляется двухсловное высказывание» [15]. «Семантически оно представляет собой первое вербальное расчленение обозначаемой ситуации. Референция отделяется от предикации. В пределах высказывания формируется предикативное отношение – так называемая коммуникативная предикативность, средством выражения которой служит порядок компонентов и интонация» [23, с. 34].

«Выходя из ограниченности двусоставного предложения, ребенок вступает в стадию многословного высказывания» [20]. Этот процесс не является скачкообразным, некоторое время развитие детского языка представляется высказыванием трехсловным, происходит освоение грамматики речи через оперирование ею. Ребенок использует знакомую ему структуру двухсловного высказывания, но пытается расширить ее, применяя более развернутые речевые конструкции, в которых за предикатом закрепляется первое, ведущее место [24].

Изучая роль предикативного словаря в речевом развитии дошкольников следует выявить механизм формирования предикативной лексики в онтогенезе.

«Овладевая языком, ребенок ставится перед необходимостью усвоить фонетико-фонематические и лексико-грамматические нормативы. Результатом такого усвоения становится приобретение дошкольником на интуитивном уровне правил, лежащих в основе языка, при этом количество таких правил может быть велико. Выражая свои мысли через использование выработанные языковые навыки, а также понимая через них же чужие высказывания, ребенок прибегает к речевым действиям, называемым действиями программирования речевого высказывания. Программирование речевого действия неразрывно связано с переходом от внутренней речи к внешней» [21].

«Анализируя развитие синтаксиса детской речи, Л.С. Выготский, в своей работе «Мышление и речь» (1934), впервые обозначил проблему «внутренней речи», рассмотрев в качестве центральной категории категорию

психологической предикативности, как соотнесения содержания будущего высказывания с действительностью» [15].

«С точки зрения Л.С. Выготского, внутренней речи, в отличие от речи внешней, свойственна чистая предикативность: внутренняя речь вся состоит с психологической точки зрения из одних сказуемых» [7, с. 364 - 365], «подлежащее нашего внутреннего суждения всегда наличествует в наших мыслях, оно всегда подразумевается» [7, с. 364 - 365]. «Внутренняя речь указывает, что именно нужно выполнить, в какую сторону нужно направить действие. Оставаясь свёрнутой по своему строению, она всегда сохраняет свою предикативную функцию, и данный процесс обратим» [19, с. 146].

Оценивая взгляды учёных на природу речевого онтогенеза можно выделить следующие общие положения:

– развитие детской речи является результатом обобщения языковых явлений, рецептивного восприятия речи окружающих взрослых и трансляции собственной речи;

– все направления психического развития ребенка, такие как мышление, воображение, память, эмоции, связаны общим центральным ядром, которым являются язык и речь;

– формирование языковых обобщений, наряду с осознанием явлений языка и речи являются ведущими направлениями в обучении родному языку;

– формирование речи дошкольника происходит в тесной взаимосвязи фонетической, лексической и грамматической составляющих;

– «как в норме, так и в патологии, можно проследить ряд этапов, которые последовательно проходит формировании высказывания, образуя два типа связей – парадигматические (ассоциативные) и синтагматические (предикативные)» [19].

«Рассматривая ход речевого развития детей второго года жизни в онтогенезе, А.М. Шахнарович выделил следующие этапы формирования предикативных отношений по очерёдности их появления:

– нерасчленение слова - предложения в ситуации (активное использование указательных и других жестов);

– соединение в предложение названий отдельных элементов ситуации (без выражения связей между ними), например, «папа кх» - папа кашляет. Этот этап свидетельствует о начале формирования программы высказывания;

– соединение отдельных названий элементов ситуации (как правило, с помощью интонации, например, «Мама мыть», «Баба гулять»). Здесь уже имеется более чётко выраженная программа высказывания, однако у ребёнка нет еще достаточного набора грамматических средств» [36].

В своих исследованиях А.Е. Аркин [3], А.Н. Гвоздев [8], Ф.А. Сохин [27] и другие подчеркивают, что высказывание развивается, становится более сложным и включает больше элементов и смысловых отношений. К двум годам ребенок начинает использовать трех- и четырехсловные структуры. На ранних этапах развития речи дети используют звукоподражания для обозначения действий, так как глагольная лексика у них еще не сформировалась. В однословном высказывании субъект, объект и предикат объединены вместе. Этот этап формирования речи А.А. Леонтьев [17] и А.М. Шахнарович [36] назвали допрограммным или досинтаксическим.

«При переходе от доречевой стадии к первым словам типы предикации представлены исследователем следующим образом:

– утверждение некоторого факта;

– констатация некоторого действия;

– выражение качества, атрибуция предмета.

Самый ранний тип предикации заключается в обозначении того, что имеет место какой-то факт: Мама, Мальчики» [15]. Детям свойственен интерес к наименованию, который проявляется в этом типе предикации. Ребенку

необходимо усвоить название производителя действия, затем наименование самого действия, а после соотнести эти наименования. Этот процесс происходит еще до овладения ребенком предикацией и проявляется в том, что ребенок произносит нужное слово, реагируя на речь взрослого вопросительной интонацией.

Следующий тип развития предикации действия состоит в том, что высказывания ребенка наполняются лексическими единицами, которые уже имеют форму. При этом все они направлены на выражение требования получить желаемое, либо прекратить нежелаемое. Происходит формирование обозначения деятельности. Для этого типа предикации необходимо, чтобы было установлено отношения между действием и предметом. «Речь ребенка обогащается двухсловными конструкциями, в которых в роли предиката могут выступать звукокомплексы: Мама ту-ту - Мама уехала» [1].

«Третий тип предикации свидетельствует о понимании ребенком различий» [4] между самим объектами и качествами объектов, как общими, так и индивидуальными для объектов. Овладевая этим типом предикации, ребенок изначально выделяет качество само по себе и лишь впоследствии начинает применять его относительно объекта.

Таким образом, «три типа предикации выражаются в речи хронологически последовательно. Их проявление в однословных высказываниях соответствует развитию знаний ребёнка о предметной действительности» [36, с. 118]. Усвоение высказывания происходит у ребенка посредством усвоения двух компонентов: смысла высказывания и необходимых для выражения высказывания языковых средств. Выделяя из ситуации производителя действия и действие, ребенок проходит подготовку к усвоению морфологических средств, которые помогут ему в различении действий и предметов, а также объединению их в предикативной связи. Например, «Мама, мыть!» или «Папа, гулять!». В этот период глагольный словарь ребенка начинает быстро увеличиваться.

Поступательное развитие речи ребенка доказано в положениях, выдвигаемых Л.С. Выготским, Ж. Пиаже. «Начиная со слова, речь приходит к сцеплению двух – трёх слов, появляются простейшие фразы, которые также сцепляются. Происходит овладение ребенком предложениями, состоящими из трёх, четырёх, а потом и большего количества слов. Таким образом, развитие структурного восприятия ситуации, навык на практике различать в ней производителя действия, само действие, объект действия, осознание смысловой связи» [15] между всеми ними приводит к усложнению и развитию высказывания ребенка.

По данным исследований словарь ребёнка составляет от тысячи до полутора тысяч слов в три года, к четырём годам он увеличивается до двух тысяч слов, а к шести годам приближается к четырем тысячам слов [3].

В четырехлетнем возрасте у детей начинает наблюдаться употребление слов, относящихся к самым различным темам. Многословные высказывания приобретают определенную структуру, при этом в них встречаются ошибочные конструкции, связанные с пропущенными словами, словами, переставленными в неправильное место, могут встречаться ошибки, связанные с употреблением союзов. В этом возрасте начинается составление первых описательных рассказов [28].

В возрасте пяти лет активный словарь дошкольников обогащается словами, связанными с качествами и «свойствами объектов, происходит формирование родовых и видовых понятий. Наблюдается скачкообразное увеличение длины высказываний, составляющих до 15 слов. Связность речи выходит на новый уровень, отличается качественностью. Происходит овладение детьми рассказом и пересказом» [4].

«Седьмой год жизни дошкольника характеризуется такими речевыми навыками как составление рассказа по картинке, составление рассказа по серии изображений» [4], связанных единым сюжетом. Речь дополняется освоенностью антонимов и синонимов, сложносочиненными и сложноподчиненными конструкциями, а также происходит понимание

многозначных слов. Увеличивается способность к словообразованию и словоизменению, подбор родственных слов не вызывает затруднений.

Отличие речи детей старшего дошкольного возраста от речи взрослых и детей школьного возраста заключается в преобладании во внешней речи не парадигматических отношений (ассоциаций), а синтагматических (предикативных) связей, при этом их доминирование является полным. Отмечается, что дети 5-7 лет часто опускают предикат или субъект действия, хотя и владеют называнием элементов и прецептивно осознают опущенный предикат. Большинством исследователей отмечается неравномерность формирования лексико-грамматического строя речи детей без патологий речевого развития, что свидетельствует о значимой сложности задачи объединения слов в полноценное высказывание для ребенка.

Подводя итог вышесказанному, можно выявить значительную роль предикативного словаря в речевом развитии дошкольников. Это обусловлено тем, что:

– через предикативную лексику, в основе которой лежит глагольная лексика, происходит удовлетворение потребностей ребенка в общении, такая лексика является отражением личности ребенка и характеризует сферу его интересов;

– процесс детского речевого развития характерен переходом от однословных высказываний к двухсловным, а затем многословным конструкциям, отличающимся освоенностью согласования, падежным управлением и состоящих из нескольких групп слов, каждая из которых может являться совокупностью подчиненных и дополнительных словообразований;

– у старших дошкольников наблюдается полное доминирование во внешней речи предикативных связей, которое наблюдается на фоне усложнения структуры многословных высказываний.

1.2. Особенности формирования предикативного словаря у детей 6-7 лет с задержкой речевого развития

«Онтогенез детей, в анамнезе у которых имеется диагноз задержки речевого развития, в своей структуре, как правило, имеет нарушение моторного, а иногда и психомоторного развития. Влияние этого фактора требует изучения особенностей у них формирования предикативного словаря.

Исторически термин «задержка» использовался для выделения особой группы детей, которые не были готовы к школьному обучению. Однако сегодня этот термин все чаще используется для описания состояния высших психических функций у детей с различными органическими, генетическими и психологическими нарушениями развития. В большинстве случаев выраженная задержка речевого развития сопровождается нарушением зрительно-пространственных навыков и/или двигательной неловкостью.

Выделяют 4 уровня задержки речевого развития» [11], основываясь на тяжести речевой патологии.

«Первый уровень задержки речевого развития характеризуется полным отсутствием речи (могут присутствовать комплексы звукоподражаний), грубыми нарушениями звукопроизношения, присутствуют значимые дефекты фонематических процессов, отсутствие лексико-грамматический строй речи.

Для второго уровня задержки речевого развития характерны упрощенная фраза, аграмматичность, нарушения звукопроизношения, фонематические процессы формируются с затруднениями, лексико-грамматический строй речи находится на самом начальном этапе развития, наблюдаются ошибки в употреблении предлогов, включая простые, присутствуют ошибки согласования и ошибки управления» [31].

На третьем уровне задержки речевого развития фразы, несмотря на сложность, остаются аграмматичными, есть нарушения звукопроизношения, нарушения фонематических процессов проявляются в «испытываемых затруднениях фонематического восприятия, при этом фонематический слух

может быть сформирован. Лексико-грамматическому строю речи характерны ошибки согласования, такие как неправильное употребление окончаний имен существительных и имен прилагательных, неправильное употребление предлогов, за исключением самых простых.

Четвертый уровень задержки речевого развития характеризуется нарушениями лексико-грамматического строя речи, такими как ошибки в употреблении сложных предлогов, нарушениями связного высказывания, такими как аграмматизмы при построении сложных высказываний. Звукопроизношение и сформированность фонематических процессов на этом уровне приближены к условной норме.

Характерные особенности речи детей с задержкой речевого развития, исследовались многими ведущими учеными (А.С. Винокур, Г.А. Каше, Н.А. Никашина, З.А. Репина, Г.В. Чиркина), которые отмечают несформированность устной речи и выделяют особенности невербальной психической сферы» [37].

В своих работах Н.С. Жукова [9], Е.М. Мастюкова [20], Т.Е. Филичева [33] «многократно отмечали связь нарушений внешней речи детей с речевыми патологиями с нарушениями операций программирования, затруднениями восприятия и обработки речевого материала, а также с несовершенством внутренней речи. В свою очередь несформированность внутренней речи приводит к аграмматизму, проблема которого широко исследовалась в работах по афазиологии (Т.В. Ахутина, К.М. Глозман, Т.Г. Визель, А.Р. Лурия, В.М. Шкловский, Л.С. Цветкова)» [29], а также по детской речевой патологии (В.К. Воробьёва, Б.М. Гриншпун, В.А. Ковшиков, Р.Е. Левина, В.К. Орфинская, Л.Ф. Спирова, Е.Ф. Соботович, С.Н. Шаховская). Так, А.Р. Лурия [18] выделяет следующие признаки афаммaтизма: преобладание имен существительных в речи, выпадание глаголов, отсутствие прилагательных, предлогов и союзов, предпочтение неопределенных форм глаголов и существительных в именительном падеже единственного лица. Отражением наличия высокой степени этого дефекта является телеграфный

стиль речи, характеризующийся отсутствием связности и предикативности, наличием только номинативных компонентов. В случае аффматизма меньшей степени в речи появляются простейшие формы предикативных высказываний, хотя сохраняются признаки нарушения построения неопределённо-личных предложений, сложноподчинённых предложений, согласования и управления.

Исследователи, изучая речевое развитие детей с задержкой речи, отмечают явную склонность к неправильному употреблению грамматических форм. Это выражается в использовании неверных словоформ для описания ситуации или в путанице между вариантами одной и той же формы. Данный феномен, по мнению Н.С. Жуковой, «указывает на тесную связь между грамматическими формами и конкретными ситуациями, затрудняя их абстрагирование. Такая особенность приводит к сложностям в построении предложений, нарушая их структуру. Дети с задержкой речевого развития испытывают трудности» [9] в понимании связи между значением слова и его формой, что, в свою очередь, замедляет формирование лексических полей. В результате, их способности к комбинированию слов и выбору правильных форм ограничены, а процесс поиска подходящих имен и глаголов затруднен [35]. Важно отметить, что проблемы с грамматикой и построением предложений не ограничиваются только задержкой речи. Они также характерны для детей с речевыми нарушениями, такими как алалия, дизартрия и ринолалия. Эти патологии приводят к общему недоразвитию речи, что, в свою очередь, отражается на уровне грамматического оформления высказываний и на способности устанавливать связи между словами в предложениях. Несмотря на широту исследований речевых нарушений, глубокое изучение лексики, особенностей ее употребления, а также методов и приемов для ее развития остается недостаточно разработанным и требует дальнейшего исследования.

Е.И. Рябова в своем исследовании отмечает, что у детей с задержкой речевого развития наблюдаются сложности в использовании прилагательных

и глаголов. В частности, Рябова отмечает, что дошкольники с задержкой речевого развития испытывают затруднения при подборе синонимов. «В некоторых случаях дети не смогли назвать даже одного синонима, несмотря на помощь логопеда. Аналогичные проблемы были обнаружены при подборе антонимов. Большинство детей затруднялось с ответом, и только немногие смогли подобрать антонимы к слову «большой». Также у детей наблюдаются проблемы с называнием цветов и оттенков» [15]. В области глагольной лексики наибольшую сложность представляло задание описать звуки, которые издают животные. Многие дети ограничивались имитацией звуков, не употребляя вербального описания. Кроме того, дети испытывали трудности при назывании способов передвижения животных. Например, они утверждали, что кенгуру и воробей «ходят», вместо того, чтобы использовать слова «прыгает» и «летает» [15].

Специалисты, работающие с детьми, испытывающими сложности с речевым развитием, сталкиваются с проблемами формирования умения описывать предметы и явления у старших дошкольников и младших школьников. «Описание, как тип монолога, обладает рядом общих черт: связностью и образностью» [15]. Однако описательная речь имеет и свои особенности. В описании структура текста строится на перечислении характеристик объекта, а языковые средства направлены на выделение его отличительных черт. Недостаточное развитие описательной речи, являющейся первым шагом в освоении монолога, негативно сказывается на формировании самостоятельной повествовательной речи в дальнейшем. Особые трудности с формированием описательной речи возникают у детей с тяжелыми нарушениями речи.

Качество описания зависит от нескольких ключевых элементов: полноты характеристики объекта, логической последовательности, связности и образности. Полнота описания предполагает подробное описание внешних черт и внутренних свойств объекта. Логическая последовательность подразумевает четкую структуру и последовательность изложения. Связность

текста достигается за счет правильного согласования слов в предложениях и использования различных способов связи между фразами. Наконец, образность достигается за счет использования выразительных языковых средств.

Изучение особенностей описательной речи у детей семи лет с тяжелыми нарушениями речи выявило ряд характерных черт. Большинство детей испытывают затруднения при самостоятельном составлении описаний, нуждаясь в помощи и подсказках. Их рассказы часто отличаются хаотичностью, отсутствием оценочных суждений и заключительных выводов. Чаще всего описания не связны, а «в качестве средств связи между фразами редко используются повторы и местоимения. Все это говорит о проблемах с формированием грамматически правильной речи. В описаниях редко встречаются выразительные средства, или они вовсе отсутствуют» [15].

«Проблема особенностей организации лексико-грамматического строя речи дошкольников с задержкой речевого развития многократно подчеркивалась в научной и методической литературе (Р.Е. Левина, Л.В. Лопатина, Г.В. Чиркина). Многие ученые (Т.Д. Барменкова, В.К. Воробьева, В.П. Глухов, В.А. Ковшиков, Л.Ф. Спирова) [32] отмечают негативное влияние на предикативные процессы несформированности или ограниченности языковых средств. Ограниченный словарный запас у детей с задержкой речевого развития связан с трудностями в использовании слов для обозначения предметов и действий, а также в построении логических связей между словами (Л.В. Лопатина, Н.В. Серебрякова). Кроме того, способность овладеть предикативной лексикой зависит от сформированности навыков выбора и комбинирования» [8] звуковых элементов языка.

Дети с задержкой речевого развития сталкиваются с проблемами в освоении языка, которые проявляются в «ограниченном словарном запасе, несоответствии между количеством слов, которые ребенок понимает (пассивный словарь), и количеством слов, которые он использует в речи (активный словарь). Они часто используют слова неточно» [15], допускают

ошибки в произношении, испытывают трудности с выбором нужного слова в нужный момент. У таких детей также наблюдаются проблемы с формированием семантических полей – групп слов, объединенных по смыслу. Им сложно определять значения слов, группировать слова по общим признакам и сравнивать слова по их смыслу.

Различия в речевом развитии детей с «нормальным и нарушенным речевым развитием особенно заметны в использовании слов, обозначающих действия (глаголов) и свойства предметов (прилагательных). Дети дошкольного возраста с общим недоразвитием речи испытывают затруднения при назывании многих прилагательных, которые свободно употребляются их сверстниками с нормальным речевым развитием. Их словарный запас глаголов в основном ограничен словами, обозначающими действия, которые ребенок выполняет ежедневно или наблюдает. Характерной особенностью их речи является неточное использование слов, которое проявляется в замене одного слова другим (вербальные парафазии). Иногда дети используют слова слишком широко, а иногда, наоборот, их понимание слова слишком узкое. Бывает, что ребенок использует слово только в определенной ситуации и не может его использовать в других контекстах. Таким образом, понимание и использование слов остается тесно связанным с конкретной ситуацией, не будучи обобщенным и абстрактным» [15].

«Среди типичных ошибок в речи детей с нарушением речи, которые связаны с неправильным использованием слов, наиболее часто встречаются замены слов, имеющих схожее значение. Замена прилагательных свидетельствует о том, что ребенок не выделяет важные признаки предметов» [15] и не может различать их качества. Неумение детей различать некоторые действия, выделять их существенные и «несущественные признаки, определять оттенки значений также имеют место, что отражается в заменах глаголов. При этом дети используют глаголы более общего значения.

Вербальные парафазии также имеют причиной несформированностью семантических полей, неумением выделять центральную смысловую часть и

анализировать структуру в пределах одного семантического поля. Такие нарушения указывают на значительное несовершенство структуры значения слов, на отсутствие возможностей вычленить общие признаки при группировке слов» [8].

Таким образом, «дети дошкольного возраста с задержкой речевого развития испытывают значительные трудности в освоении слов, описывающих действия и свойства предметов, в сравнении с детьми» [26], которые свободно владеют речью. Их предикативный словарный запас, описывающий действия и качества, отличается ограниченностью и однообразием. У них наблюдаются проблемы с «пониманием и использованием слов, имеющих схожее значение, а также с использованием глаголов, описывающих различные действия. Эти особенности в развитии предикативного словаря у детей старшего дошкольного возраста с задержкой речевого развития препятствуют полноценному развитию их языковых способностей, затрудняют общение и, как следствие, тормозят общее развитие ребенка» [26].

1.3. Анализ педагогических условий, влияющих на формирования предикативного словаря у детей 6-7 лет

С целью выявления условий, способствующих формированию предикативного словаря у дошкольников, мы провели исследование, включающее анкетирование педагогов детского сада, изучение документации и наблюдение за их работой с детьми.

Анкета включала следующие вопросы:

– Как вы понимаете понятие «предикативный словарь» в контексте развития речи дошкольника?

– Какие методы и приемы работы считаете наиболее эффективными для формирования предикативного словаря у детей с задержкой речевого развития?

– Какие педагогические условия способствуют формирования предикативного словаря у дошкольников с задержкой речевого развития?

– Испытываете ли вы потребность в повышении квалификации в сфере формирования предикативного словаря у детей с задержкой речевого развития?

Анализ планов работы детского сада, тематических планов занятий, программ саморазвития педагогов, конспектов занятий, планов организации самостоятельной и игровой деятельности, описания развивающей среды, индивидуальной работы с детьми, режимных моментов, содержания тематических уголков в группах, а также материалов педагогических советов и консультаций позволил нам ответить на ряд вопросов:

– Какие задачи, направленные на развитие предикативного словаря, решают педагоги в своей работе с детьми, имеющими задержку речевого развития?

– Является ли решение этих задач систематическим и координированным?

– Реализуется ли работа по развитию предикативного словаря в команде педагогов детского сада или каждый педагог действует самостоятельно?

Анкетирование показало следующие результаты.

100% педагогов посчитали, что формирование предикативного словаря у детей с задержкой речевого развития возможно. Для выявления представлений педагогов о предикативном словаре дошкольника был предложен вопрос «Как вы понимаете понятие «предикативный словарь» в контексте развития речи дошкольника?». Полученные ответы и их анализ показали, что большинство опрошенных не может однозначно определить это понятие. Педагоги считают, что предикативный словарь дошкольника - это совокупность глаголов и прилагательных в его пассивном и активном словарном запасе.

Для выявления мнения педагогов о достоинствах различных форм работы с дошкольниками при формировании предикативного словаря был предложен вопрос «Какие методы и приемы работы считаете наиболее эффективными для формирования предикативного словаря у детей с задержкой речевого развития?». 96% педагогов отметили игровую форму занятий, как соответствующую наиболее эффективному усвоению знаний детьми. Среди приемов работы педагоги указали дидактические игры, игры, направленные на развитие коммуникативных навыков, игры, направленные на снятие психологического и эмоционального напряжения. 4% респондентов не ответили на вопрос.

Вопрос «Какие педагогические условия способствуют формирования предикативного словаря у дошкольников с задержкой речевого развития?» был направлен на выявление мнений педагогов о факторах, которые положительно влияют на успешность формирования у детей с задержкой речевого развития предикативного словаря. Как наиболее существенное условие была названа реализация тематического планирования работы с дошкольниками. Так считают 92% педагогов. Такое же количество анкетируемых определят значимым условием использование инновационных технологий обучения и воспитания.

Важным условием педагоги отметили важность выбора формы взаимодействия взрослых с детьми. Такой ответ дали 88% педагогов. К значимому условию формирования у дошкольников предикативного словаря 56% педагогов отнесли правильно организованную предметно-развивающую среду. По мнению 68% респондентов формирование предикативного словаря у дошкольников с задержкой речевого развития зависит непосредственно от организации педагогического процесса.

Вопрос «Испытываете ли вы потребность в повышении квалификации в сфере формирования предикативного словаря у детей с задержкой речевого развития?» дал возможность определить степень готовности педагогов использовать дополнительные средства для формирования у дошкольников с

задержкой речевого развития предикативного словаря. Востребованность повышения своих компетенций в области формирования у дошкольников с задержкой речевого развития предикативного словаря указали 56% педагогов. 72,5% респондентов продемонстрировали желание пройти специализированное обучение.

Анализ мнений педагогов об условиях формирования предикативного словаря у детей с задержкой речевого развития и их отношении к этой проблеме показал следующее:

– в структуру предикативного словаря дошкольников педагоги включают глаголы и прилагательные, не всегда учитывая взаимосвязи составляющих предикативного словаря;

– работа по формированию предикативного словаря у дошкольников с задержкой речевого развития в детском саду имеет разрозненный характер;

– большинство педагогов назвало дидактические игры как средство, наиболее способствующее формированию предикативного словаря у дошкольников с задержкой речевого развития;

– педагоги отметили значение предметно-развивающей среды детского сада для формирования предикативного словаря у дошкольников с задержкой речевого развития;

– педагоги проявили готовность повышать свою квалификацию по вопросу формирования предикативного словаря у дошкольников с задержкой речевого развития.

В процессе исследования было проведено изучение следующей педагогической документации детского сада: годового план работы; 20 планов работы воспитателей старших и подготовительных групп с детьми, 2 плана работы музыкальных руководителей в этих же группах.

Результатом такого анализа стало определение приоритетных направлений деятельности педагогического коллектива, которые будут

способствуют формированию предикативного словаря у дошкольников с задержкой речевого развития.

Среди приоритетных направлений были выявлены:

– обогащение словарного запаса детей;
– развитие эмоциональной сферы;
– стимулирование познавательной активности;
– расширение знаний об окружающем мире;
– совершенствование коммуникативных навыков и речи;
– создание развивающей игровой среды с учетом возрастных особенностей и индивидуальных потребностей детей;
– стимулирование творческого потенциала;
– содействие социальной адаптации и социализации;
– развитие личности ребенка.

Изучение планов занятий воспитателей и музыкальных работников, а также наблюдение за взаимодействием взрослых и воспитанников продемонстрировали, что речевое развитие дошкольников происходит на регулярной основе. Однако педагоги не уделяют достаточного внимания формированию лексико-грамматических связей и конструкций. В общем, это препятствует развитию предикативного словаря у детей с задержкой речевого развития.

Развивающая предметно-пространственная среда, содержащая дидактические игры и наглядные пособия для формирования у дошкольников с задержкой речевого развития предикативного словаря представлена в только в кабинетах логопеда и психолога. Дошкольники не имеют к ним доступа в свободной деятельности.

«Педагоги планируют включение в воспитательно-образовательный процесс мероприятия для речевого развития дошкольников, но мы отметили отсутствие включения в методическую работу вопросы целенаправленного

формирования предикативного словаря у дошкольников с задержкой речевого развития.

Изложенное выше позволило нам сделать вывод: для успешного формирования предикативного словаря у дошкольников с задержкой речевого развития необходимы методические мероприятия для педагогов и целенаправленная организация образовательной среды, обогащенной средствами» [26] для формирования предикативного словаря.

Анализ полученных данных позволил выделить ключевые педагогические условия, способствующие развитию предикативного словаря у детей дошкольного возраста с задержкой речевого развития.

– Профессиональная подготовка педагогов: педагоги должны обладать глубокими знаниями о формировании предикативного словаря у детей с речевыми нарушениями, а также уметь использовать систематический подход к обучению и развитию речи.

– Сотрудничество между педагогами: совместные усилия педагогов в детском саду, а также в системе дополнительного образования, способствуют более эффективному решению задач по развитию речи.

– Использование визуальных средств и дидактических игр: наглядные пособия, игры и упражнения делают обучение более интересным и эффективным.

– Организация развивающей среды: пространство детского сада должно быть организовано так, чтобы стимулировать речевую активность детей и способствовать расширению их словарного запаса.

– Систематическое планирование: регулярное планирование и проведение занятий по развитию речи повышает эффективность обучения.

– Активное вовлечение детей в общение: дети должны иметь возможность часто и свободно общаться друг с другом и с взрослыми.

– Сотрудничество педагогов, детей и родителей: совместные усилия всех участников образовательного процесса позволяют достичь лучших результатов в развитии речи.

– Привлекательность и доступность образовательного материала: занятия должны быть интересными, эмоционально заряженными и понятными для детей, чтобы стимулировать их желание учиться и развивать речь.

Выводы по первой главе.

Таким образом, анализ психолого-педагогической литературы позволили сделать следующие выводы.

Развитие речи у дошкольников тесно связано с их словарным запасом, в том числе с предикативным словарем, который включает слова, описывающие действия и свойства предметов. Этот тип словаря очень важен, потому что именно слова, обозначающие действия (глаголы), помогают детям выражать свои мысли и потребности, а также показывают, чем они интересуются.

По мере роста, дети начинают говорить более сложными предложениями, используя слова, которые согласованы между собой по правилам грамматики. Они также учат правильно употреблять падежные окончания и строить предложения из нескольких частей.

Однако, у детей, которые отстают в речевом развитии, возникают трудности с использованием слов, описывающих действия. Их словарный запас часто ограничен, им сложно понять и применить слова, имеющие сходные значения. Они также часто используют ограниченное количество глаголов.

Эти проблемы могут препятствовать полноценному развитию речи и могут ограничивать возможности детей в общении с окружающими. Также эти отличия в формировании предикативного словаря мешают полноценному развитию языковой системы в целом и препятствуют полноценному общению, что затрудняет общее развитие ребенка.

Перспективные подходы к формированию предикативной лексики у дошкольников с задержкой речевого развития могут быть найдены путем создания определенных педагогических условий процесса формирования предикативного словаря, включающих профессиональную подготовку педагогов, сотрудничество педагогов, использование педагогами при формировании предикативного словаря у дошкольников с задержкой речевого развития дидактических игр, основанных на наглядных пособиях, организации среды, отвечающей целям образовательного процесса, регулярного планирования деятельности педагогов и проведение работы с педагогами, направленной на повышение успешности формирования у дошкольников с задержкой речевого развития предикативного словаря, планирование вовлечения дошкольников в общение со сверстниками и взрослыми, сотрудничество педагогов, детей и родителей.

Глава 2 Эмпирическое исследование формирования предикативного словаря у детей 6-7 лет с задержкой речевого развития

2.1. Выявление уровня сформированности предикативного словаря у детей 6-7 лет с задержкой речевого развития

Констатирующее исследование было выполнено в 2024 г. на базе ГБДОУ «Детский сад №10 г. Павлово» при нашем непосредственном участии. Оно велось в двух направлениях: выявление уровня сформированности предикативного словаря у детей дошкольного возраста с задержкой речевого развития; выявление педагогических условий формирования предикативного словаря у дошкольников с задержкой речевого развития в условиях дошкольного образования.

В организованной нами опытно-экспериментальной работе участвовали 30 детей 6 и 7 года жизни из старших и подготовительных групп дошкольного отделения. 15 детей были объединены в экспериментальную группу. Что касается контрольной группы, то ее выделение было признано нецелесообразным, в связи с возможной невалидностью сравнительного анализа, так как со всеми детьми в детском саду на регулярной основе проводились занятия по различным методикам, что оказывает влияние на конечные результаты по прошествии времени.

Список испытуемых приведен в Приложении А, таблица А.1.

Констатирующий эксперимент проводился в 2 этапа:

– проверка логопедического характера, содержащая констатирующий результат;

– оценка и систематизация выявленных сведений.

Цель констатирующего этапа: уровня сформированности у детей дошкольного возраста с задержкой речевого предикативного словаря.

Оценка уровня сформированности предикативного словаря проводилась по модифицированным методикам Е.Ф. Архиповой, В.П. Глухова, Л.И. Ефименковой, Р.И. Лалаевой, Г.В. Чиркиной [10] и складывалась из оценок сформированности компонентов предикативного словаря, представленных в таблице 1.

Таблица 1 – Методики диагностики сформированности компонентов предикативного словаря у дошкольников с задержкой речевого развития

Компонент предикативного словаря	Оцениваемый показатель	Диагностическая методика
Языковой	Объем пассивного словаря предикатов	Исследование пассивного словаря глаголов (авторы: Р.И. Лалаева, Е.Ф. Архипова)
	Объем активного словаря предикатов	Исследование активного словаря глаголов (авторы: Р.И. Лалаева, Е.Ф. Архипова)
	Связность речи	Составь связный сюжетный рассказ (автор: В.П. Глухов)
Семантико-грамматический	Способность к словообразованию	Исследование словообразования (автор: Л.И. Ефименкова)
	Способность к словоизменению	Исследование словообразования (авторы: Р.И. Лалаева, Г.В. Чиркина)
	Лексические навыки	Исследование лексики у детей с дезартрией (автор: Е.Ф. Архипова)

Для создания дружелюбной среды с целью последующего конструктивного взаимодействия во время диагностики с дошкольниками проводилась беседа, которая содержала простые вопросы о имени, семье, предпочитаемой профессии и любимых играх. После этого применялся инструментарий диагностики.

В программу для выявления уровня сформированности предикативного словаря у детей дошкольного возраста с задержкой речевого развития мы включили диагностическое задания, которые были предложены детям в индивидуальном порядке. Ниже представлены эти задания.

Оценка объема пассивного словаря предикатов. Педагог показывал ребенку картинки с просьбой показать названную.

Материалы: предметные и сюжетные картинки с изображением:

– плывущего корабля, летящей птицы, ползущей змеи, идущего мальчика, прыгающей девочки, бегущего спортсмена, спящей кошки, сидящей женщины, плачущего ребенка, смеющегося ребенка, сердящегося мужчины, гладящей белье женщины, загорающего мальчика, умывающегося мальчика, пьющего чай мужчины, моющей посуды девочки, читающего мальчика, пишущей девочки, поливающей цветы женщины, катающейся на качелях девочки;

– водителя, доктора, парикмахера, певицы, повара, строителя, художника, швеи;

– воробья, жука, коровы, кота, лягушки, медведя, мыши, петуха, собаки.

Примеры инструкции: «Покажи, кто летит?», «Покажи, кто лечит?», «Покажи, кто квакает?

Критерии балловой оценки:

0 – ребенок не может справиться с заданием;

1 – ребенок допускает большое (> 80 %) количество ошибок;

2 – ребенок допускает множество (50% - 80%) ошибок, переспрашивает задание;

3 – ребенок справляется с частью заданий (50% - 75 %);

4 – ребенок справляется с большинством заданий (> 75%);

5 – ребенок справляется с заданиями, его пассивный словарь глагольных предикатов сформирован.

Оценка объема активного словаря предикатов. Педагог показывал ребенку картинки с просьбой назвать действие изображенного персонажа.

Материалы: предметные и сюжетные картинки предыдущего задания.

Примеры инструкции: «Что делает птица?», «Что делает парикмахер?», «Лягушка квакает, а собака?»

Критерии балловой оценки:

0 – ребенок не может справиться с заданием;

1 – ребенок справляется с меньшинством заданий (< 80%), затрудняется ответить или делает ошибки;

2 – ребенок справляется менее, чем с половиной заданий, затрудняется ответить или делает ошибки;

3 – ребенок справляется с частью заданий (50% – 75 %);

4 – ребенок справляется с большинством заданий (> 75%);

5 – ребенок справляется с заданиями, его активный словарь глагольных предикатов сформирован.

Оценка связности речи. Картинки, относящиеся к одной сюжетной линии, в нужной последовательности раскладываются перед ребенком, ему дают внимательно их рассмотреть. Педагог просил ребенка составить рассказ.

Материалы: серии последовательных картинок по сюжетам: дети лепят снеговика, утро мальчика, бабушка печет пирог, девочка растит помидоры, мышонок красит забор, девочка стирает платье куклы.

Критерии балловой оценки:

0 – ребенок не может справиться с заданием;

1 – ребенок называет отдельные элементы картинок, связный рассказ не составляет;

2 – ребенок называет картинки по порядку, но связный рассказ не составляет;

3 – ребенок составляет рассказ только с помощью педагога;

4 – ребенок составляет рассказ по картинкам, но ему требуется помощь в виде наводящих вопросов педагога;

5 – ребенок составляет связный рассказ, описывая все картинки.

Оценка способности к словообразованию. С помощью картинок педагог определял уровень словообразования и дифференциации в импрессивной и экспрессивной речи для глаголов направления, глаголов совершенного и несовершенного вида, возвратных глаголов.

Материалы: предметные и сюжетные пары картинок с изображением:

– пчелы, летящей к цветку и от цветка; ежика, идущего к яблоку и от яблока; лодки, плывущей к берегу от берега; улитки, ползущей к грибу и от гриба; спортсмена, бегущего к флагу и от флага; машины, едущей к гаражу и от гаража;

– одевающейся девочки и одетой девочки; мальчика, моющего руки и вымывшего руки; рисующей девочки и девочки с готовым рисунком; мужчины, пьющего чай и с пустой чашкой; мальчика, кусающего торт и с пустой тарелкой;

– девочка причесывается, и девочка причесывает куклу; мальчик прячется, и мальчик прячет машинку; девочка умывается, и девочка умывает куклу; мальчик обувается, и мальчик обувает братика; девочка удивляется, и девочка удивляет бабушку.

Примеры инструкции: «Где пчела отлетает от цветка?», «Здесь, пчела отлетает от цветка, а здесь прилетает к цветку. А что ты видишь на этих картинках?», «Покажи, где девочка оделась?», «Здесь, девочка одевается, а здесь она оделась. А что ты видишь на этих картинках?», «Покажи, где девочка причесывается?», «Здесь, девочка причесывается, а здесь она причесывает куклу. А что ты видишь на этих картинках?»

Критерии балловой оценки:

0 – ребенок не может справиться с заданием;

1 – ребенок допускает большое (> 80 %) количество ошибок;

2 – ребенок допускает множество (50% – 80%) ошибок, переспрашивает задание;

3 – ребенок справляется с частью заданий (50% – 75 %);

4 – ребенок справляется с большинством заданий (> 75%);

5 – ребенок справляется с заданиями, его словообразование сформировано.

Оценка способности к словоизменению. С помощью картинок педагог определял уровень словоизменения и дифференциации в импрессивной и

экспрессивной речи для глаголов единственного и множественного числа настоящего времени.

Материалы: предметные и сюжетные пары картинок с изображением:

– котенок играет – котята играют;

– стул стоит – стулья стоят;

– ромашка цветет – ромашки цветут;

– ребенок пьет – дети пьют;

– носок висит – носки висят;

– женщина стирает – женщины стирают;

– машина едет – машины едут;

– самолет летит – самолеты летят.

Примеры инструкции: «Покажи, где стирают?», «Что здесь нарисовано?»

Критерии балловой оценки:

0 – ребенок не может справиться с заданием;

1 – ребенок допускает большое (> 80 %) количество ошибок;

2 – ребенок допускает множество (50% – 80%) ошибок, переспрашивает задание;

3 – ребенок справляется с частью заданий (50% – 75 %);

4 – ребенок справляется с большинством заданий (> 75%);

5 – ребенок справляется с заданиями, его словоизменение сформировано.

Оценка лексических навыков. Педагог называл три слова и просил ребенка назвать лишнее и объяснить свой выбор.

Примеры серий слов: налил, насорил, вылил; подбежал, вошел, подошел; стоит, растет, сидит; идет, цветет, бежит; вошел, вылетел, выбежал.

Критерии балловой оценки:

0 – ребенок не может справиться с заданием;

1 – ребенок допускает большое (> 80 %) количество ошибок;

2 – ребенок допускает множество (50% – 80%) ошибок, переспрашивает задание;

3 – ребенок справляется с частью заданий (50% - 75 %);

4 – ребенок справляется с большинством заданий (> 75%);

5 – ребенок справляется с заданиями, его лексические навыки сформированы.

Протокол обследования приведен в Приложении Б

По результатам проведенной диагностики были получены следующие показатели сформированности предикативного словаря обследуемых детей с задержкой речевого развития, представленные в таблице 2.

Распределение диагностируемых детей по полученным баллам в каждой пробе графически представлено на рисунке 1.

По результатам эксперимента по суммарному баллу за все диагностические задания дети были разделены на пять уровней сформированости предикативного словаря: условно высокий уровень (27 – 30 баллов), уровень выше среднего (21 – 26 баллов), средний уровень (15 – 20 баллов), уровень ниже среднего (9 – 14 баллов), низкий уровень (0 – 8 баллов).

На основе полученных данных можно сделать следующие выводы.

В первую очередь следует отметить, что ни у одного ребенка не было получено балльное значение 5, соответствующее безошибочному выполнению задания, одновременно для всех заданий.

К высокому уровню сформированности предикативного словаря был отнесен только один ребенок. Это в очередной раз свидетельствует о том, что дети с задержкой речевого развития имеют отклонения от нормы в развитии предикативного словаря.

Анализ результатов диагностики объема пассивного словаря предикатов показал, что только 33,33% детей получили оценку 5 баллов. Доля детей, не справившихся с заданием – 6,67%. При диагностике объема активного словаря предикатов доля детей, получивших оценку 5 баллов снизилась до 20%, доля детей, не справившихся с заданием увеличилась до 10%. Это свидетельствует

о том, что активный словарь предикатов у детей с задержкой речевого развития сформирован хуже, чем пассивный (таблица 2, рисунок 1).

Таблица 2 – Количественные показатели сформированности предикативного словаря обследуемых детей с задержкой речевого развития

Код	Баллы						
	Проба 1	Проба 2	Проба 3	Проба 4	Проба 5	Проба 6	Суммарный балл
1	2	3	4	5	6	7	8
А1	1	0	0	0	0	0	1
А2	5	3	4	2	4	2	20
А3	1	0	1	1	1	1	5
А4	4	5	2	2	3	2	18
А5	5	5	3	2	3	3	21
А6	0	0	0	0	0	0	0
Б1	3	3	1	1	3	3	14
В1	5	4	4	5	4	4	26
Г1	3	3	3	3	2	2	16
Д1	5	4	5	5	3	2	24
Д2	1	1	0	0	0	0	2
Е1	2	2	2	0	2	0	8
Е2	3	3	2	2	1	0	11
Е3	5	5	4	4	4	3	25
К1	5	5	3	3	3	4	23
М1	2	1	0	1	0	0	4
М2	2	2	1	0	0	0	5
М3	3	3	2	2	3	3	16
М4	5	4	4	4	5	5	27
М5	2	2	1	0	0	0	5
О1	5	5	4	5	3	4	26
П1	3	4	4	3	3	2	19
П2	5	5	4	4	4	4	26
Р1	3	3	3	3	2	2	16
Р2	1	1	1	1	1	0	5
Ф1	4	3	4	2	4	3	20
Я1	2	1	0	0	0	0	3
Я2	5	4	4	3	2	2	20
Я3	4	3	4	4	4	2	21
Я4	3	4	4	2	2	1	16

Комментарии к таблице 2.

Проба 1 – оценка объема пассивного словаря предикатов.

Проба 2 – оценка объема активного словаря предикатов.

Проба 3 – оценка связности речи.

Проба 4 – оценка способности к словообразованию.

Проба 5 – оценка способности к словоизменению.

Проба 6 – оценка лексических навыков.

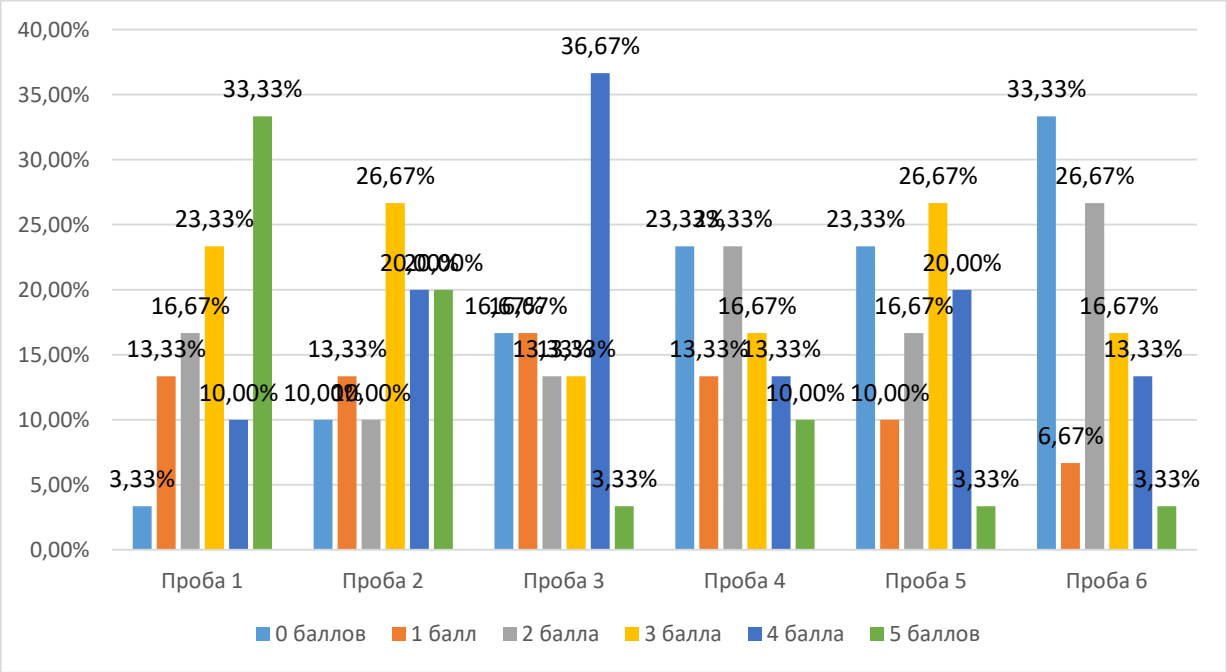

Рисунок 1 – Распределение диагностируемых детей по полученным баллам сформированности предикативного словаря

Распределение диагностируемых детей по уровням сформированности предикативного словаря представлено на рисунке 2.

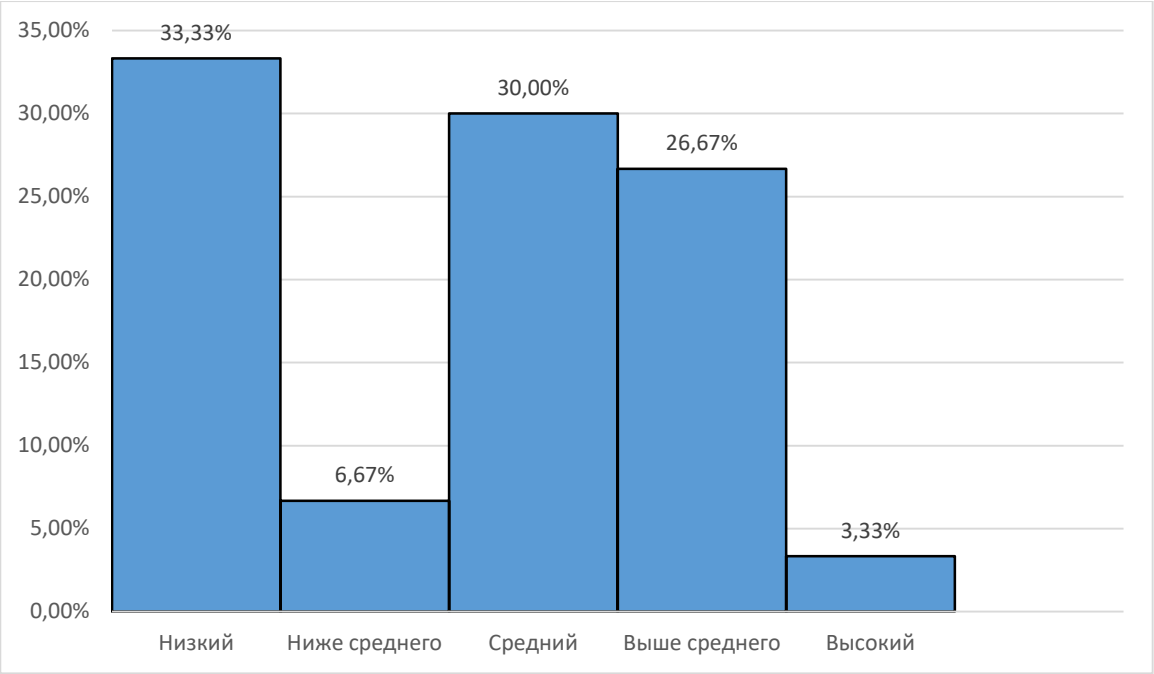

Рисунок 2 – Распределение диагностируемых детей по уровням сформированности предикативного словаря

При оценке связности текста большинство детей (36,67%) получили оценку 4 балла, что соответствует необходимости помощи педагога при выполнении задания. Доля детей, чья проба была отрицательной составляет 16,67%.

При оценках способности к словообразованию и словоизменению высокий уровень продемонстрировали только 10% и 3,33% соответственно. Доли детей, не выполнивших задания при любом виде помощи – 23,33%.

В задании на оценку лексических навыков большинство детей (33,33%) с заданием не справились. Оценку 5 баллов получил только один ребенок (3,33%).

Таким образом, по результатам проведенной диагностики, можно заключить, что дети с речевой задержкой в развитии в возрасте 6-7 лет имеют значимые отклонения в сформированности предикативного словаря, что указывает на необходимость коррекционного вмешательства.

2.2. Содержание и организация работы по формированию предикативного словаря у детей с задержкой речевого развития

Формирующее исследование было выполнено в 2024 г. на базе ГБДОУ «Детский сад №10 г. Павлово». В нем приняли участие 15 дошкольников. Его основной целью было создание оптимальных педагогических условий в детском саду для формирования предикативного словаря у дошкольников с задержкой речевого развития. Для достижения этой цели были предприняты следующие шаги:

- разработка программ повышения квалификации педагогов;
- организация предметной развивающей среды, способствующей формированию предикативного словаря у детей с задержкой речевого развития;
- разработка содержания педагогической работы с дошкольниками с задержкой речевого развития для формирования у них предикативного словаря.

Работа с педагогами. Вопросы повышения компетентности педагогов в современных условиях развития дошкольного образования разработаны В.В. Абашиной, Н.А. Белевич; Ю.А. Гладковой и О.А. Соломенниковой; А.А. Печеркиной, Э.Э. Сыманюк, Е.Л. Умниковой, В.Г. Яфаевой и другими исследователями [25]. Однако, особенности подготовки педагогов к формированию у дошкольников предикативного словаря в педагогической литературе раскрыты недостаточно. В связи с этим нами были обозначены пути, способствующие формированию предикативного словаря у дошкольников с задержкой речевого развития:

- повышение квалификации воспитателей и музыкальных руководителей в вопросах формирования у дошкольников с задержкой речевого развития предикативного словаря;
- увеличение мотивации педагогов в решении указанной проблемы;

- организация предметно-развивающей среды для формирования у дошкольников с задержкой речевого развития предикативного словаря.

В рамках работы с педагогами детского сада были проведены консультации, семинар-практикум и заседания методического объединения.

Педагогам были представлены консультации по темам «Знакомство с методиками развития предикативного словаря у дошкольников с задержкой речевого развития» и «Технологии логопедической работы по формированию предикативного словаря у детей с задержкой речевого развития».

Педагоги приняли участие в дискуссии «Использование визуальных средств и игр в работе по развитию предикативного словаря у детей с задержкой речевого развития» и обсудили способы взаимодействия с детьми для расширения их активного и пассивного словаря.

В ходе семинара-практикума «Визуальные средства формирования предикативного словаря дошкольников с задержкой речевого развития» педагогам были представлены методики логопедических занятий, раскрыты формы и методы работы с детьми в этом направлении, а также необходимые условия для использования визуальных средств, таких как пиктограммы и карточки-изображения.

Организация образовательной среды в детском саду была направлена на создание условий, способствующих:

– повышению профессионализма педагогов;
– реализации целенаправленных образовательных программ;
– сотрудничеству педагогов и семьи;
– взаимодействию детей друг с другом и со взрослыми;
– созданию положительной и увлекательной атмосферы обучения.

Содержание педагогической работы с детьми было определено нами с учетом ФГОС ДО [30] и выявленной в констатирующем эксперименте успешности формирования у детей с задержкой речевого развития предикативного словаря.

По результатам диагностики были выявлены значимые отклонения в сформированности предикативного словаря у детей с задержкой речевого развития.

Так, например, Женя М., 6 лет, смог показать картинки с изображением действий движения, но при названии всех картинок использовал только два глагола; «идти» и «лететь». Миша Д, 6 лет, составил такой рассказ по картинкам с сюжетом «Дети лепят снеговика»: «Это зима. Дети играют. Они долго играют». Полина К., 7 лет, по картинкам с изображением мышонка, красящего забор начала рассказывать о том, как отдыхает на даче и не реагировала на подсказки педагога. Миша О., 6 лет, выполняя задание на словообразование, все глаголы в прошедшем времени употреблял только в мужском роде. Яна А., 7 лет, не смогла назвать ни одного глагола в форме множественного числа, несмотря на многочисленные подсказки, хотя продемонстрировала рецептивное понимание различий.

Такие отклонения в сформированности предикативного словаря требуют коррекционного вмешательства. В этих целях была разработана программа логопедической коррекции.

Данная программа представляет собой комплекс протоколов для осуществления индивидуальных занятий для детей с задержкой речевого, развития.

Являясь технологией работы, построенной в рамках нейропсихологической парадигмы, программа соединяет в себе логопедическую и нейропсихологическую коррекцию.

Предполагается, что занятия должны проводиться в течение длительного (не менее полугода) периода с достаточно высокой интенсивностью – не менее трехчасовых занятий в неделю.

При составлении программы в основу ее эффективности был заложен введенный Л.С. Выготским конструкт о зоне ближайшего развития и использование принципов прикладного поведенческого анализа (ПАП) –

научной дисциплины, которая предполагает использование современной поведенческой теории научения для изменения поведения.

Такой подход предполагает, помимо разработки упражнений на развитие навыков, обязательное следование следующим принципам при реализации программы:

– постановка количественно измеримых целей;

– разбиение каждой цели на индивидуальные для каждого ребенка этапы с промежуточными целями, определяемые зоной ближайшего развития, что соответствует принципу «замещающего онтогенеза»;

– увеличение мотивации к занятиям путем подкрепления учебного поведения и выполненных заданий;

– поддержание у ребенка чувства успешности путем своевременного предоставления подсказок, позволяющих избежать неудачи при выполнении задания;

– дифференцированный подход к подкреплению – лучшее старание подкрепляется больше;

– фиксирование прогресса на каждом занятии.

Данная программа не фиксирует содержание каждого занятия, а использует индивидуальные маршруты, основанные на протоколах, в зависимости от актуального уровня навыков ребенка. Всего предложено 10 программ на развитие следующих сфер: сотрудничество и мотивация; визуальное восприятие; развитие импрессивной речи; моторная имитация; вокальная имитация; развитие экспрессивной речи; развитие игровых навыков и навыков досуга; развитие графо-моторных навыков; развитие мелкой моторики; развитие крупной моторики.

Пример программы на развитие импрессивной речи приведен в приложении В. Пример протокола для развития навыка «Рецептивное различение действий с объектами» приведен в приложении Г. Пример протокола для развития навыка «Рецептивное различение графических инструкций» приведен в приложении Д.

Таким образом, для каждого ребенка выбираются свои актуальные цели в каждой сфере и планируются методы их достижения.

Каждое занятие строится по принципу «арок»: выделяются три самые трудные или нелюбимые для ребенка актуальных задания из разных сфер. Занятие начинается с самого любимого или простого для выполнения на этом этапе задания. За ним следует задание посложнее, после чего можно переходит к заданию из выделенной группы. Его сменяют два более простых задания и снова следует задание из выделенной группы, еще раз повторяется блок из трех простых заданий и одного сложного. Заканчивается занятие всегда на позитивной ноте любимым и простым заданием. Так же важно следить, чтобы занятия все время сменяли интеллектуальную активность на двигательную.

Таким образом для каждого ребенка структура занятия индивидуальна, она обеспечивает интерес к занятию, смена деятельности обеспечивает часовую занятость ребенка развивающей деятельностью без признаков усталости. Этой же цели служит максимально игровая форма всех предлагаемых упражнений.

Постоянное фиксирование результатов и количественные показатели для измерения целей позволяют отслеживать процесс развития навыков ребенка в динамике и своевременно принимать решения о переходе на следующий уровень программы или следующий шаг усложнения упражнения на действующем уровне.

2.3. Контрольный срез уровня сформированности предикативного словаря у детей 6-7 лет с задержкой речевого развития

По разработанной программе коррекционная работа продолжалась 6 недель, в течение которых для 15 детей проводились индивидуальные часовые занятия 4 раза в неделю. Занятия проводились в утреннее время. 13 детей прошли курс из 24 занятий, 2 ребенка из 22.

После завершения курса была проведена повторная диагностика по той же методике, что и первичная. Для увеличения валидности данных диагностику проводили специалисты, не участвующие в занятиях с детьми. Для обработки результатов использовался статистический метод Т-критерию Вилкоксона. Этот метод сравнивает изменения в разных направлениях, оценивая их абсолютную величину. Сначала все изменения ранжируются по величине, а затем суммируются ранги. Если изменения происходят хаотично, суммы рангов в разных направлениях будут примерно одинаковыми. Однако, если изменения более выражены в одном направлении, сумма рангов изменений в противоположном направлении будет значительно меньше, чем при случайных колебаниях. Результаты исследования для всех проб для каждого ребенка и статистические расчеты приведены в приложении Е.

Сводные данные по развитию предикативного словаря у детей дошкольного возраста с задержкой речевого развития представлены в Таблице 3. Можно отметить наблюдаемые сдвиги во всех семи показателях, при чем такие сдвиги подтверждаются уровнем статистической значимости 1% для всех показателей, кроме объема активного словаря предикатов.

Таблица 3 – Сравнительный анализ уровня развития предикативного словаря до и после реализации коррекционной программы

Методика	Средний показатель «до»	Средний показатель «после»	$T_{эмп}$
Оценка пассивного словаря предикатов	2,7	3,9	0**
Оценка активного словаря предикатов	2,3	2,7	4
Оценка связности речи	2,1	3,2	0**
Оценка способности словообразования	1,7	2,8	4,5**
Оценка способности словоизменения	1,5	2,5	0**
Оценка лексических навыков	1,3	1,8	0**
Суммарный балл	11,6	16,9	0**

** Статистическая значимость при $p \leq 0,01$, * Статистическая значимость при $0,01 \square p \leq 0,05$

Таким образом, можно предположить, что в результате реализации коррекционной программы удалось эффективно воздействовать на улучшение сформированности предикативного словаря детей 6-7 лет с задержкой речевого развития.

По итогу проведения эксперимента мы можем отследить развитие показателей в таблице 2 (третий и четвёртый столбец). Так в частности, мы можем судить об улучшении сформированности предикативного словаря у данной группы детей.

Среднестатистический объем пассивного словаря предикатов сдвинулся со среднего уровня показателя до уровня выше среднего (2,7 -› 3,9, $T_{эмп} = 0$, при $p \leq 0,01$).

Графическая интерпретация изменения показателей объема пассивного словаря предикатов для каждого ребенка представлена на рисунке 3.

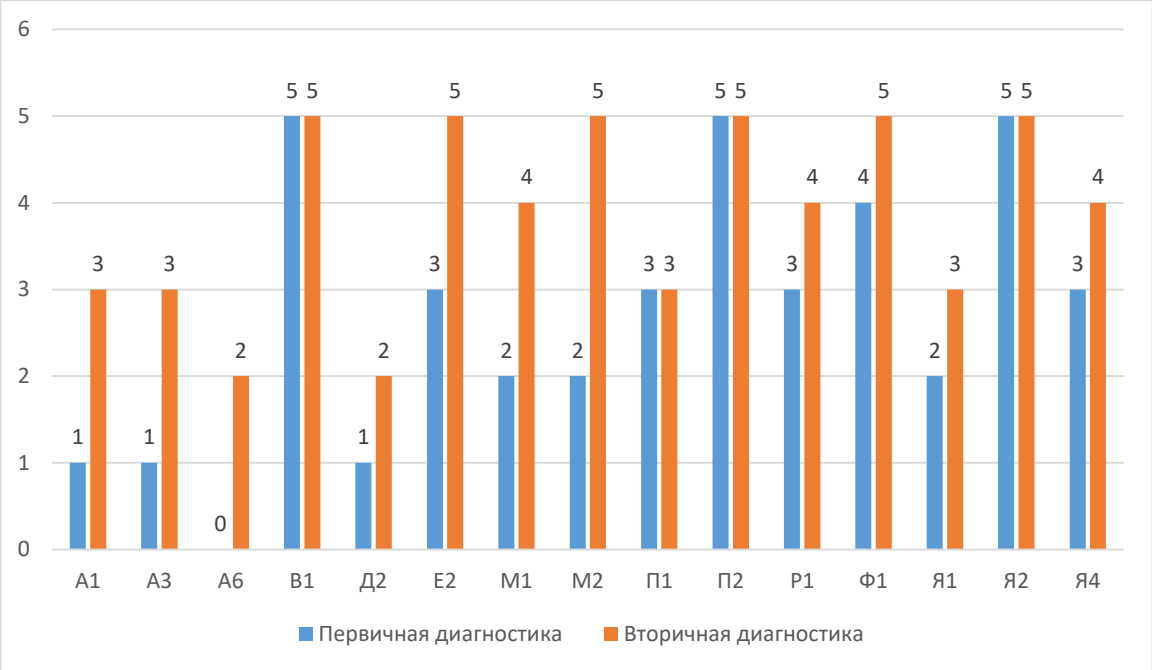

Рисунок 3 – Изменение оценки объема пассивного словаря предикатов

В ходе проведения оценки объема пассивного словаря предикатов при непосредственном воспроизведении, были получены следующие результаты

испытуемых: 2 ребенка – 13,33% – имеют уровень ниже среднего, результаты диагностики 4 детей – 26,67% – отнесены нами к среднему уровню, уровень 3 детей – 20% – соответствует показателям, соответствующим уровня выше среднего, 6 детей – 40% – имеют высокий уровень объема пассивного словаря предикатов (рисунок 4).

Среднестатистический объем активного словаря предикатов сдвинулся со уровня ниже среднего до среднего уровня, но уровень значимости $p \geq 0,05$ (2,3 -› 2,7, $T_{эмп} = 5$).

Графическая интерпретация изменения показателей объема активного словаря предикатов для каждого ребенка представлена на рисунке 5.

В ходе проведения оценки объема активного словаря предикатов при непосредственном воспроизведении, были получены следующие результаты испытуемых: 6 детей – 40% – имеют низкий уровень объема активного словаря предикатов, 1 ребенок – 6,67% – имеет уровень ниже среднего, результаты диагностики 2 детей – 13,33% – отнесены нами к среднему уровню, уровень 3 детей – 20% – соответствует показателям, соответствующим уровня выше среднего, 3 ребенка – 20% – имеют высокий уровень объема активного словаря предикатов (рисунок 6).

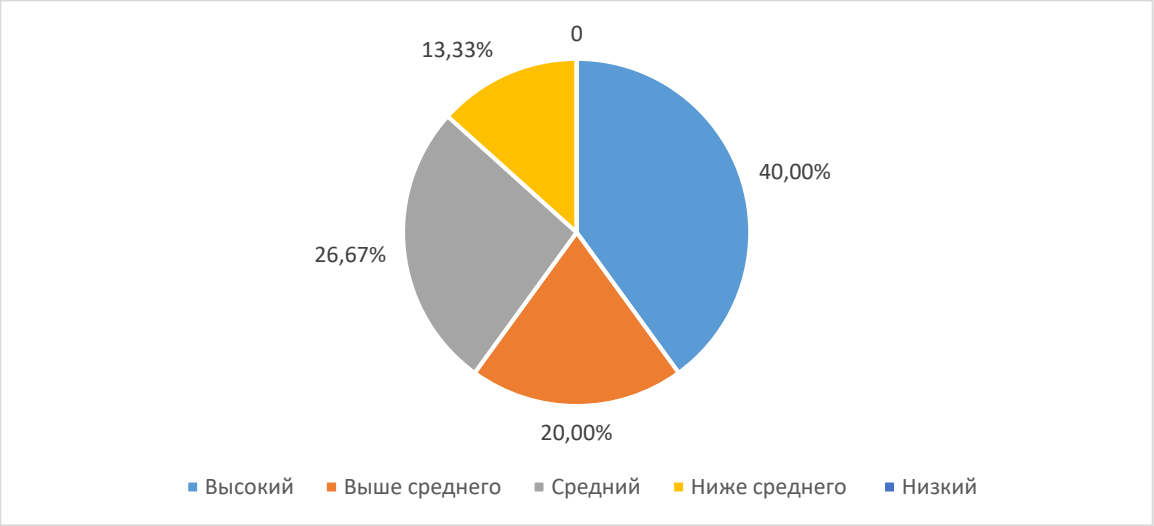

Рисунок 4 – Результаты вторичной диагностики объема пассивного словаря предикатов

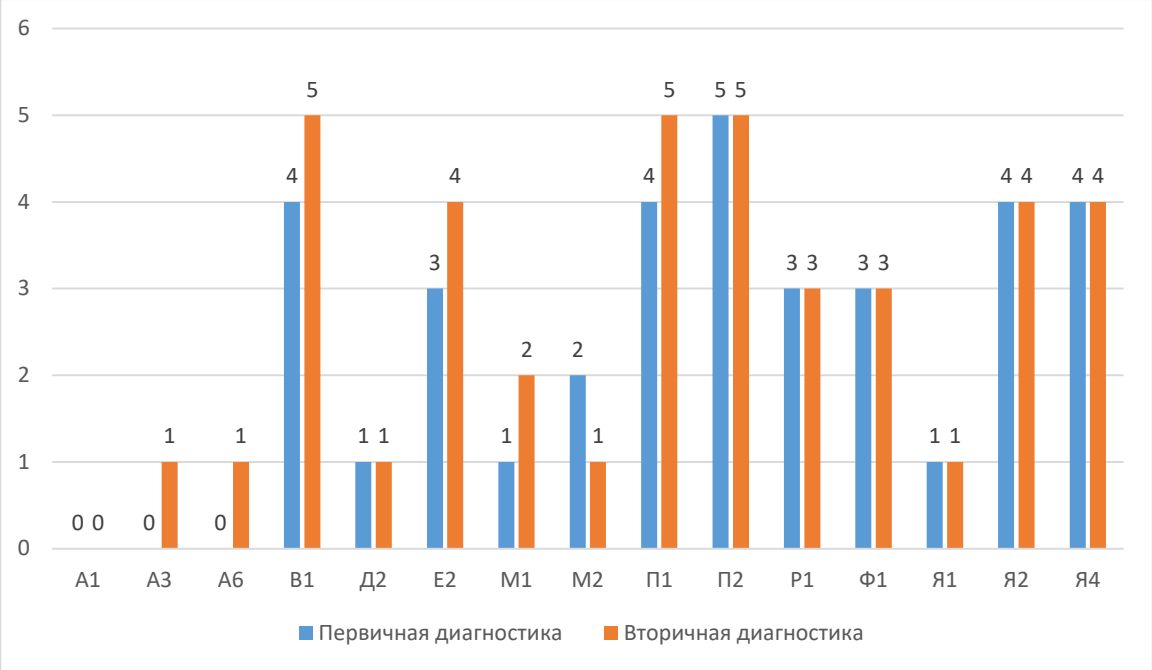

Рисунок 5 – Изменение оценки объема активного словаря предикатов

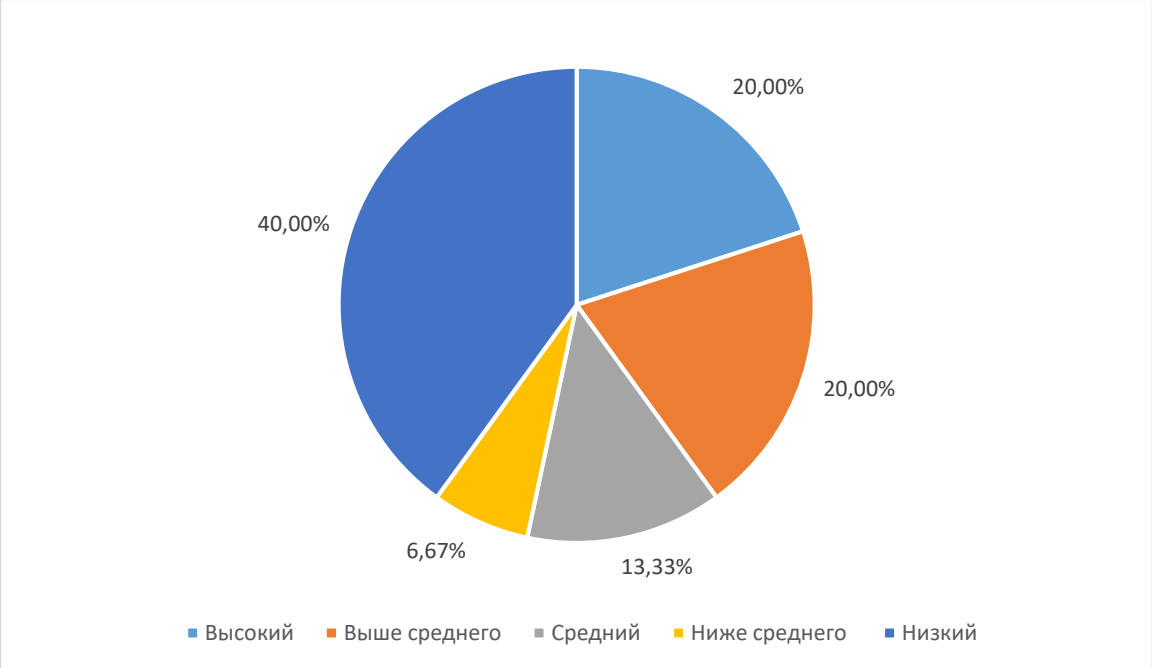

Рисунок 6 – Результаты вторичной диагностики объема активного словаря предикатов

Среднестатистический показатель уровня связности речи сдвинулся со уровня ниже среднего до среднего уровня (2,1 -› 3,2, $T_{эмп} = 0$, $p \leq 0,01$).

Графическая интерпретация изменения показателей связности речи для каждого ребенка представлена на рисунке 7.

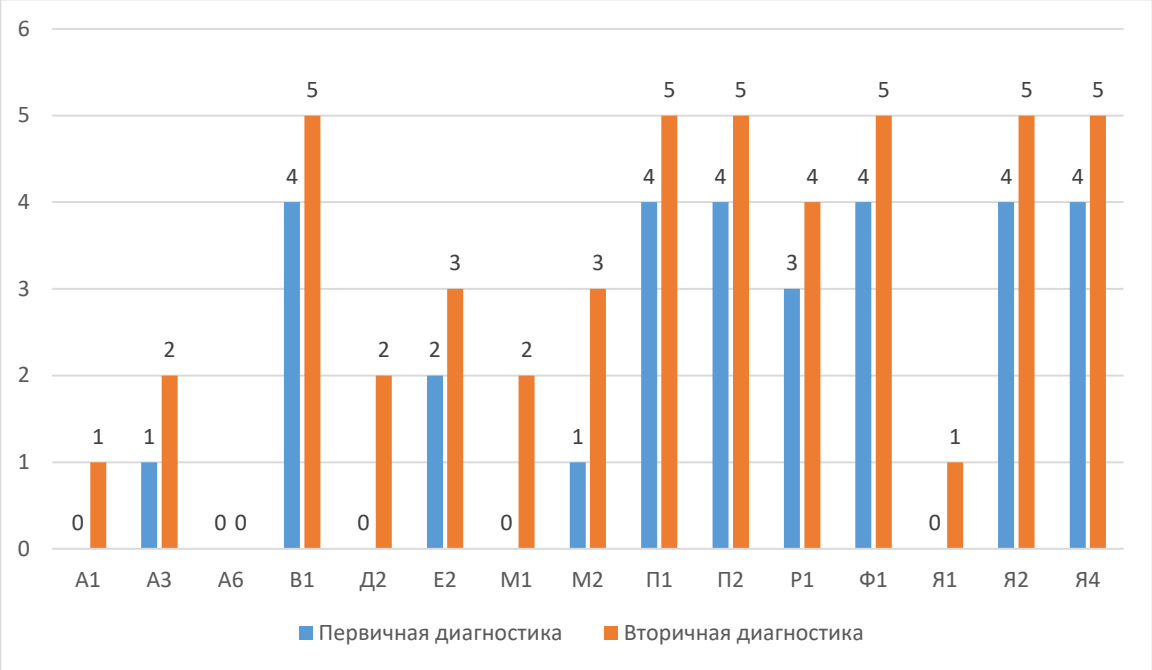

Рисунок 7 – Изменение оценки связности речи

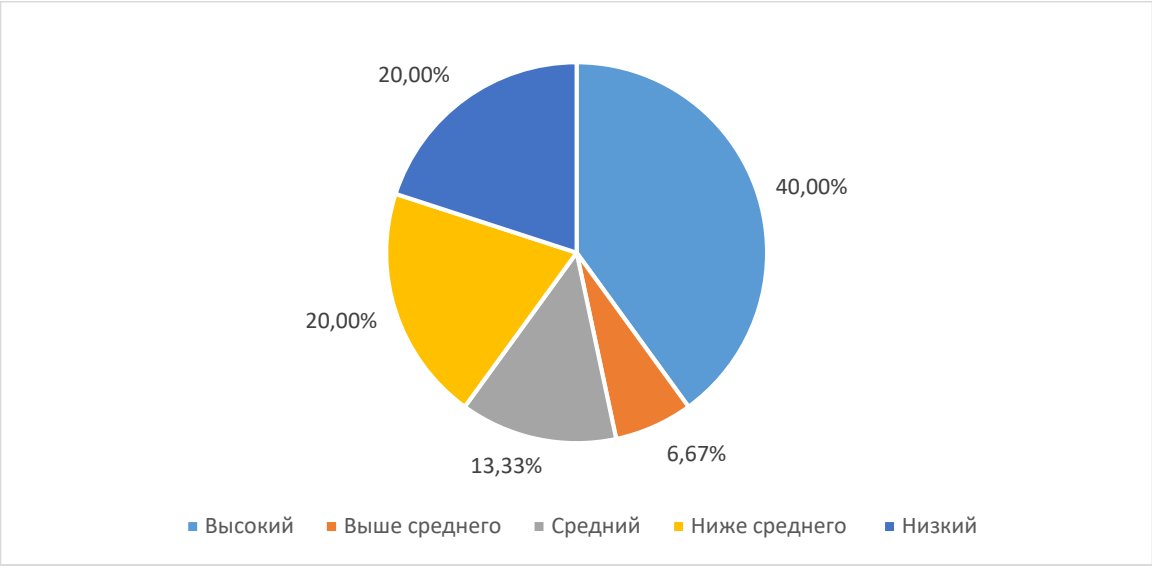

Рисунок 8 – Результаты вторичной диагностики связности речи

В ходе проведения оценки связности речи при непосредственном воспроизведении, были получены следующие результаты испытуемых: 3 ребенка – 20% – имеют низкий уровень связности речи, 3 ребенка – 20% – имеют уровень ниже среднего, 2 ребенка – 13,33% – имеют средний уровень, 1 ребенок – 6,67% – имеет уровень выше среднего, 6 детей – 40% – имеют высокий уровень (рисунок 8).

Среднестатистический показатель способности к словообразованию сдвинулся со уровня ниже среднего до среднего уровня (1,7 -› 2,8, $T_{эмп} = 4,5$, $p \leq 0,01$).

Графическая интерпретация изменения показателей способности к словообразованию для каждого ребенка представлена на рисунке 9.

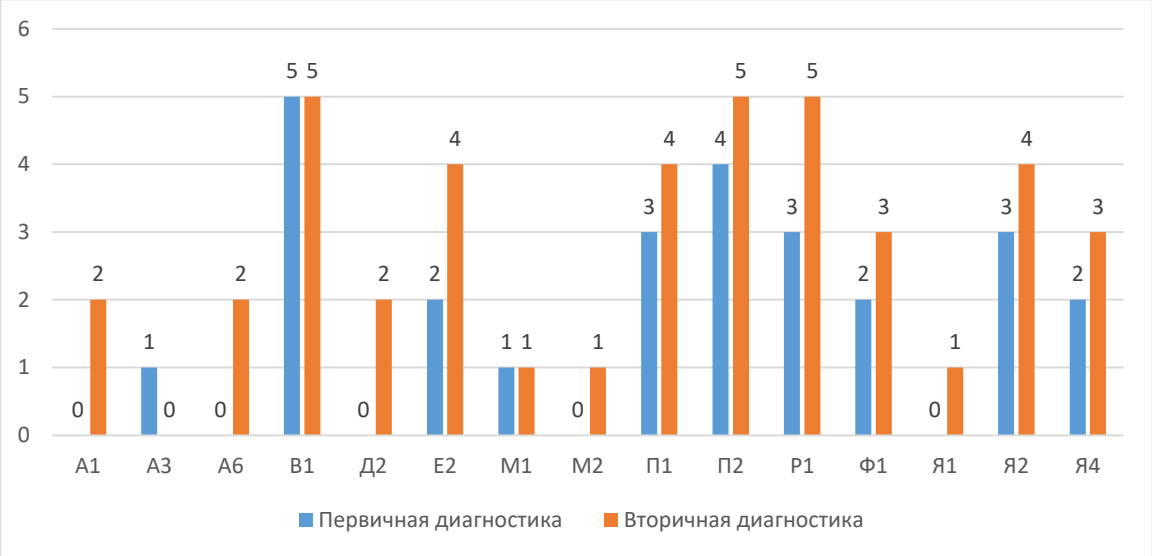

Рисунок 9 – Изменение оценки способности к словообразованию

В ходе проведения оценки способности к словообразованию при непосредственном воспроизведении, были получены следующие результаты испытуемых:

– 4 ребенка – 26,67% – имеют низкий уровень способности к словообразованию;

– 3 ребенка – 20% – имеют уровень ниже среднего;

– 2 ребенка – 13,33% – имеют средний уровень;

– 3 ребенка – 20% – имеют уровень выше среднего;

– 3 ребенка – 20% – имеют высокий уровень (рисунок 10).

Среднестатистический показатель способности к словоизменению остался на уровне ниже среднего, но сдвинулся в сторону улучшения (1,5 -› 2,5, $T_{эмп} = 0$, при $p \leq 0,01$).

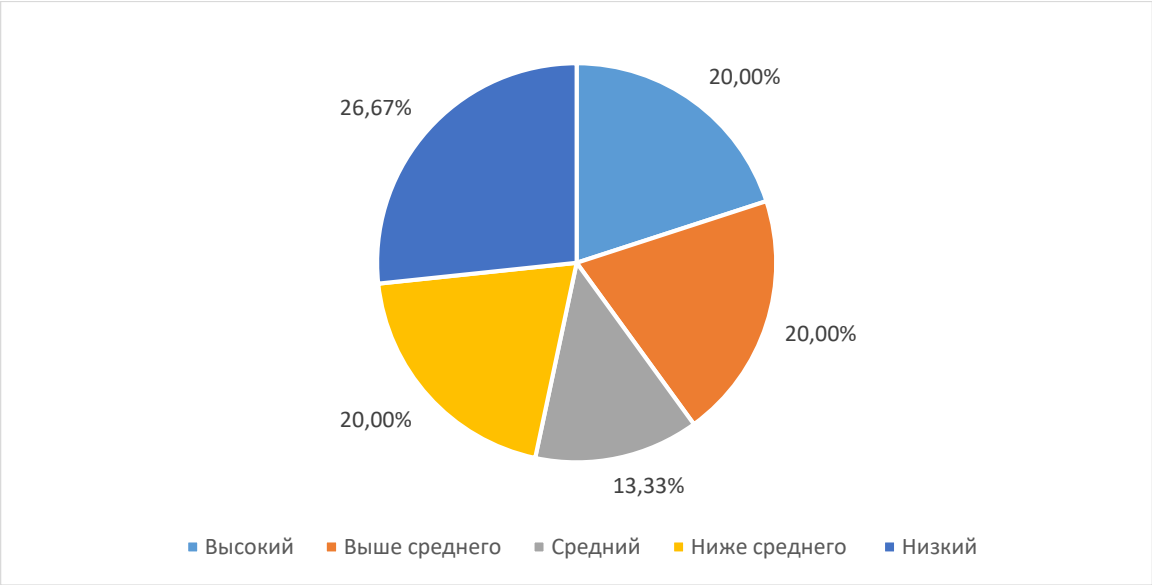

Рисунок 10 – Результаты вторичной диагностики способности к словообразованию

Графическая интерпретация изменения показателей способности к словоизменению для каждого ребенка представлена на рисунке 11.

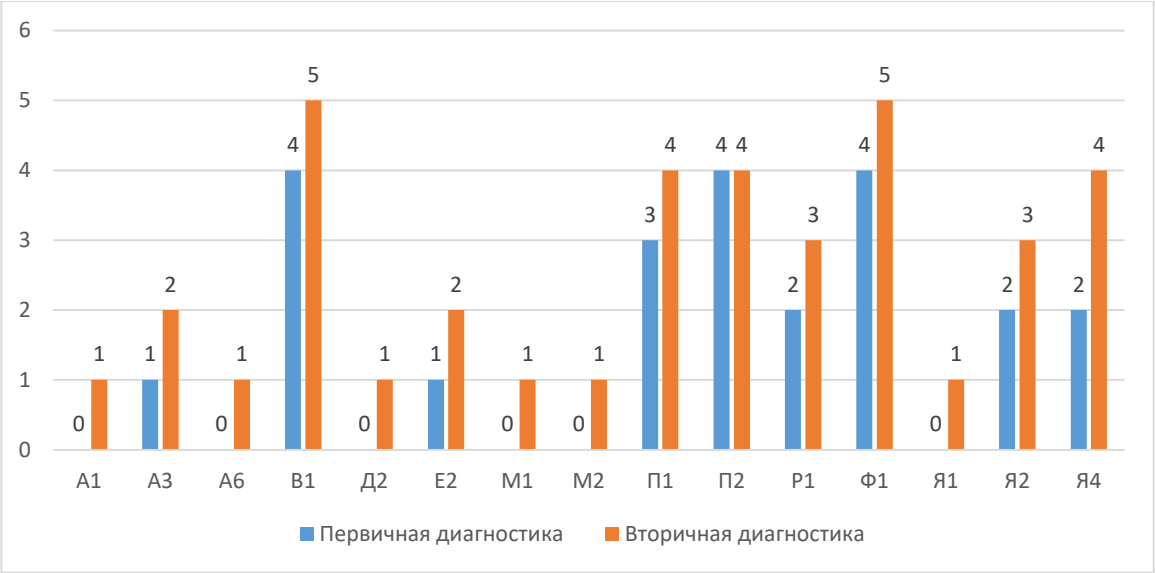

Рисунок 11 – Изменение оценки способности к словоизменению

В ходе проведения оценки способности к словоизменению при непосредственном воспроизведении, были получены следующие результаты испытуемых: 6 детей – 40% – имеют низкий уровень способности к словообразованию, 2 ребенка – 13,33% – имеют уровень ниже среднего, 2 ребенка – 13,33% – имеют средний уровень, 3 ребенка – 20% – имеют уровень выше среднего, 2 ребенка – 13,33% – имеют высокий уровень (рисунок 12).

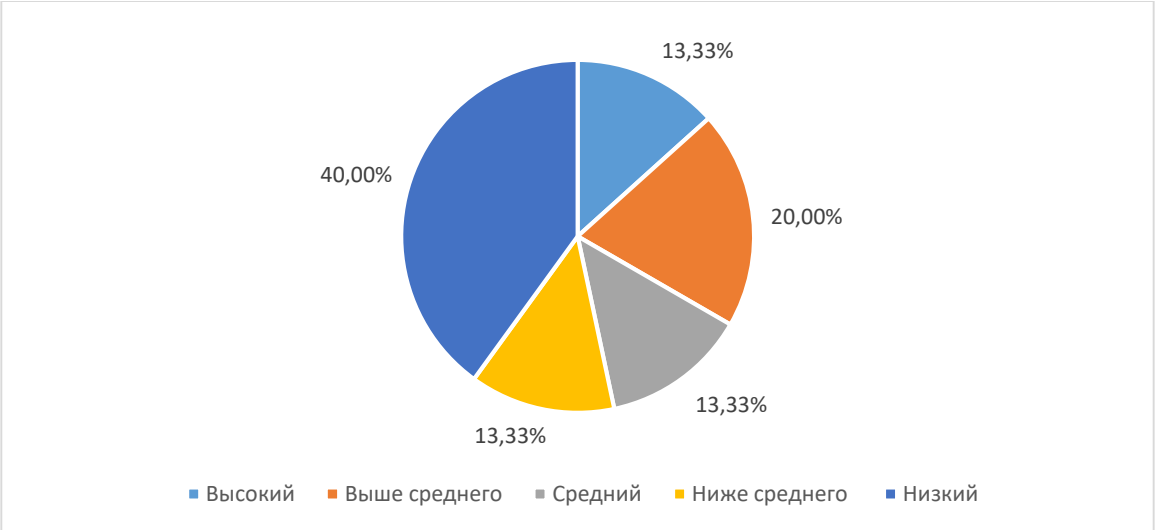

Рисунок 12 – Результаты вторичной диагностики способности к словоизменению

Среднестатистический показатель уровня сформированности лексических навыков сдвинулся со низкого уровня до уровня ниже среднего (1,3 -› 1,8, $T_{эмп} = 0$, $p \leq 0,01$).

Графическая интерпретация изменения показателей уровня сформированности лексических навыков для каждого ребенка представлена на рисунке 13.

В ходе проведения оценки уровня сформированности лексических навыков при непосредственном воспроизведении, были получены следующие результаты испытуемых: 9 детей – 60% – имеют низкий уровень лексических навыков, 1 ребенок – 6,67% – имеет уровень ниже среднего, 2 ребенка – 13,33% – имеют средний уровень, 1 ребенок – 6,67% – имеет уровень выше среднего, 2 ребенка – 13,33% – имеют высокий уровень (рисунок 14).

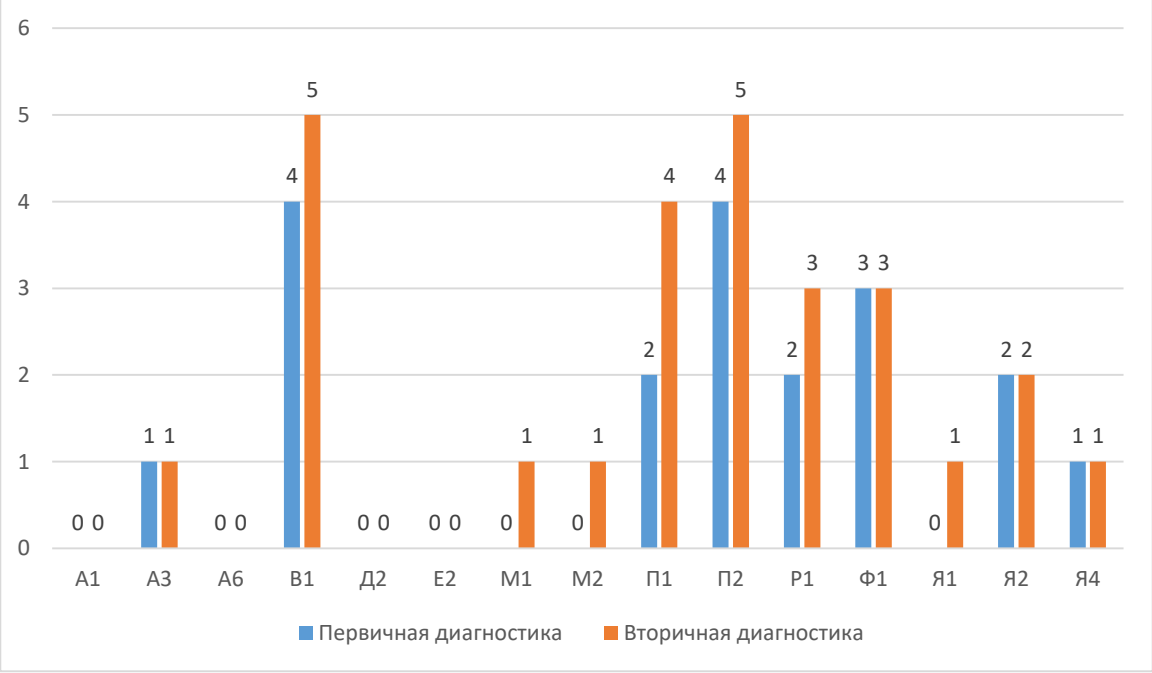

Рисунок 13 – Изменение оценки сформированности лексических навыков

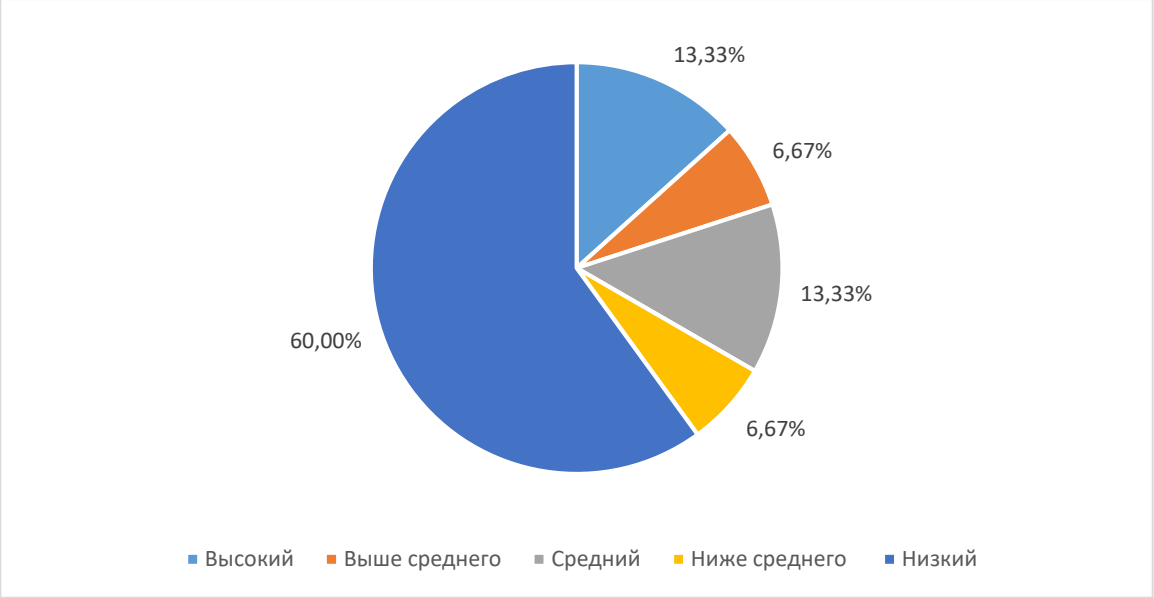

Рисунок 14 – Результаты вторичной диагностики сформированности лексических навыков

Среднестатистический показатель суммарного балла сдвинулся с уровня ниже среднего до среднего (11,6 -› 16,9, $T_{эмп} = 0$, при $p \leq 0,01$).

Графическая интерпретация изменения показателя суммарного балла представлена на рисунке 15.

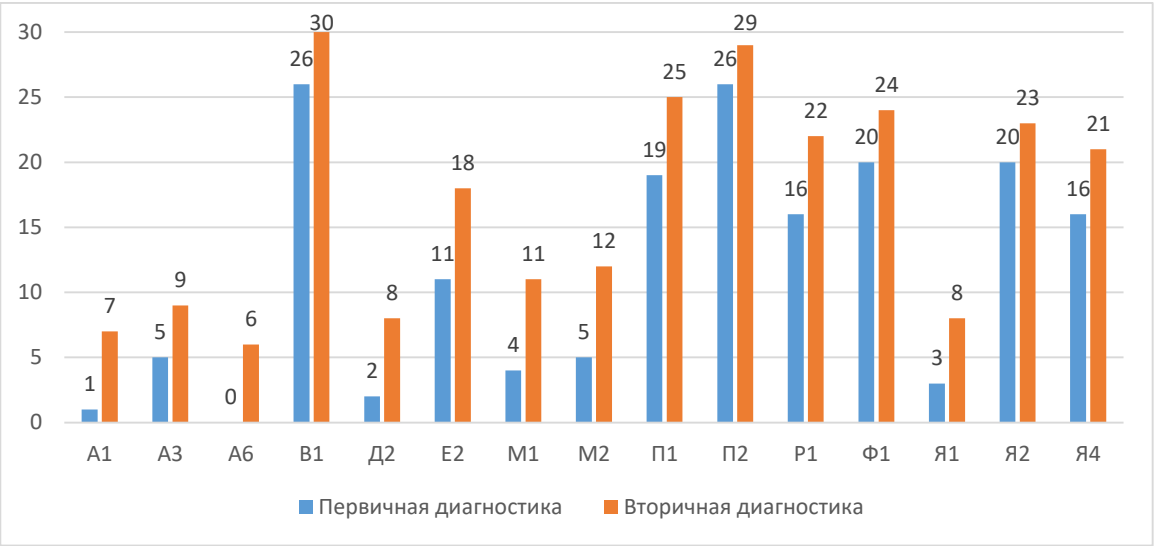

Рисунок 15 – Изменение показателей суммарного балла оценки сформированности предикативного словаря

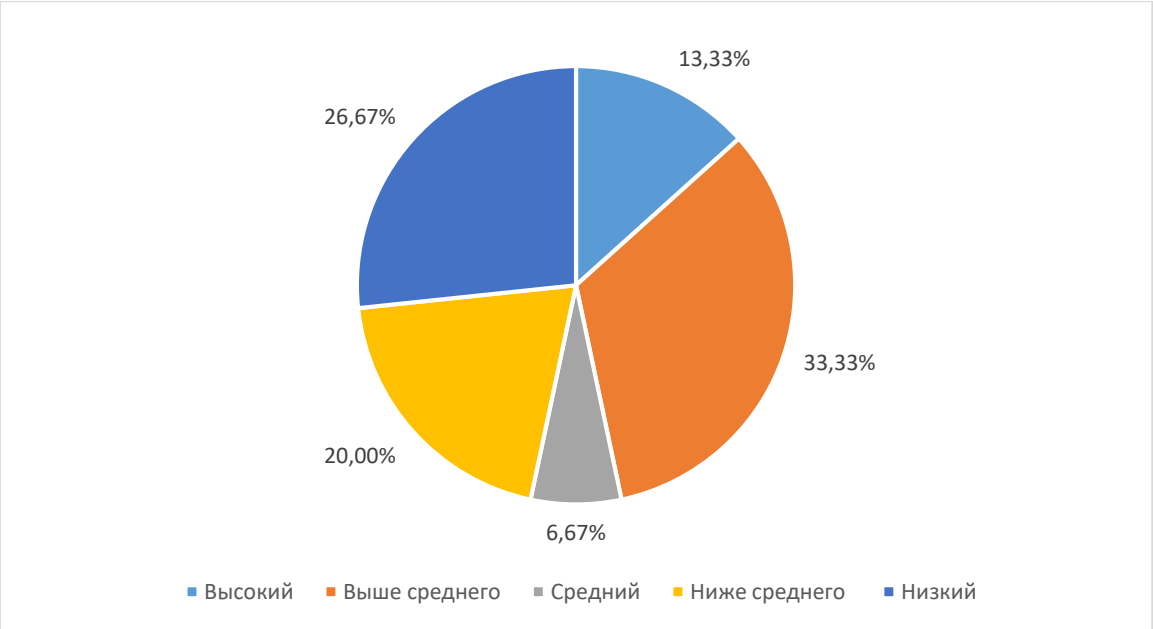

Рисунок 16 – Результаты вторичной диагностики сформированности предикативного словаря

При непосредственном воспроизведении были получены следующие результаты испытуемых: 4 ребенка – 26,67% – имеют низкий уровень сформированности предикативного словаря, 3 ребенка – 20% – имеют уровень ниже среднего, 1 ребенок – 6,67% – имеет средний уровень, 5 детей – 33,33% – имеет уровень выше среднего, 2 ребенка – 13,33% – имеют высокий уровень (рисунок 16).

Сравнение результатов оценки сформированности предикативного словаря при первичной и вторичной диагностике представлено на рисунке 17.

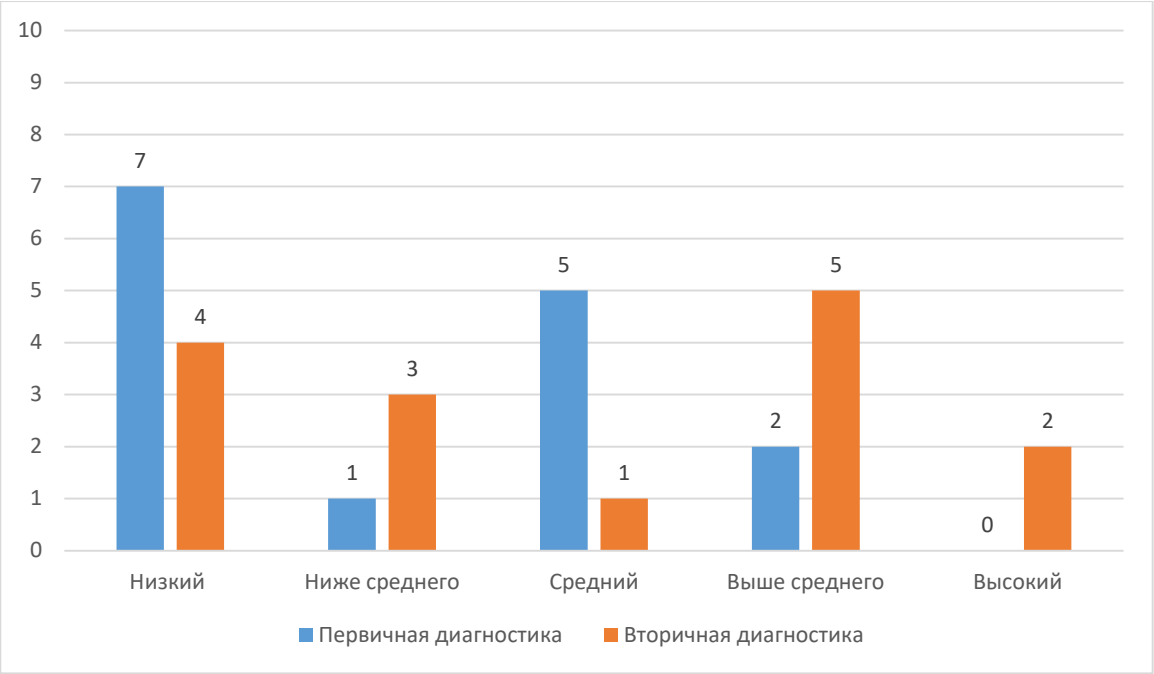

Рисунок 17 – Результаты оценки сформированности предикативного словаря при первичной и вторичной диагностике

По результатам проведенного анализа можно сделать вывод о том, что в результате коррекционной работы существенно улучшились показатели сформированности предикативного словаря практически всех детей, у всех произошло увеличение суммарного балла.

Таким образом, подтверждена выдвинутая гипотеза: у детей с задержкой речевого развития сформированности предикативного словаря характеризуется отклонениями, выражающимися недоразвитием импрессивной и экспрессивной речи вследствие несформированности процессов выбора слов и грамматического структурирования речевого высказывания, а также что формирование у дошкольников с задержкой речевого развития предикативного словаря будет эффективным при реализации в педагогическом процессе педагогических условий, направленных на повышение компетентности педагогов в области методических программ, ориентированных на повышение сформированности предикативного словаря детей с задержкой речевого развития.

Выводы по второй главе.

В результате проведенного констатирующего этапа эмпирического исследования были решены следующие задачи:

- проведена диагностика 30 детей по методике, с помощью которой оценивалась сформированность их предикативного словаря, а именно были оценены объем пассивного и активного словаря предикатов, связность речи, способности к словообразованию и словоизменению, сформированность лексических навыков;
- произведен анализ и интерпретация результатов, полученных в ходе констатирующего этапа эмпирического исследования, которые позволили заключить, что дети с речевой задержкой в развитии в возрасте 6-7 лет имеют значимые отклонения в развитии предикативного словаря, требующие коррекционного вмешательства.

В результате проведенного формирующего и контрольного экспериментов была разработана коррекционная программа по развитию предикативного словаря детей 6-7 лет с задержкой речевого развития и начата ее реализация на группе из 15 человек продолжительностью 6 недель, после чего был проведен контрольный срез. Алгоритмы занятий выстраивались для каждого ребенка индивидуально, исходя из их актуального уровня развития и мотивационных предпочтений.

Результатами контрольного среза исследования являются положительные изменения в уровнях всех показателей сформированности предикативного словаря: объем пассивного словаря глагольных предикатов (2,7 -› 3,9, $T_{эмп} = 0$, при $p \leq 0,01$), объем активного словаря глагольных предикатов (2,3 -› 2,7, $T_{эмп} = 5$, при $p \geq 0,05$), связность речи (2,1 -› 3,2, $T_{эмп} = 0$, при $p \leq 0,01$), способность к словообразованию (1,7 -› 2,8, $T_{эмп} = 4,5$, при $p \leq 0,01$), способность к словоизменению (1,5 -› 2,5, $T_{эмп} = 0$, при $p \leq 0,01$), сформированность лексических навыков (1,3 -› 1,8, $T_{эмп} = 0$, при $p \leq 0,01$), суммарный балл (11,6 -› 16,9, $T_{эмп} = 0$, при $p \leq 0,01$).

Заключение

Выпускная квалификационная работа состоит из двух глав: теоретического анализа научно-методической литературы и эмпирического исследования влияния педагогических условий на сформированность предикативного словаря детей дошкольного возраста с задержкой речевого развития.

Целью данного исследования было изучить особенности формирования предикативного словаря у детей дошкольного возраста с задержкой речевого развития и обосновать педагогические условия формирования предикативного словаря у детей дошкольного возраста с задержкой речевого развития. В процессе выполнения данной работы поставленная цель была решена.

Теоретическая часть работы посвящена основам формирования предикативного словаря у детей дошкольного возраста с задержкой речевого развития. В процессе теоретического исследования было рассмотрено понятие предикативного словаря и его роль в речевом развитии дошкольников, изучены формирования предикативного словаря у детей дошкольного возраста с задержкой речевого развития, выявлены педагогические условия, влияющие на формирование предикативного словаря у детей дошкольного возраста.

Эмпирическое исследование было организовано и проведено на базе Государственного бюджетного дошкольного общеобразовательного учреждения «Детский сад №10 г. Павлово». В исследовании приняли участие 30 испытуемых с задержкой речевого развития в возрасте 6-7 лет.

Был произведен анализ и интерпретация результатов, полученных в ходе констатирующего этапа эмпирического исследования, которые позволили заключить, что дети с речевой задержкой в развитии в возрасте 6-7 лет имеют значимые отклонения в сформированности предикативного словаря, требующие коррекционного вмешательства. В этих целях были разработано содержание педагогических условий формирования предикативного словаря

детей дошкольного возраста с задержкой речевого развития и организована коррекционная работа, которая была реализована на группе из 15 человек, после чего был проведен контрольно-оценочный этап исследования. Ее продолжительность составляла 6 недель, по 4 занятия в неделю, занятия проходили индивидуально по 60 минут. Алгоритмы занятий выстраивались для каждого ребенка индивидуально, исходя из их актуального уровня развития и мотивационных предпочтений.

Результатами контрольно-оценочного этапа исследования являются положительные изменения в уровнях развития всех оцениваемых показателей сформированности предикативного словаря. Таким образом, предполагаемая эффективность реализованных педагогических условий формирования предикативного словаря детей дошкольного возраста с задержкой речевого развития подтверждена. Данное исследование показало наличие у детей дошкольного возраста с задержкой речевого развития наличие значительных отклонений в сформированности предикативного словаря, а также выявило положительное влияние коррекционных занятий в рамках реализации предложенных педагогических условий на предикативную лексику дошкольников с задержкой речевого развития.

Таким образом, в процессе исследования была подтверждена выдвинутая гипотеза: сформированность предикативного словаря дошкольников с задержкой речевого развития имеет существенные отклонения от нормы, реализация в педагогическом процессе педагогических условий, направленных на повышение компетентности педагогов в области методических программ, ориентированных на повышение сформированности предикативного словаря детей с задержкой речевого развития, способствует формированию предикативного словаря у дошкольников с задержкой речевого развития.

Список используемой литературы

1. Альберто П. Прикладной анализ поведения: учебно-методическое пособие для педагогов, учителей-дефектологов, психологов / П. Альберто, Э. Траутман ; пер. с англ. Москва : Оперант, 2015. 672 с.
2. Апресян Ю. Д. Лексическая семантика: Синонимические средства языка / Ю. Д. Апресян. Москва : Наука, 1974. С. 367-369.
3. Аркин А. Е. Дошкольный возраст / А. Е. Аркин. Москва : Учпедгиз, 1948. 336 с.
4. Арутюнова Н. Д. К проблеме функциональных типов лексического значения // Аспекты семантических исследований / Н. Д. Арутюнова. Москва : Наука, 1980. С. 150-250.
5. Васильев Л. М, Современная лингвистическая семантика: / Л. М. Васильев. Москва : Высшая школа, 1990. 175 с.
6. Виноградо В. В. Русский язык (Грамматическое учение о слове) / В. В. Виноградов. 3-е изд., испр. Москва : Высшая школа, 1986. 639 с.
7. Выготский Л. С. Мышление и речь. Психика, сознание, бессознательное / Л. С. Выготский. Москва : Лабиринт, 2001. 366 с.
8. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев. Москва : Учпедгиз, 1961. 472 с.
9. Жукова Н. С. Отклонения в развитии детской речи : учебное пособие / Н. С. Жукова. Москва : УНПЦ "Энергомаш", 1994. 128 с.
10. Жукова Н. С. Преодоление общего недоразвития речи у детей : [книга для логопедов : учебное пособие] / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. Екатеринбург : Литур, 2011. 316 с.
11. Журба Л. Н. Нарушение психомоторного развития у детей первого года жизни / Л. Н. Журба, Е. М. Мастюкова. Москва : Просвещение, 1981. 192 с.
12. Золотова Г.А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса / Г. А. Золотова. Москва : УРСС, 2001. 361 с.

13. Канцельсон С. Д. Общее и типологическое языкознание / С. Д. Канцельсон. Москва : Наука, 1986. 214 с.

14. Коломинский Я. Л. Психология детей шестилетнего возраста / Я. Л. Коломинский, Е. А. Панько Е.А. Минск : Университетское образование, 1999. 316 с.

15. Коновалова С. Н. Формирование предикативной лексики у дошкольников с общим недоразвитием речи : автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.03 / Коновалова Светлана Николаевна. Москва, 2007. 24 с.

16. Купер Д. О. Прикладной анализ поведения / Д. О. Купер, Т. Э. Херон, У. Л. Хьюард ; пер. с англ. Москва : Практика, 2016. 864 с.

17. Леонтьев А. А. Внутренняя речь и процессы грамматического порождения высказывания // Вопросы порождения речи и обучения языку / А. А. Леонтьев. Москва : Наука, 1967. С. 6-16

18. Лурия А. Р. Нейропсихологический анализ предикативной структуры высказывания // Теория речевой деятельности / А. Р. Лурия, Л. С. Цветкова. Москва : Наука, 1968. С. 219-233.

19. Лурия А. Р. Письмо и речь. Нейролингвистические исследования / А. Р. Лурия. Москва : Академия, 2002. С. 155-166.

20. Мастюкова Е. М. О нарушении гностических функций у учащихся с тяжелыми расстройствами речи / Е. М. Мастюкова // Дефектология : научно-методический журнал Академии педагогических наук / Ред. В. И. Лубовский, А. И. Чайкина. 1976. №1. С. 13-17

21. Мастюкова Е. М. Онтогенетический подход к структуре дефекта при моторной алалии / Е. М. Мастюкова // Дефектология 1981. №6. С. 21-26.

22. Пауль Г. Принципы истории языка / Г. Пауль. Москва : Учпедгиз, 1960. С. 16-66.

23. Потебня А. А. Их записок по русской грамматике / А. А. Потебня. Москва : Учпедгиз, 1968. 534 с.

24. Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии / Э. Сепир, К. Бюлер. Москва : Наука, 1993. С. 36-39.

25. Слободян Е. А. Формирование предикативного словаря детей старшего дошкольного возраста в процессе организации дидактических игр / Е. А. Слободян, С. Р. Слободян, О. А. Козырева // Вестник науки. 2019. №11 (20). Том 4. С. 48-52.

26. Сорокин Ю. А. Теоретические и прикладные проблемы речевого общения / Ю. А. Сорокин, Е. Ф. Тарасов, А. М. Шахнарович. Москва : УРСС, ЛИБРОКОМ, 2009. 325 с.

27. Сохин А. Ф Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников / А. Ф. Сохин. Москва, Воронеж : ППО МОДЭК, 2002. 224 с.

28. Степанов Ю. С. Имена. Предикаты. Предложения / Ю. С. Степанов. Москва : Прогресс, 1981. 355 с.

29. Ушакова Т. П. Пути усвоения родного языка нормальным ребёнком / Т. П. Ушакова // Вопросы психологии. 1970. №1. С. 123-130.

30. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования / ред. Т. В. Цветкова. Москва : Творческий центр Сфера, 2015. 96 с.

31. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации (ред. от 01.05.2019) URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 21.09.2024).

32. Филичева Т. Б. Недоразвитие речи у дошкольников и пути его преодоления : автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.03 / Филичева Татьяна Борисовна. Москва, 1974. 16 с.

33. Филичева Т. Б. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. В 2 ч. Ч. 2. Москва : Альфа, 1993. 87 с.

34. Фрисман Д. М. Распространенность задержки речевого развития у детей преддошкольного и дошкольного возраста / Д. М. Фрисман, Т. А. Гвозденко // Вестник физиотерапии и культурологии. 2023. №2. С. 106.

35. Шахматов А. А. Синтаксис русского языка / А. А. Шахматов. Москва : УРСС, 2001. 50 с.

36. Шахнарович А. М. Психолингвистический анализ семантики и грамматики / А. М. Шахнарович, Н. М. Юрьева. Москва : Наука, 1990. 167 с.

37. Шибанова Г. И. Некоторые аспекты формирования предикативного словаря у дошкольников с общим недоразвитием речи / Г. И. Шибанова // Евразийский Союз Ученых (ЕСУ). 2020. №8. С. 32-33

38. Шрамм А. П. Очерки но семантике качественных прилагательных / А. П. Шрамм. Ленинград : Наука, 1979. С. 51-53.

39. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность / Л. В. Щерба. Ленинград : Наука, 1974. 428 с.

Приложение А

Состав группы детей, задействованных в эмпирическом исследовании

Таблица А.1 – Список детей, участвующих в эксперименте

Имя	Пол	Возраст (полных лет)	Код
Александр М.	мужской	6	А1
Анна Б.	женский	7	А2
Антон С.	мужской	6	А3
Алиса К.	женский	6	А4
Артем Н.	мужской	6	А5
Артем Н.	мужской	6	А6
Бронислав К.	мужской	7	Б1
Виктория Т.	женский	7	В1
Григорий Д.	мужской	6	Г1
Дмитрий А.	мужской	7	Д1
Добрыня С.	мужской	7	Д2
Евгений М.	мужской	6	Е1
Елена О.	женский	6	Е2
Елисей Ф.	мужской	6	Е3
Константин К.	мужской	6	К1
Мира В.	женский	7	М1
Михаил Д.	мужской	6	М2
Михаил И.	мужской	6	М3
Михаил М.	мужской	6	М4
Михаил О.	мужской	6	М5
Михаил Я.	мужской	6	О1
Павел П.	мужской	6	П1
Полина К.	женский	7	П2
Роман П.	мужской	6	Р1
Рустам Х.	мужской	6	Р2
Федор Н.	мужской	7	Ф1
Яна А.	женский	7	Я1
Ярослав Д.	мужской	6	Я2
Ярослав У.	мужской	7	Я3
Ярослава Ч.	женский	6	Я4

Серым цветом выделены строки детей, которые участвовали в формирующем эксперименте

Приложение Б

Протокол обследования сформированности предикативного словаря

Таблица Б.1 – Лист 1

Задание	Результат, примечание + - верно, – - неверно, +/– - с помощью педагога	% верных ответов	Балл
Оценка объема пассивного словаря			
корабль плывет			
птица летит			
змея ползет			
мальчик идет			
девочка прыгает			
спортсмен бежит			
кошка спит			
женщина сидит			
ребенок плачет			
ребенок смеется			
мужчина сердится			
женщина гладит			
мальчик загорает			
мальчик умывается			
мужчина пьет			
девочка моет посуду			
мальчик читает			
девочка пишет			
женщина поливает			
девочка качается			
водитель			
доктор			
парикмахер			
певица			
повар			
строитель			
художник			
швея			
воробей			
жук			
корова			
кот			
лягушка			
медведь			
мышь			
петух			
собака			

Таблица Б.2 – Протокол обследования сформированности предикативного словаря (продолжение)

Задание	Результат, примечание + - верно, – - неверно, +/– - с помощью педагога	% верных ответов	Балл
Оценка объема активного словаря			
корабль плывет			
птица летит			
змея ползет			
мальчик идет			
девочка прыгает			
спортсмен бежит			
кошка спит			
женщина сидит			
ребенок плачет			
ребенок смеется			
мужчина сердится			
женщина гладит			
мальчик загорает			
мальчик умывается			
мужчина пьет			
девочка моет посуду			
мальчик читает			
девочка пишет			
женщина поливает			
девочка качается			
водитель			
доктор			
парикмахер			
певица			
повар			
строитель			
художник			
швея			
воробей			
жук			
корова			
кот			
лягушка			
медведь			
мышь			
петух			
собака			

Таблица Б.3 – Протокол обследования сформированности предикативного словаря (продолжение) (Лист 3)

Задание	Результат, примечание + - верно, – - неверно, +/– - с помощью педагога	% верных ответов	Балл
Оценка связности речи			
дети лепят снеговика			
утро мальчика			
бабушка печет пирог			
девочка растит помидоры			
мышонок красит забор			
девочка стирает платье куклы			
Оценка способности словообразования			
пчела летит к цветку			
пчела летит от цветка			
ежик идет к яблоку			
ежик идет от яблока			
лодка плывет к берегу			
лодка плывет от берега			
улитка ползет к грибу			
улитка ползет от гриба			
спортсмен бежит к флагу			
спортсмен бежит от флага			
машина едет к гаражу			
машина едет от гаража			
девочка одевается			
девочка оделась			
мальчик моет руки			
мальчик вымыл руки			
девочка рисует			
девочка нарисовала			
мужчина пьет чай			
мужчина выпил чай			
мальчик ест торт			
мальчик съел торт			
девочка причесывается			
девочка причесывает куклу			
мальчик прячется			
мальчик прячет машинку			
девочка умывается			
девочка умывает куклу			
мальчик обувается			
мальчик обувает братика			
девочка удивляется			

Таблица Б.3 – Протокол обследования сформированности предикативного словаря (продолжение) (Лист 4)

Задание	Результат, примечание + - верно, – - неверно, +/– - с помощью педагога	% верных ответов	Балл
Оценка способности словоизменения			
Показывает			
котенок играет – котята играют			
стул стоит – стулья стоят			
ромашка цветет – ромашки цветут			
ребенок пьет – дети пьют			
носок висит – носки висят			
женщина стирает – женщины стирают			
машина едет – машины едут			
самолет летит – самолеты летят			
Называет			
котенок играет – котята играют			
стул стоит – стулья стоят			
ромашка цветет – ромашки цветут			
ребенок пьет – дети пьют			
носок висит – носки висят			
женщина стирает – женщины стирают			
машина едет – машины едут			
самолет летит – самолеты летят			
Оценка лексических навыков			
налил, насорил, вылил			
подбежал, вошел, подошел			
стоит, растет, сидит			
идет, цветет, бежит			

Приложение В

Программа развития импрессивной речи

Таблица В.1 – Фрагмент программы развития импрессивной речи у детей 6-7 лет

Содержание задания	Цель задания	Вопрос	Примеры	Измерение
Следовать инструкции по выполнению приятных человеку действий согласно ситуации	Когда даны инструкции к действиям в заданной поведенческой ситуации, обучающийся выполнит их.	Будет ли обучающийся следовать инструкциям по выполнению приятных действий в тех условиях, при которых они обычно совершаются (напр. «Иди качайся на качелях» на перемене)?	Прыгать на батуте, качаться на качелях	4= по меньшей мере 3 вида деятельности без подсказки; 3= по меньшей мере 3 вида деятельности только с одной вербальной или жестовой подсказкой; 2= 3 или более вида деятельности по модели и без физиологической подсказки; 1= 3 или более вида деятельности по модели и только с одной физиологической подсказкой
Следовать инструкции, чтобы прикоснуться к обычному предмету, расположенному в различных положениях	Обучающийся должен прикоснуться к обычному предмету, расположенному в различных положениях	Если Вы держите обычный предмет в различных положениях, сможет ли обучающийся достать до него, дотронуться согласно инструкции («Дотронься …или …»	Ручку держать над головой, потом – в сторону	2= с готовностью дотрагивается до предмета в любом положении (вверху/ внизу/ слева/справа) в течение 3 секунд 1= дотрагивается или хватает предмет в течение 3 с

Приложение Г

Протокол «Действия с объектами»

Цель: дошкольник, будет производить простое действие, когда представлены несколько объектов, один из которых используется для выполнения этого действия минимум для 10 разных объектов в 80% случаев.

Шаг 1. Когда представлен один объект, дошкольник, следуя инструкции, сможет произвести действие с ним (показать ручку, а затем попросить «Покажи мне как пишут»)?

S^D: «Покажи как (действие)».

R: дошкольник правильно показывает действие.

Метод обучения: метод дискретных проб.

Подсказки: жестовая, вербальная.

Критерий успешности – 80 % самостоятельных реакций с двумя разными инструкторами или с одним инструктором в течение трех занятий подряд минимум для 10 различных объектов

Запись результатов: порядок предоставления стимулов.

Шаг 2. Когда представлены несколько объектов, один из которых используется для выполнения заданного действия дошкольник, следуя инструкции, сможет выбрать объект и произвести действие с ним (показать ручку, подушку и ложку, а затем попросить «Покажи мне как пишут»)?

S^D: «Покажи как (действие)».

R: дошкольник правильно выбирает объект и показывает действие.

Метод обучения: вербально-поведенческий.

Подсказки: жестовая, вербальная.

Критерий успешности – 80 % самостоятельных реакций с двумя разными инструкторами или с одним инструктором в течение трех занятий подряд минимум для 20 различных объектов при выборе из пяти объектов.

Запись результатов: прилагаемая таблица Г.1.

Таблица Г.1 – Фиксирование результатов по протоколу «Действия с объектами» (пример протокола)

Кол-во разных стимулов (объектов)	Кол-во стимулов для выбора	Дата																		

Приложение Д

Протокол «Рецептивное различение инструкций по выбору графического действия»

Цель: дошкольник будет правильно выполнять названную графическую инструкцию.

S^D: «(инструкция)».

R: дошкольник выполняет названную графическую инструкцию.

Метод обучения: вербально-поведенческий.

Подсказки: жестовая, визуальная.

Запись результатов:

Инструкция	Введено	Освоено
Обведи …		
Соедини стрелкой…		
Соедини …		
Подчеркни …		
Раскрась …		

Приложение Е

Показатели для пробы на оценку пассивного словаря предикатов

Таблица Е.1 – Показатели для пробы на оценку пассивного словаря предикатов

Код	Баллы		Разность	Абсолютное значение разности	Ранговый номер разности
	Обследование 1	Обследование 2			
А1	1	3	2	2	8
А3	1	3	2	2	8
А6	0	2	2	2	8
В1	5	5	0		
Д2	1	2	1	1	3
Е2	3	5	2	2	8
М1	2	4	2	2	8
М2	2	5	3	3	11
П1	3	3	0		
П2	5	5	0		
Р1	3	4	1	1	3
Ф1	4	5	1	1	3
Я1	2	3	1	1	3
Я2	5	5	0		
Я4	3	4	1	1	3

Сумма рангов нетипичных сдвигов:

$$T_{эмп} = 0.$$

Для n = 11: 7 ($\alpha = 0{,}01$) ≤ $T_{кр}$ ≤ 13 ($\alpha = 0{,}05$).

Интенсивность сдвигов в сторону увеличения объема пассивного словаря предикатов превышает интенсивность сдвигов в сторону его уменьшения.

Таблица Е.2 – Показатели для пробы на оценку активного словаря предикатов

Код	Баллы		Разность	Абсолютное значение разности	Ранговый номер разности
	Обследование 1	Обследование 2			
А1	0	0	0		
А3	0	1	1	1	4
А6	0	1	1	1	4
В1	4	5	1	1	4
Д2	1	1	0		
Е2	3	4	1	1	4
М1	1	2	1	1	4
М2	2	1	-1	1	4
П1	4	5	1	1	4
П2	5	5	0		
Р1	3	3	0		
Ф1	3	3	0		
Я1	1	1	0		
Я2	4	4	0		
Я4	4	4	0		

Сумма рангов нетипичных сдвигов:

$$T_{эмп} = 4.$$

Для n = 7: 0 ($\alpha = 0{,}01$) ≤ $T_{кр}$ ≤ 3 ($\alpha = 0{,}05$).

Интенсивность сдвигов в сторону увеличения объема активного словаря предикатов не превышает интенсивность сдвигов в сторону его уменьшения.

Таблица Е.3 – Показатели для пробы на оценку связности речи

Код	Баллы		Разность	Абсолютное значение разности	Ранговый номер разности
	Обследование 1	Обследование 2			
А1	0	1	1	1	6
А3	1	2	1	1	6
А6	0	0	0		
В1	4	5	1	1	6
Д2	0	2	2	2	13
Е2	2	3	1	1	6
М1	0	2	2	2	13
М2	1	3	2	2	13
П1	4	5	1	1	6
П2	4	5	1	1	6
Р1	3	4	1	1	6
Ф1	4	5	1	1	6
Я1	0	1	1	1	6
Я2	4	5	1	1	6
Я4	4	5	1	1	6

Сумма рангов нетипичных сдвигов:

$$T_{эмп} = 0.$$

Для n = 14: 15 ($\alpha = 0,01$) ≤ $T_{кр}$ ≤ 25 ($\alpha = 0,05$).

Интенсивность сдвигов в сторону увеличения уровня связности речи превышает интенсивность сдвигов в сторону его уменьшения.

Таблица Е.4 – Показатели для пробы на оценку способности словообразования

Код	Баллы		Разность	Абсолютное значение разности	Ранговый номер разности
	Обследование 1	Обследование 2			
А1	0	2	2	2	11
А3	1	0	-1	1	4,5
А6	0	2	2	2	11
В1	5	5	0		
Д2	0	2	2	2	11
Е2	2	4	2	2	11
М1	1	1	0		
М2	0	1	1	1	4,5
П1	3	4	1	1	4,5
П2	4	5	1	1	4,5
Р1	3	5	2	2	11
Ф1	2	3	1	1	4,5
Я1	0	1	1	1	4,5
Я2	3	4	1	1	4,5
Я4	2	3	1	1	4,5

Сумма рангов нетипичных сдвигов:

$$T_{эмп} = 4,5.$$

Для n = 13: 12 ($\alpha = 0,01$) ≤ $T_{кр}$ ≤ 21 ($\alpha = 0,05$).

Интенсивность сдвигов в сторону увеличения уровня способности словообразования превышает интенсивность сдвигов в сторону его уменьшения.

Таблица Е.5 – Показатели для пробы оценку способности словоизменения

Код	Баллы		Разность	Абсолютное значение разности	Ранговый номер разности
	Обследование 1	Обследование 2			
А1	0	1	1	1	7
А3	1	2	1	1	7
А6	0	1	1	1	7
В1	4	5	1	1	7
Д2	0	1	1	1	7
Е2	1	2	1	1	7
М1	0	1	1	1	7
М2	0	1	1	1	7
П1	3	4	1	1	7
П2	4	4	0		
Р1	2	3	1	1	7
Ф1	4	5	1	1	7
Я1	0	1	1	1	7
Я2	2	3	1	1	7
Я4	2	4	2	2	14

Сумма рангов нетипичных сдвигов:

$$T_{эмп} = 0.$$

Для n = 14: 15 ($\alpha = 0{,}01$) ≤ $T_{кр}$ ≤ 25 ($\alpha = 0{,}05$).

Интенсивность сдвигов в сторону увеличения уровня способности словоизменения превышает интенсивность сдвигов в сторону его уменьшения.

Таблица Е.6 – Показатели для пробы на оценку лексических навыков

Код	Баллы		Разность	Абсолютное значение разности	Ранговый номер разности
	Обследование 1	Обследование 2			
А1	0	0	0		
А3	1	1	0		
А6	0	0	0		
В1	4	5	1	1	3,5
Д2	0	0	0		
Е2	0	0	0		
М1	0	1	1	1	3,5
М2	0	1	1	1	3,5
П1	2	4	2	2	7
П2	4	5	1	1	3,5
Р1	2	3	1	1	3,5
Ф1	3	3	0		
Я1	0	1	1	1	3,5
Я2	2	2	0		
Я4	1	1	0		

Сумма рангов нетипичных сдвигов:

$$T_{эмп} = 0.$$

Для n = 7: 0 ($\alpha = 0,01$) ≤ $T_{кр}$ ≤ 3 ($\alpha = 0,05$).

Интенсивность сдвигов в сторону увеличения уровня лексических навыков превышает интенсивность сдвигов в сторону его уменьшения.

Таблица Е.7 – Показатели для суммарного балла

Код	Баллы		Разность	Абсолютное значение разности	Ранговый номер разности
	Обследование 1	Обследование 2			
А1	1	7	6	6	10
А3	5	9	4	4	4
А6	0	6	6	6	10
В1	26	30	4	4	4
Д2	2	8	6	6	10
Е2	11	18	7	7	14
М1	4	11	7	7	14
М2	5	12	7	7	14
П1	19	25	6	6	10
П2	26	29	3	3	1,5
Р1	16	22	6	6	10
Ф1	20	24	4	4	4
Я1	3	8	5	5	6,5
Я2	20	23	3	3	1,5
Я4	16	21	5	5	6,5

Сумма рангов нетипичных сдвигов:

$$T_{эмп} = 0.$$

Для n = 15: 19 ($\alpha = 0,01$) ≤ $T_{кр}$ ≤ 30 ($\alpha = 0,05$).

Интенсивность сдвигов в сторону увеличения суммарного балла превышает интенсивность сдвигов в сторону его уменьшения.