

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

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

ФАКУЛЬТЕТ ДОШКОЛЬНОГО, НАЧАЛЬНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

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

**ФОРМИРОВАНИЕ СЕМАНТИЧЕСКОГО ПОЛЯ ПРЕДМЕТНОЙ
ЛЕКСИКИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ
НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

Выпускная квалификационная работа
обучающегося по направлению подготовки 44.03.03 Специальное
(дефектологическое) образование, профиль Логопедия
заочной формы обучения, 5 курса группы 02021453
Ильяшенко Светланы Александровны

Научный руководитель
к. филос. н., доцент
Садовски М.В.

БЕЛГОРОД 2019

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ СЕМАНТИЧЕСКОГО ПОЛЯ ПРЕДМЕТНОЙ ЛЕКСИКИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	
1.1. Характеристика понятия «семантическое поле»	6
1.2. Становление лексико-семантической системы в онтогенезе	11
1.3. Особенности лексикой дошкольников с общим недоразвитием речи ..	16
1.4. Современное состояние методики формирования семантического поля предметной лексики дошкольников с общим недоразвитием речи	21
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ СЕМАНТИЧЕСКОГО ПОЛЯ ПРЕДМЕТНОЙ ЛЕКСИКИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	
2.1. Исследование семантического поля предметной лексики у старших дошкольников с общим недоразвитием речи	27
2.2. Содержание логопедической работы по формированию семантического поля предметной лексики у старших дошкольников с общим недоразвитием речи	37
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	43
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	45
ПРИЛОЖЕНИЕ	50

ВВЕДЕНИЕ

Исследования речевого онтогенеза последних лет все чаще проводятся в аспекте рассмотрения основных языковых категорий, в центре которых находятся семантико-синтаксические конструкции.

Труды в этой области таких лингвистов как Г.С. Щур, Н.Н. Болдырев, М.В. Никитин, С.Н. Цейтлин, Ю.Д. Апресян, К. Бюлер, В.В. Виноградов, С.Д. Канцельсон и др. свидетельствуют о том, что в организации речевой коммуникации ведущая роль принадлежит именно семантическому компоненту. Эта идея поддерживается рядом психолингвистических исследований. Так, Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, Л.В. Сахарный, А.М. Шахнарович и др. пишут о том, что ведущей категорией развития семантики детской речи является взаимодействие содержания высказывания с действительностью.

На сегодняшний день объединение лингвистических и психологических аспектов изучения вербальных ассоциаций на основе метода ассоциативного эксперимента позволило достаточно подробно описать закономерности и специфику развития семантических полей у взрослых, в то время как особенности овладения лексической системностью детьми изучен не достаточно (Л.С. Выготский, Ж. Пиаже, А.А. Леонтьев, А.Н. Леонтьев и др.).

Исследования речи детей дошкольного возраста, имеющих нарушения в речевом развитии, предоставили многочисленные подтверждения тому, что овладение лексикой детьми рассматриваемой категории проходит с значительными затруднениями. В работах таких ученых как Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина и др. приведены данные о наличии у дошкольников с общим недоразвитием речи неадекватных лексических замен, стереотипных ответов с использованием ограниченного круга лексических средств, стойких аграмматизмах.

Об актуальности рассматриваемой темы свидетельствует возрастающий в последнее время интерес ученых к особенностям организации лексической системности у детей с нормативным развитием речевой функции и дошкольников, имеющих речевые нарушения. Эти обстоятельства побуждают к поиску методических подходов к формированию семантических полей у дошкольников с общим недоразвитием речи.

Цель исследования: Определить содержание работы по формированию семантического поля предметной лексики у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Объект исследования: особенности семантического поля предметной лексики у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Предмет исследования: содержание логопедической работы по формированию семантического поля предметной лексики у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Гипотеза исследования: логопедическая работа по формированию семантического поля предметной лексики у старших дошкольников с общим недоразвитием речи должна опираться на учет особенностей формирования словаря в онтогенезе и учитывать уровень когнитивного и речевого развития детей с общим недоразвитием речи.

Задачи исследования:

1. Представить теоретическое обоснование проблемы формирования семантического поля предметной лексики у старших дошкольников с общим недоразвитием речи на основе анализа литературных источников.

2. Организовать экспериментальную работу для выявления уровня сформированности семантического поля предметной лексики у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

3. Определить содержание логопедической работы по формированию семантического поля предметной лексики у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Теоретико-методологическую базу исследования составили:

- положение о взаимовлиянии и единстве законов нормального и аномального развития Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева;
- концепция комплексного подхода к обучению и воспитанию детей с речевыми нарушениями Р.Е. Левиной, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной;
- психолингвистический подход к изучению механизмов формирования лексики Н.И. Жинкина, А.Р. Лурии, А.М. Шахнаровича;
- фундаментальные труды в области изучения и развития лексической стороны речи детей с речевыми нарушениями Н.С. Жуковой, Р.Е. Левиной, Е.М. Мастюковой, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной и др.

Методы исследования:

1. теоретические: анализ специальной литературы по теме исследования;
2. эмпирические: констатирующий эксперимент;
3. статистические: количественный и качественный анализ результатов исследования.

База исследования: Муниципальное дошкольное образовательное учреждение «Центр развития ребенка - детский сад № 2», города Валуйки Белгородской области.

Структура работы. Выпускная квалификационная работа состоит из следующих структурных частей: введение, две главы, заключение, список использованной литературы и приложение.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ СЕМАНТИЧЕСКОГО ПОЛЯ ПРЕДМЕТНОЙ ЛЕКСИКИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

1.1. Характеристика понятия «семантическое поле»

В лексикологии в последнее время все большую популярность приобретает полевой подход к рассмотрению различных языковых явлений. Исследование семантических полей различных пластов лексики позволяет наиболее планомерно раскрыть системные связи, организацию связующих элементов языка на всех его уровнях.

И.М. Кобозева отмечает, что рассмотрение семантических особенностей различных пластов лексики позволяет решить широкий круг вопросов. Это становится возможным благодаря тому, что исследованию подлежит содержательная сторона языка. Являясь разделом науки о языке, лексикология изучает лексическое (семантическое) значение единиц языка, их изменениями в разных языковых условиях, специфику лексем в качестве назывных единиц языка и т.д. (20).

М.В. Малащенко, в исследованиях, посвященных содержательному анализу высказываний отмечает значимость именно этого направления лексикологии. В рамках данного подхода изучаются предложения, как минимальные продукты речемыслительной деятельности, со своими особенностями лексико-грамматической и смысловой организации (34).

В трудах В.И. Ярцева подчеркивается, что по своей сути лексическая система может быть представлена не как разветвленная сеть отдельных слов, а как тесное взаимодействие групп и упорядоченных определенным образом рядов слов. При этом роль каждого отдельно взятого слова может быть установлена при выяснении его взаимодействия с элементами различных

классов и роли данного слова, выполняемой им в каждом из них (классов) (29).

Теория поля охватывает множество точек зрения, представляющих собой разнообразные варианты общей идеи, суть которой сводится к пониманию семантической связи слов друг с другом в языке. В понятие «семантическое поле» ученые-лингвисты заключают идею «о наличии некой структурной величины, которая объединяет лексику в лексико-семантическую систему, где каждая лексема обнаруживает эту величину как доминантную сему лексического значения» (5, с. 93)

В лингвистических словарях понятие «поле» трактуется как «совокупность языковых (лексических) единиц, объединенных общностью содержания (иногда, также общностью формальных показателей) и отражающих понятийное, предметное или функциональное сходство обозначаемых явлений» (4, с. 87).

Б.Ю. Городецкий понимал семантическое поле как «совокупность семантических единиц, имеющих фиксированное сходство в каком-нибудь семантическом слое и связанных специфическими семантическими отношениями» (11, с. 57). При этом следует учесть то обстоятельство, что для сигнификативного слоя это сходство является связью с определенным набором понятий, для денотативного слоя выступает в качестве связи с одним и тем же набором объектов внешнего мира (11).

В исследованиях А.Л. Новикова семантическое поле определяется как «многоступенчатая структура множества лексических единиц, объединенных единым значением и отражающих в языке определенную понятийную сферу» (35, с. 15).

Анализ определений семантического поля позволяет отметить, что при общности характеристик, в качестве критерия взаимосвязи лексических единиц ученые имеют несколько различные точки зрения. Так, Н.Г. Долгих считает ключевым моментом для включения того или иного слова в какую-либо группировку «лексические значения слов в целом» (12, с. 91);

Л.М. Васильев – «некий смысловой признак» (8, с. 107); Ю.Н. Караулов называет его «семантический признак» (18, с. 123).

Таким образом, можно отметить, что признаки, выступающие в качестве ключевых для определения семантического поля, можно разделить на две группы. Первая группа предполагает ориентацию на лексическое значение слов (лингвистические признаки), вторая группа направлена на учет предметно-тематической, понятийной и других сфер деятельности слов (экстралингвистические признаки). Опора на указанные группы признаков позволила выделить два основных направления в изучении семантических полей лексики: лингвистического и экстралингвистического.

Основы экстралингвистического подхода заложил немецкий лингвист Й. Трир. Он рассматривает язык как обособленную систему, внутри которой функционируют составные части, существующие в сознании людей в виде комплекса понятий. Именно эта система организует содержательную сторону языка.

Исходя из экстралингвистического подхода, каждому семантическому полю в понятийной сфере языка соответствует лексическое поле, представленное рядом отдельных слов. При этом отдельные слова не являются разрозненными носителями значения, поскольку оно определяется, прежде всего, словами, которые входят в одно поле и имеют смежное значение. Й. Трир в своем подходе к рассмотрению семантических полей подчеркивает, что система понятий, представленная логическими компонентами поля, находится в однозначной зависимости от полевых лексических структур. То есть между понятием и лексемой существует однозначная детерминация (41).

Другое направление в изучении семантических полей – лингвистическое. В его основе лежит опора на связи между значениями отдельных слов. При этом слова выступают в качестве основных, достаточно самостоятельных единиц языка.

Лингвистический подход развивали немецкие лингвисты Г. Ипсен и В. Порциг. Согласно данному подходу словарный состав языка рассматривается как совокупность лексико-грамматических и лексико-синтаксических групп слов (17, 36).

В трудах Г. Ипсена лингвистическое поле изучается исходя из анализа сугубо лингвистических отношений, в которые оно вступает (17). Его исследование было посвящено рассмотрению группы слов, которые объединялись не только по формальным признакам, но и по значению. Ученым была проведена поэтапная работа по упорядочиванию лексем:

1. объединение разрозненных единиц в класс слов;
2. конкретизация их путем синтаксического членения;
3. переосмысление (17).

Также в рамках лингвистического подхода свою теорию поля развивал немецкий лингвист В. Порциг. Ученым было введено понятие «элементарное поле значения», под которым понимались словесные комплексы, состоящие из глагола и субъекта или объекта, имени прилагательного и имени существительного. В отличие от Й. Трира В. Порциг говорит о возможной независимости слов, входящих в «элементарные поля значений» (36).

Именно этот подход получил наибольшее распространение и охватил широкий круг явлений, что отражается в последующих исследованиях отечественных лингвистов (16, 42).

Семантическое поле в современном языкознании трактуется как некое семантическое системное образование, обладающее присущими ему связями и отношениями (13).

Исходя из этого, рассмотрению в рамках теории поля подлежат различные лексические единицы, которые могут быть объединены на основе семантического принципа (общность лексического значения) либо функционально-семантического принципа (общность лексико-синтаксических функций).

Возросшее в последние десятилетия внимание к изучению семантических полей связано с развитием когнитивной лингвистики (7, 14). Поскольку исследования в этом направлении только набирают обороты, в лингвистике сегодня существует многообразие трактовок понятия «поле». При этом можно выделить ряд характеристик, свойственных лингвистическому полю.

Так, поле организуют различные лексические элементы, между которыми устанавливаются отношения вхождения, схождения, расхождения.

Кроме этого, при рассмотрении семантического поля устанавливается его специфическая структура «ядро – периферия» (19, 21). Н.А. Боровикова в своих работах отмечает наличие у поля особой структуры, где в ядре сконцентрированы наиболее яркие признаки, которые либо усекаются, либо ослабляются по мере перемещения к периферии (6). При этом необходимо отметить, что в зависимости от характера исследуемой группы слов элементы поля демонстрируют различного рода взаимозависимости и взаимоотношения по отношению к его ядру. Однако обязательной характеристикой семантического поля является его неравномерность, которая фиксируется в различной степени проявления признаков, разноуровневой организации семантических отношений его членов, вызванная наличием ядра и периферии (7).

Не менее важной характеристикой лингвистического поля как системного объединения является наличие внутренней микросистемы с относительной независимостью, проявляющейся в установлении связей как между микросистемами внутри поля, так и за его пределами (микросистемами других полей).

Г.С. Щур выделяет такую особенность семантического поля как аттракция. По утверждению ученого «семантическое поле предполагает включение в существующие группы новых, дополнительных элементов, обладающих общими признаками и объединенными на этой основе в поле» (47, с.25).

Рассмотренные выше свойства поля представляются обязательными для любой полевой модели. Однако, та или иная модель поля может иметь и дополнительные свойства, характерные только для нее.

Таким образом, исследование семантических полей различных пластов лексики позволяет наиболее планомерно раскрыть системные связи, организацию связующих элементов языка на всех его уровнях. Возросшее в последние десятилетия внимание к изучению семантических полей связано с развитием когнитивной лингвистики. Теория поля охватывает множество точек зрения, представляющих собой разнообразные варианты общей идеи. В обобщенном виде семантическое поле представляет собой многоступенчатую структуру множества лексических единиц, объединенных единым значением и отражающих в языке определенную понятийную сферу.

1.2. Становление лексико-семантической системы в онтогенезе

Многочисленными исследованиями в области онтогенеза детской речи установлено, что развитие словаря ребенка носит двусторонний характер: с одной стороны, этот процесс детерминирован развитием мышления и других психических процессов, а с другой стороны, тесно связан с развитием всех компонентов речи.

Развитие словаря предполагает прежде всего овладение ребенком главным орудием речи – словом. Исследуя данный процесс Л.С. Выготский отмечал, что изначально каждое новое слово понимается ребенком как наименование соответствующего ему предмета. Постепенно развиваясь, значение слова включается в систему взаимоотношений с другими компонентами лексической системы (9).

В процессе развития словаря значение слова развивается не только в смысловом плане, но и системном. Преобразование слова в смысловом аспекте предполагает изменение его значения от связи с обозначением конкретного предмета, к переходу к целой семантической системе с которой

соотносится этот предмет. Развитие слова в системном плане обусловлено изменением системы психических процессов, обеспечивающих лексическое развитие. Так, если для ребенка раннего возраста для системного значения слова главенствующую роль играет аффективный смысл; для дошкольника и младшего школьника на первый план выступает уже память, воспроизводящая некую ситуацию, наглядный опыт; для взрослого определяющим фактором является система логических связей слова, обеспечивающая включения слова в целую систему понятий (9).

При рассмотрении онтогенетического развития словаря Е.И. Тихеева отмечала, что важное значение на этот процесс оказывает овладение ребенком представлением об окружающем мире. Обогащение и развитие словарного запаса детей осуществляется при ознакомлении их с объектами окружающей действительности в процессе организованной вербальной и невербальной деятельности (40).

М.И. Лисина, в свою очередь, подчеркивала роль общения в процессе речевого развития ребенка в целом, и лексическом развитии, в частности. В процессе взаимодействия дошкольника со взрослыми первоначально усваивается денотативный компонент значения слова, что предполагает установление связи между денотатом (конкретным значением) и его обозначением. По мере развития психических операций обобщения, классификации, анализа, синтеза ребенку становится доступен понятийный (концептуальный) компонент значения слова. На этом этапе дошкольник уже способен соотнести конкретное слово с более общим понятием, установить соответствие между словами в языковой системе. К окончанию дошкольного возраста дети овладевают и контекстуальным значением слова (29).

В исследовании Л.А. Новикова, посвященном анализу речевого развития детей дошкольного возраста, также отмечается, что на ранних этапах овладения речью весьма важное значение на понимание смысла слова оказывают экстралингвистические средства (жест, мимика, интонация). На этом этапе слово еще не имеет строго закрепленного значения и может в

различных ситуациях общения обозначать разные предметы, явления (35).

В 1 год в развитии ребенка слово начинает играть преобладающую роль. В этом возрасте слова еще не воспринимаются ребенком изолированно, их значение оценивается только соответственно ситуации общения.

В возрасте 1,5 – 2 лет начинает активно расширяться словарь. В этом возрасте целостные комплексы уже расчленяются на части и комбинируются в зависимости от необходимости («Оля ляля», «Оля бай», «тут Оля»).

К 3 годам детям становятся доступны для понимания и употребления в собственных высказываниях слова-обобщения, которые используются для обозначения видовых и родовых понятий.

В 3,5 – 4 года словарь детей уже характеризуется устойчивой предметной отнесенностью составляющих его слов, однако этот процесс еще продолжается: уточняются значения слов, расширяются представления ребенка о возможностях их употребления в различных речевых условиях.

Словарный запас дошкольников 5 – 6 лет содержит достаточно разнообразный словарь имен существительных, наибольшее число которых относится к бытовой лексике и наименованиям людей. Имена прилагательные на этом этапе представлены словами с широким значением и свободной сочетаемостью (большой, новый, папин и др.). В словаре уже имеется достаточно большое количество антонимов, обозначающих качества (добрый – злой), размер (широкий – узкий), оценку (плохой – хороший), состояние (грустный – веселый) и др. В группе имен прилагательных достаточно распространены местоименные прилагательные, наиболее распространенными из которых являются «мой», «наш», «такой», «этот», «каждый», «самый» и др. (35).

Таким образом, по мере развития психических процессов (мышления, восприятия, представлений, памяти), расширения контактов с окружающим миром, обогащения сенсорного опыта ребенка, качественного изменения его деятельности формируется и словарь ребенка в количественном и качественном аспектах.

В результате изучения системной организации словаря детей А.И. Лаврентьевой были выделены 4 этапа рассматриваемого процесса:

Первый этап характеризуется наличием набора отдельных неупорядоченных слов, число которых составляет 20 – 50.

На втором этапе за счет увеличения словаря начинает формироваться некоторая система слов, образуются группы. Свидетельством этого выступают вопросы, задаваемые ребенком относительно названий различных предметов и явлений, окружающих ребенка. Этот этап назван автором ситуационным, а образованные группы слов – ситуационными полями.

Третий этап развития лексической системы в онтогенезе условно начинается с осознания ребенком сходства между некоторыми лексемами и объединения их по этим признакам в тематические группы. Организация тематических групп слов позволяет детям овладеть антонимией родного языка. Особенностью данного этапа является то, что антонимическая пара «большой – маленький» используется во всех случаях описания размера объектов, а пара «хороший – плохой» – для качественной оценки объектов. А.И. Лаврентьева этот этап называет тематическим.

На четвертом этапе устраняются замены, характерные для предыдущего этапа. Кроме этого, детям становится доступно овладение синонимией. Этот этап развития лексической системы характеризуется сходством со строением лексико-семантической системой языка взрослых (25).

Изучая речевое развитие детей в аспекте характера вербальных ассоциаций Н.В. Серебряковой удалось выделить ряд этапов организации семантических полей.

Для первого этапа характерно отсутствие сформированных семантических полей, поскольку лексическая системность еще не оформлена. Для ребенка свойственно чувственное восприятие ситуаций, где словами-реакциями являются наименования предметов окружающей ребенка действительности. При этом значение слова зачастую не дифференцируется

со значением словосочетания, в которое оно входит. Достаточно распространенными являются синтагматические ассоциации (мяч – катится).

На втором этапе уже формируется семантическое поле, хотя оно отличается отсутствием структуры. На этом этапе организации семантических полей ребенку становится доступным усвоение смысловых связей слов, которые отличаются по семантике, но имеют ситуативную связь. Это можно проследить на появлении тематических ассоциаций, опирающихся на представления (образы): «небо – солнце», «автомобиль – колесо» и т.д. Характер связей слов на этом этапе отличается образностью, мотивированностью.

Третий этап характеризуется дифференциацией структуры семантического поля на основе группировки и противопоставления. В словаре детей, находящихся на этом этапе развития семантических полей, формируются понятия на основе овладения операцией классификации. Ассоциативный эксперимент, реализованный Н.В. Серебряковой, позволил установить, что образные связи сменяются связями между семантически близкими словами. При этом отличия устанавливаются только по одному признаку, что проявляется в преобладании парагидматических ассоциаций («цветок – ромашка», «добрый – злой») (38).

А.Н. Гвоздев отмечал, что дошкольный и младший школьный возраст – это лишь начало развития значения слова и лексической системности. В своих трудах ученый писал, что старший школьный возраст, а также дальнейшая жизнь взрослого человека предполагает продолжение развития и совершенствования рассматриваемых процессов. Также необходимо отметить, что на разных этапах развития «наборы лексико-семантических вариантов полисемантических слов не только меняются, но и варьируется степень актуальности отдельных лексико-семантических вариантов для тех или иных возрастных групп» (10, с.23). Это свидетельствует о смене стратегий становления лексической системности на различных возрастных этапах и поэтапности формирования семантических полей лексики.

Таким образом, развитие словаря предполагает прежде всего овладение ребенком главным орудием речи – словом. В процессе развития словаря значение слова развивается не только в смысловом плане, но и системном. По мере развития психических процессов (мышления, восприятия, представлений, памяти), расширения контактов с окружающим миром, обогащения сенсорного опыта ребенка, качественного изменения его деятельности формируется и словарь ребенка в количественном и качественном аспектах. Это свидетельствует о смене стратегий становления лексической системности на различных возрастных этапах и поэтапности формирования семантических полей лексики.

1.3. Особенности формирования семантических полей у старших дошкольников с общим недоразвитием речи

Получившая распространение когнитивная лингвистика позволяет глубже рассмотреть не только онтогенетические закономерности развития языка и речи, но и рассмотреть причины и механизмы дизонтогенеза речевого развития. Развивающаяся на стыке психологии и лингвистики психолингвистика предоставляет возможности для изучения особенностей лексики у детей с общим недоразвитием речи. На основе психолингвистического подхода, у истоков которого стоял А.Р. Лурия, становится возможным исследовать процесс развития лексики с различных точек зрения с использованием данных о развитии лексики на разных возрастных этапах, о механизмах формирования и функционирования семантических полей (33).

Предметом рассмотрения логопедии в аспекте нашего исследования являются нарушения в овладении лексикой. С.Н. Цейтлин под «лексическими нарушениями» понимает, во-первых, использование слов в ненормативных смыслах; во-вторых, нарушения лексической сочетаемости; в-третьих, повторы и тавтологию (45). Именно такого рода трудности, по

данным исследований многих ученых (Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева, В.К. Воробьева, В.П. Глухов и др.) достаточно часто характеризуют речь детей с общим недоразвитием речи.

Общее недоразвитие речи по определению Р.Е. Левиной представляет собой нарушение в формировании всех компонентов речевой системы, которые относятся к звуковой и смысловой сторонам речи у детей с сохранным слухом и интеллектом (44).

Изучение особенностей речевого развития детей с общим недоразвитием речи позволило Р.Е. Левиной выделить три уровня развития речи. Так, при первом и втором уровнях речевого развития наблюдается практически полное отсутствие речи, т.е. фиксируются глубокие степени несформированности речи. Для третьего уровня речевого развития свойственны лишь незначительные отклонения от речевого онтогенеза. У детей с этим уровнем отмечаются незначительные пробелы в формировании звуковой стороны речи, словарного запаса и грамматического строя речи (44).

Одной из наиболее ярких особенностей лексики дошкольников с общим недоразвитием речи является качественное и количественное отставание активного словаря от нормативного. При этом пассивный словарь практически соответствует возрастным нормам (44).

В экспериментальном исследовании И.Н. Логвиновой получены результаты, свидетельствующие о том, что дети с общим недоразвитием речи часто заменяют слова на основе ложных ассоциаций, испытывают трудности при подборе обобщающих слов к группам предъявленных слов, затрудняются при подборе антонимов и синонимов. В связи с трудностями в овладении нормами функционирования различных компонентов языковой системы дети с речевыми нарушениями допускают большое количество ошибок при согласовании имен существительных с именами прилагательными и числительными в роде, числе и падеже (31).

Более детальное изучение лексики дошкольников с общим недоразвитием речи, проведенное З.Е. Агранович, позволило констатировать следующие особенности:

- ограниченность объема словаря (причем предметный словарь страдает в меньшей степени по сравнению с предикативным);
- замены по семантическому признаку, которые указывают на недоразвитие семантических полей и трудности выделения отличительных признаков;
- замена мотивированных слов словообразовательными неологизмами, отклоняющимися от действующих в языке словообразовательных моделей;
- замена слов схожих по акустическим и артикуляционным характеристикам;
- замен слов на основе ложных ассоциаций (1).

В работах Л.В. Лопатиной описывается нарушение многих компонентов функциональной речевой системы, среди которых наиболее значимыми являются:

- ограниченность словаря и сложность актуализации его в разговорной речи;
- значительное отставание от нормы активного словаря по сравнению с пассивным;
- замены редко употребляемых слов известными и понятными, вербальные парафазии;
- неверное использование обобщающих слов;
- трудности в формировании словаря антонимов и синонимов (32).

При рассмотрении системной организации лексики дошкольников с общим недоразвитием речи Л.В. Лопатина установила, что при формировании семантического поля наибольшие трудности связаны с определением его центра и его структурной организацией. Как следствие этого, объем семантического поля достаточно маленький, что проявляется в

узко ограниченном количестве смысловых связей, выстраиваемых ребенком. Так, в парадигматических ассоциациях у дошкольников с общим недоразвитием речи доминируют отношения аналогии, а отношения противопоставлений и родовых связей встречаются нечасто (32).

Ж.В. Антипова в качестве примеров нарушения формирования лексической системности у детей с системным недоразвитием речи, которые позволяют пронаблюдать ошибочные ассоциации, трудности в классификации слов, находящихся в ядре семантического поля, приводит примеры выполнения экспериментальных заданий, среди которых: «найди лишнее слово», «объедини в группы», «скажи по-другому». Так, при выполнении заданий, направленных на объединение слов в группы по признаку общности семантики их значений, дети допускают достаточно большое количество ошибок. При создании групп имен существительных дошкольники с речевым недоразвитием часто опираются не на семантику слова, а используют ложные ассоциации, ситуативность (2).

Р.И. Лалаева, также отмечает ситуативность и вариативность лексических замен. По мнению исследователя, это объясняется низким уровнем кинестетического (произносительного) контроля образа слова в пользу слухового контроля. Иными словами, при подборе нового слова ребенок, опираясь на слуховой образ предъявляемого слова, воспроизводит вариант, наиболее приближенный к верному варианту звучания. В силу слабой автоматизированности процесса подбора новых слов у детей с общим недоразвитием речи этот процесс протекает очень медленно. Недостаточность в формировании семантических полей также приводят к многочисленным вербальным парафазиям, характерным для речи детей с речевым недоразвитием. Это связано с трудностями в выстраивании структуры поля, нахождении его центра и периферии (26).

Среди особенностей семантических полей дошкольников с общим недоразвитием речи А.И. Кукушкина отмечает следующие:

– ассоциативные ряды, выстраиваемые дошкольниками с системным недоразвитием речи, гораздо чаще (в сравнении с их ровесниками без речевой патологии) носят немотивированный характер, являются случайными;

– выделение центра семантического поля вызывает наибольшие трудности у детей с речевым недоразвитием, что приводит к нарушениям в структурировании этого поля;

– объем семантического поля у детей с речевой патологией значительно отстает от нормативных параметров. Это проявляется в трудностях в установлении смысловых связей между элементами лексической системы. Так, у старших дошкольников рассматриваемой категории парадигматические ассоциации выстраиваются на основе аналогии, отношения противопоставления встречаются довольно редко, еще реже – родовидовые отношения. У детей, не имеющих нарушений речевого развития, в этом же возрасте большинство парадигматических ассоциаций выстраиваются на основе противопоставления.

Таким образом, одной из наиболее ярких особенностей лексики дошкольников с общим недоразвитием речи является качественное и количественное отставание активного словаря от пассивного. При этом пассивный словарь практически соответствует возрастным нормам.

При рассмотрении системной организации лексики дошкольников с общим недоразвитием речи установлено, что при формировании семантического поля наибольшие трудности связаны с определением его центра и его структурной организацией. Как следствие этого, объем семантического поля достаточно маленький, что проявляется в узко ограниченном количестве смысловых связей, выстраиваемых ребенком. Так, в парадигматических ассоциациях у дошкольников с общим недоразвитием речи доминируют отношения аналогии, а отношения противопоставлений и родовых связей встречаются нечасто.

1.4. Современное состояние методики формирования семантического поля предметной лексики у старших дошкольников с общим недоразвитием речи

Исследованиями последних лет обоснована точка зрения на то, что любое направление речевого развития детей дошкольного возраста целесообразно проводить, основываясь на системную организацию языка в целом и его разделов в частности.

А.И. Кукушкина отмечает, что построение коррекционно-образовательного процесса с опорой на принцип семантической организации речи позволяет добиваться высоких результатов в речевом развитии дошкольников с общим недоразвитием речи. При этом автор отмечает, что этот принцип может быть реализован как на занятиях, проводимых учителем-логопедом, так и в специально организованной и свободной деятельности детей, т. е. в различных коммуникативных и познавательных ситуациях под руководством воспитателя и родителей (23).

З.А. Репина, Т.В. Васильева и др. семантическое поле понимают как «комплекс ассоциаций, возникающих вокруг слова». При этом центральное слово поля называется «ядерным», а слова, примыкающие к нему на основе различного рода ассоциаций – «реактивными словами» (36, с. 12).

Они считают, что руководство процессом построения семантических полей со стороны педагога позволяет расширить возможности коррекционной работы с детьми, имеющими речевые нарушения. Авторами разработаны комплексы лексико-грамматических игр, в которых дети имеют возможность отработать навыки построения семантического поля, заполняя все концентры полей. Так, работа по обогащению словаря новым словом или при уточнении значения ранее знакомого слова проводится в игре, построенной на основе семантического алгоритма: дети наполняют 2-3 концентра по выбору детей. Игры, составленные таким образом выстраиваются в систему, где материал повторяясь, постепенно усложняется.

По рекомендациям авторов работа по формированию семантических полей может проводиться как на занятиях по речевому развитию, так и на занятиях других образовательных областей, а также в процессе специально организованной деятельности детей.

В исследовании Е.А. Коровко также подчеркивается значимость семантических полей для развития лексикона детей. Она говорит о том, скорость и точность актуализации лексики дошкольников с речевым недоразвитием находится в прямой зависимости от строения их семантических полей. Опираясь на это положение, автором выделены следующие направления работы по формированию семантических полей на основе вербальных связей:

«1. способность выявлять вербальные связи в процессе познания окружающего восприятия высказываний о нем;

2. закрепление вербальных связей в сознании в виде схем и моделей;

3. закрепление вербальных связей с одновременным контролем в процессе осуществления различных ассоциаций» (21, с.12).

И.В. Лисицына в своей практической деятельности также решает задачи системной организации лексики путем создания «объемного семантического поля» (30, с. 176). Автор предлагает работу по поэтапному моделированию объемной модели семантического поля:

1 этап – вычленение определенных звукокомплексов из речевого потока;

2 этап – тонкий фонематический анализ каждого звукокомплекса (различение сходных фонем);

3 этап – отнесение рассматриваемого слова к определенному объекту (понимание слова);

4 этап – обобщение однородных предметов в группы и обозначение их конкретным словом (30).

Для формирования и развития семантических полей лексики дошкольников с общим недоразвитием речи Е.И. Филиппович предлагает использовать следующие игры и упражнения:

1. «Ассоциации». Педагог называет детям слова, на которые им предлагается назвать слово, вызванное любой ассоциацией. При этом желательно выяснить связь между этими словами, чтобы установить место каждого слова в общей структуре семантического поля.

2. «Классификация». Детям предлагается распределить картинки в две группы и пояснить признак, по которому происходило разделение и назвать обобщающее слово.

3. «Исключение лишнего». Детям предлагается выбрать картинку, на которой изображен предмет, не относящейся к предложенной на других картинках семантической группе. Обязательным условием так же является пояснение причины выбора той или иной картинки.

4. «Нахождение общего». Педагог предлагает детям подобрать картинки, между которыми есть некоторая связь (овца – свитер, шапка, шарф; дерево – деревянный ящик, деревянный забор, деревянный стол; колос – пирожок, хлеб, булочка и т.д.).

5. «Обобщение». Детям предлагается назвать обобщающим словом группу картинок. После подбора искомого слова можно предложить дополнить группу новыми словами (42).

А.И. Степанова описывает важность работы по формированию семантических полей не только для развития лексического строя речи, но и для совершенствования связной речи детей с общим недоразвитием речи. Согласно ее модели, работа строится от простого к сложному: ядром поля выступает предметная лексика (слово-предмет – имя существительное), далее следует предикативная лексика (слово предмет – имя прилагательное, и слово-действие – глагол). Модель представлена на рисунке 1.1.



Рис. 1.1. Модель формирования семантических полей

Например: центр семантического поля – кукла; первый концентр – нарядная, красивая, любимая и т.д.; второй концентр – сидит, ходит, улыбается и т.д. Постепенно смысловая нагрузка концентров расширяется, усложняется. Модель семантического поля дополняется другими концентриками: родственные слова, антонимы, синонимы. Такая работа позволяет подвести ребенка к составлению связных высказываний (39).

Психолого-педагогические исследования показывают, что наглядность не только способствует более успешному восприятию и запоминанию предъявляемого материала, но и позволяет проникнуть глубже в существо познаваемых явлений. Это происходит за счет работы обоих полушарий, а не одного левого, логического. Правое полушарие, отвечающее за образно-эмоциональное восприятие предъявляемой информации, начинает активно работать именно при ее визуализации. Именно этот принцип положен в основу создания карт «Семантическое поле», разработанные логопедами-практиками Е.Ю. Медведевой, Н.В. Смирновой, О.В. Большаковой, Н.В. Степановой на основе теории Л.М. Васильева, А.Р. Лурия (8, 32).

С помощью карт «семантическое поле» ребенок за короткий период времени узнает множество слов, значение которых усваивается в

соответствии с развитием мышления. Их словарный запас развивается не только и не столько за счет количественного его увеличения, но и за счет качественного роста, то есть за счет развития семантических связей слова, поэтому улучшается лексико-грамматическая составляющая.

Карты способствуют формированию семантических связей слов, что позволяет более качественному усвоению языка. Поэтому внедрение в образовательный процесс карт «семантическое поле» способствует развитию лексико-грамматического строя, совершенствует различные формы и виды речи, обеспечивая индивидуальный подход к ребенку (35).

На современном этапе развития специальной педагогики в логопедической работе по развитию семантических полей у дошкольников с нарушением речи широко распространяется психолингвистический подход к развитию лексики. Он предполагает формирование полноценных семантических полей.

Исследования ученых в области патологии речи (Р.И. Лалаева, Н.Ю. Серебрякова, Т.В. Туманова, Л.Б. Халилова, С.Н. Шаховская и др.) позволили обозначить два направления в формировании лексической системности у детей с речевыми нарушениями:

1. обогащение словаря (накопление лексических единиц);
2. упорядочивание словаря (формирование системы семантических значений).

Работа, реализуемая в этих направлениях, строится на основе следующих моментов:

- формирование лексического строя языка должно опираться на расширение представлений об окружающей действительности;
- совершенствование лексики тесно связано с работой над другими компонентами языка (фонетика, грамматика, связная речь);
- формирование семантических полей проходит на основе взаимодействия лексического и грамматического значений слова;
- лексическое развитие ребенка тесно взаимосвязано с развитием

мыслительных операций (37).

Таким образом, можно сделать вывод, построение коррекционно-образовательного процесса с опорой на принцип семантической организации речи позволяет добиваться высоких результатов в речевом развитии дошкольников с общим недоразвитием речи. По мнению различных авторов, работа по формированию семантических полей лексики может быть организована как на занятиях, проводимых учителем-логопедом, так и в специально организованной и свободной деятельности детей, т. е. в различных коммуникативных и познавательных ситуациях под руководством воспитателя и родителей.

Выводы по 1 главе

Таким образом, семантическое поле в современном языкознании трактуется как некое семантическое системное образование, обладающее присущими ему связями и отношениями.

Теоретические данные, посвященные описанию особенностей семантических полей лексики у старших дошкольников с общим недоразвитием речи свидетельствуют о том, что для детей рассматриваемой категории характерен ограниченный активный словарный запас, недостаточный уровень сформированности лексической системности и семантических полей, что проявляется в ограниченном объеме семантического поля, в малом количестве смысловых связей и в трудностях выделения общего семантического признака. Преобладающими у дошкольников с общим недоразвитием речи являются синтагматические ассоциации, в отличие от нормально развивающихся сверстников, у которых в старшем дошкольном возрасте доминируют парадигматические ассоциации.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ СЕМАНТИЧЕСКОГО ПОЛЯ ПРЕДМЕТНОЙ ЛЕКСИКИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

2.1. Изучение уровня сформированности семантического поля предметной лексики у старших дошкольников с общим недоразвитием речи

На основе данных, полученных в результате анализа литературных источников, посвященных вопросам изучения и формирования семантических полей лексики у детей с системным недоразвитием речи, нами была организована экспериментальная работа в ходе которой были поставлены и реализованы следующие задачи:

1. Подобрать методики, направленные на изучение семантического поля у дошкольников с общим недоразвитием речи.
2. Реализовать констатирующий этап экспериментальной работы, направленный на изучение семантического поля предметной лексики у дошкольников с общим недоразвитием речи.
3. На основе полученных результатов исследования разработать методические рекомендации по формированию семантического поля предметной лексики у дошкольников с общим недоразвитием речи.

Констатирующий этап экспериментальной работы, направленный на изучение семантического поля предметной лексики у дошкольников с общим недоразвитием речи был реализован на базе МДОУ «Центр развития ребенка - детский сад № 2», города Валуйки Белгородской области.

Экспериментальную группу составили 15 старших дошкольников с общим недоразвитием речи. Список детей представлен в приложении 1.

Для изучения семантического поля предметной лексики у старших дошкольников с общим недоразвитием речи нами применялась адаптированная методика Е.Ф. Архиповой, раздел «исследование семантических полей лексики» (3).

Данная методика представлена тремя сериями, включающими по несколько заданий (см. таблицу 2.1.).

Таблица 2.1.

Методика изучения семантического поля предметной лексики у дошкольников с общим недоразвитием речи

задание	цель	материал	инструкция	оценка
<i>1 серия. Исследование активного и пассивного словаря существительных</i>				
1	Выявить объем пассивного словаря	Предметные картинки (20 шт.), обозначающие существительные	Я назову слово, а ты покажи, где лежит эта картинка	по 1 баллу за верный ответ. Максимально за серию - 40 баллов
2	Выявить объем пассивного словаря	разных лексических групп: насекомые, животные, птицы, мебель, посуда.	Посмотри на картинку и скажи, что или кто на ней изображены	
<i>2 серия. Классификация семантически близких и далеких существительных</i>				
1	Выявить навыки классификации семантически близких существительных	Группы предметных картинок. 1 группа: птицы – насекомые; 2 группа: домашние животные – дикие животные.	Распредели картинки по двум группам. Дай им названия.	По 1 баллу за верно названную группу. Максимально за серию - 4 балла
2	Выявить навыки классификации семантически далеких существительных	Группы предметных картинок. 1 группа: мебель – насекомые; 2 группа: посуда – животные.		
<i>3 серия. Группировка семантически близких и далеких существительных</i>				
1	Выявить навыки группировки семантически близких существительных	Группы предметных картинок. 1 группа: птицы – насекомые; 2 группа: домашние животные – дикие животные.	Посмотри на картинки и назови, что здесь лишнее. Объясни почему.	По 1 баллу за верно названную группу. Максимально за серию - 4 балла
2	Выявить навыки группировки семантически далеких существительных	Группы предметных картинок. 1 группа: мебель – насекомые; 2 группа: посуда –		

		животные.		
--	--	-----------	--	--

При подсчете результатов исследования нами суммировались баллы по всем заданиям серий. Для определения уровня сформированности семантического поля предметной лексики результаты были переведены в проценты по формуле $X \times 100 \div 56$.

В результате анализа результатов исследования были установлены следующие границы уровней сформированности семантического поля предметной лексики:

0 – 25% – очень низкий уровень;

26 – 50% – низкий уровень;

51 – 84% – средний уровень;

85 – 100% – высокий уровень.

Задания первой серии методики изучения семантического поля предметной лексики были направлены на исследование пассивного и активного словаря имен существительных старших дошкольников с общим недоразвитием речи. Результаты выполнения этих заданий представлены в таблице 2.2.

Таблица 2.2.

Результаты обследования пассивного и активного словаря имен существительных у старших дошкольников с общим недоразвитием речи

№ п/п	Имя ребенка	Задание 1	Задание 2	Всего баллов
1.	Анатолий С.	18	15	33
2.	Андрей К.	13	10	23
3.	Анастасия В.	11	8	19
4.	Владимир П.	11	10	21
5.	Валерия М.	10	6	16
6.	Никифор Б.	19	15	34
7.	Елизавета Р.	15	12	27
8.	Дмитрий Г.	13	11	24
9.	Ксения Ш.	11	8	19
10.	Юлия В.	14	10	24
11.	Богдан Б.	10	7	17
12.	Александр Л.	15	11	26
13.	София Л.	14	12	26
14.	Елена К.	18	16	32
15.	Павел Ф.	16	13	29

По результатам выполнения заданий на обследование пассивного и активного словаря имен существительных только трое дошкольников с общим недоразвитием речи смогли набрать больше 30 баллов (Анатолий С., Никифор Б., Елена К.). при этом максимальное количество баллов набрать не смог ни один из детей экспериментальной группы.

В процессе обследования словаря существительных старших дошкольников с общим недоразвитием речи нами было установлено, что пассивный словарь у детей сформирован на более высоком уровне, чем активный. Единичные ошибки были зафиксированы у Анатолия С., Никифора Б., Елены К. Остальные дети допустили от 4 до 10 ошибок в определении названных картинок.

Богдан Б. и Валерия М. продемонстрировали самые низкие результаты в этом задании, показав верно лишь половину картинок. Эти дети затруднялись в показе картинок на все лексические темы.

Задания, направленные на обследование активного словаря существительных, вызвали у детей экспериментальной группы гораздо больше трудностей. Лучшие результаты показали Анатолий С., Никифор Б., Елена К., которые неверно назвали по 5 картинок.

Хуже всех справились Анастасия В (8 баллов), Валерия М. (6 баллов), Ксения Ш. (8 баллов), Богдан Б. (7 баллов).

В целом при выполнении заданий этой серии у детей были зафиксированы замены слов, входящих в одно родовое понятие (цапля – аист, жук – паук, тигр – лев и др.); смешение слов на основе сходства функционального назначения (тарелка – блюдце, чашка – стакан и др.); замены внешне сходных слов (пальто – куртка, халат – плащ, кофта – рубашка и др.); смешение слов, обозначающих часть и целое (кисть – рука, губы – рот и др.).

Наглядно результаты обследования словаря существительных дошкольников экспериментальной группы представлены на рисунке 2.1.

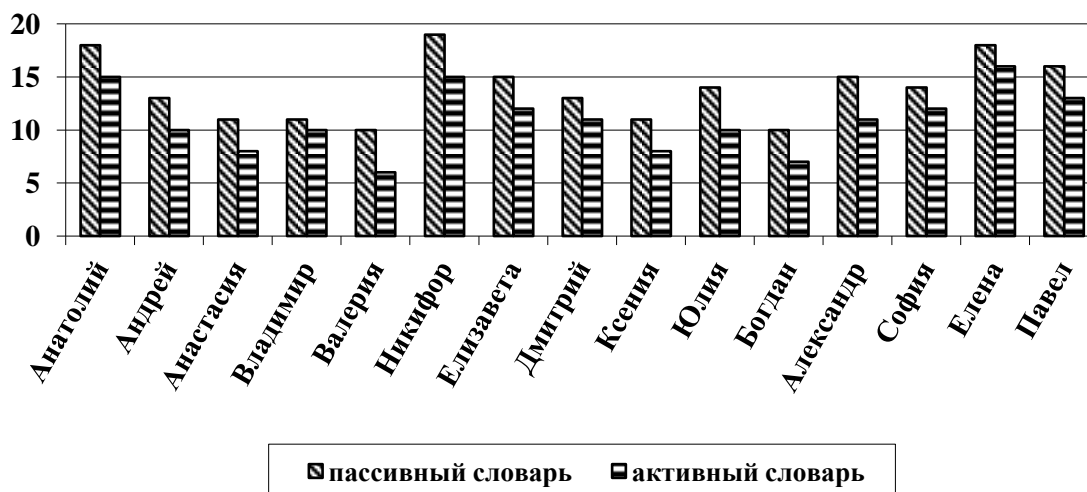


Рис. 2.1. Результаты обследования пассивного и активного словарей существительных у старших дошкольников с общим недоразвитием речи

Задания второй серии методики были направлены на изучение выявления навыков классификации семантически далеких и близких существительных у старших дошкольников с общим недоразвитием речи. Результаты этой серии представлены в таблице 2.3.

Таблица 2.3.

Результаты обследования навыков классификации семантически близких и далеких существительных у старших дошкольников с общим недоразвитием речи

№ п/п	Имя ребенка	Задание 1	Задание 2	Всего баллов
1.	Анатолий С.	3	4	7
2.	Андрей К.	3	4	7
3.	Анастасия В.	2	2	5
4.	Владимир П.	3	3	6
5.	Валерия М.	1	1	2
6.	Никифор Б.	4	4	8
7.	Елизавета Р.	3	3	6
8.	Дмитрий Г.	2	2	4
9.	Ксения Ш.	2	2	4
10.	Юлия В.	2	3	5
11.	Богдан Б.	0	1	1
12.	Александр Л.	2	2	4
13.	София Л.	2	3	5
14.	Елена К.	4	4	8
15.	Павел Ф.	3	4	7

Результаты обследования навыков классификации семантически далеких и близких существительных у старших дошкольников с общим недоразвитием речи показали, что у двоих детей не возникло трудностей по распределению предложенных слов по классам. Никифор Б. и Елена К. справились со всеми заданиями серии безошибочно и набрали максимальное количество баллов (4 балла). Анатолий С., Андрей К. и Павел Ф. допустили по одной ошибке в определении семантически близких слов. Эти дети допускали ошибки в дифференциации домашних и диких животных. Павел Ф. «лошадь» отнес к диким животным (потому что у бабушки в деревне нет лошади), «зайца» - к домашним (потому что у бабушки есть зайцы (кролики). Андрей К. допустил ошибку в распределении по группам птиц и насекомых. В качестве дифференциального признака им было выбрано наличие крыльев, поэтому он отнес всех, у кого есть крылья в класс «птицы», где оказались «муха», «стрекоза».

Минимальное количество баллов было отмечено у Богдана Б. (1 балл) и Валерии М. (2 балла). Эти дети, испытав затруднения при выполнении заданий, отказались их выполнять.

В целом можно отметить, что с заданиями на распределение семантически далеких слов дети справились лучше, поскольку дифференциальный признак здесь устанавливался легче. В семантически близких словах дети затруднялись найти этот признак, они переключались на признак, который объединяет эти слова и при просьбе экспериментатора распределить карточки на две группы, делали это механически.

Наглядно результаты выполнения заданий третьей серии представлены на рисунке 2.2.

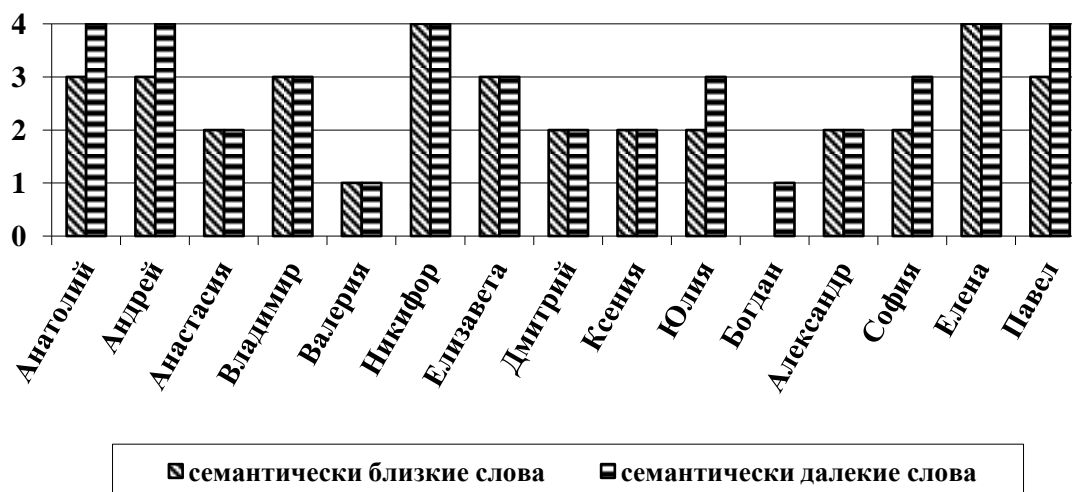


Рис. 2.2. Результаты обследования навыков классификации семантически близких и далеких существительных у старших дошкольников с общим недоразвитием речи

Задания третьей серии методики были направлены на изучение выявления навыков группировки семантически далеких и близких существительных у старших дошкольников с общим недоразвитием речи. Результаты этой серии представлены в таблице 2.4.

Таблица 2.4.

Результаты обследования навыков группировки семантически близких и далеких существительных у старших дошкольников с общим недоразвитием речи

№ п/п	Имя ребенка	Задание 1	Задание 2	Всего баллов
1.	Анатолий С.	3	4	7
2.	Андрей К.	3	3	6
3.	Анастасия В.	2	3	5
4.	Владимир П.	3	3	6
5.	Валерия М.	2	2	4
6.	Никифор Б.	3	4	7
7.	Елизавета Р.	3	3	6
8.	Дмитрий Г.	2	3	5
9.	Ксения Ш.	2	3	5
10.	Юлия В.	3	3	6
11.	Богдан Б.	1	2	3
12.	Александр Л.	2	2	4
13.	София Л.	2	3	5
14.	Елена К.	4	4	8
15.	Павел Ф.	3	3	6

При выполнении заданий третьей серии всего один ребенок смог безошибочно выполнить все задания (Елена К.), двое детей допустили ошибки в исключении лишнего существительного в группе семантически близких слов (Никифор Б. и Анатолий С.).

Наименьшее количество баллов набрал Богдан Б. (3 балла). Этот ребенок демонстрировал стойкие трудности при выполнении заданий всей методики, отказывался взаимодействовать с экспериментатором.

У большинства детей наблюдались ошибки в группировке как семантически далёких, так и семантически близких существительных. Например, в группе «тигр, лев, кошка» они выбирали тигра (потому что у него полосы) или кошку (потому что маленькая). Исключение из группы «кошки» формально было верным, но признак, по которому она была выбрана был установлен неверно (домашнее животное – дикие животные). В группе «лимон, апельсин, помидор» детьми исключался лимон (потому что желтый, овальный, кислый). Таким образом, некоторые дошкольники при выполнении заданий либо не могли объяснить свой выбор, либо их пояснения свидетельствовали о неспособности выделить ведущий дифференциальный признак.

Наглядно результаты выполнения заданий третьей серии представлены на рисунке 2.3.

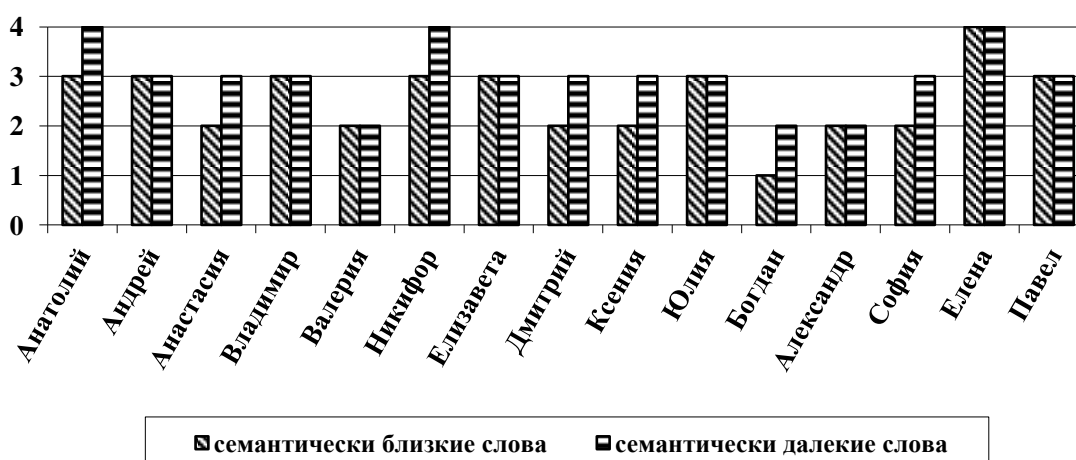


Рис. 2.3. Результаты обследования навыков группировки семантически близких и далеких существительных у старших дошкольников с общим недоразвитием речи

В таблице 2.5. представлены сводные данные по методике обследования семантического поля предметной лексики у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Таблица 2.5.

Уровень сформированности семантического поля предметной лексики у старших дошкольников с общим недоразвитием речи

№ п/п	ФИО	Серия 1	Серия 2	Серия 3	Всего баллов	%	Уровень сформированности
1.	Анатолий С.	33	7	7	47	83,9	средний
2.	Андрей К.	23	7	6	36	64,2	средний
3.	Анастасия В.	19	5	5	29	51,7	средний
4.	Владимир П.	21	6	6	33	58,9	средний
5.	Валерия М.	16	2	4	22	39,2	низкий
6.	Никифор Б.	34	8	7	49	87,5	высокий
7.	Елизавета Р.	27	6	6	39	69,6	средний
8.	Дмитрий Г.	24	4	5	33	58,9	средний
9.	Ксения Ш.	19	4	5	28	50	низкий
10.	Юлия В.	24	5	6	35	62,5	средний
11.	Богдан Б.	17	1	3	21	35,7	низкий
12.	Александр Л.	26	4	4	34	60,7	средний
13.	София Л.	26	5	5	36	64,2	средний
14.	Елена К.	32	8	8	48	85,7	высокий
15.	Павел Ф.	29	7	6	42	75	средний

Наглядно итоговое количество баллов по трем сериям заданий методики представлено на рисунке 2.4.

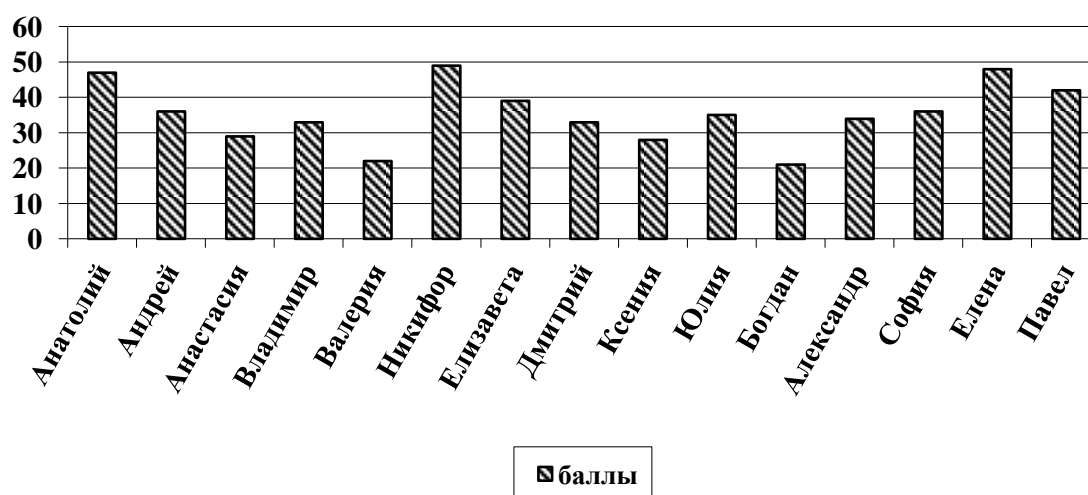


Рис. 2.4. Результаты обследования семантического поля предметной лексики у старших дошкольников с общим недоразвитием речи

Анализ количественных показателей выполнения заданий методики показал, что абсолютное большинство детей экспериментальной группы продемонстрировали средний уровень сформированности семантических полей предметной лексики (10 человек). На высоком уровне исследуемый параметр находится у 2 дошкольников с общим недоразвитием речи (Никифор Б. и Елена К.). Низкий уровень был зафиксирован у 3 детей (Богдан Б., Ксения Ш., Валерия М.). Очень низкого уровня не было выявлено ни у одного ребенка экспериментальной группы.

Наглядно эти результаты представлены на рисунке 2.5.

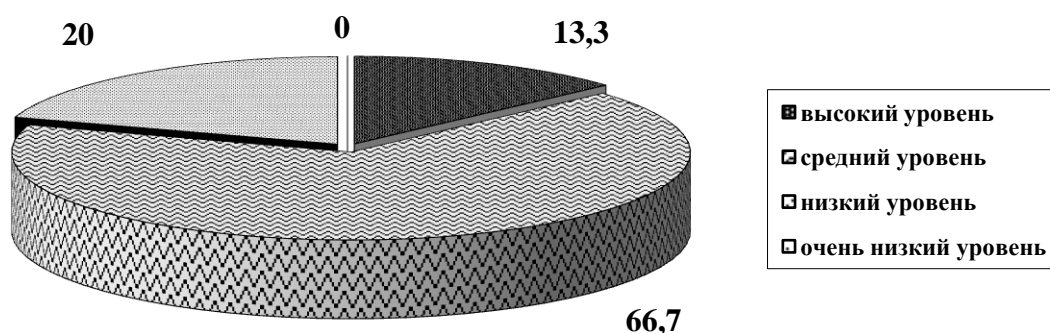


Рис. 2.5. Уровни сформированности семантического поля предметной лексики у старших дошкольников с общим недоразвитием речи

Обобщая результаты, полученные в ходе нашей экспериментальной работы, мы можем отметить, что у дошкольников с общим недоразвитием речи является недостаточно сформированными лексическая системность и семантические поля предметной лексики, что проявляется не только в бедности пассивного и особенно активного словаря существительных, но и в ограниченном объеме семантического поля, в малом количестве смысловых связей и в трудностях выделения общего семантического признака.

Это обстоятельство позволяет сделать вывод о необходимости специально организованной логопедической работы, направленной на формирование семантического поля предметной лексики детей старшего дошкольного возраста.

2.3. Содержание логопедической работы по формированию семантического поля предметной лексики у старших дошкольников с общим недоразвитием речи

Результаты проведенного нами обследования состояния сформированности семантических полей предметной лексики у старших дошкольников с общим недоразвитием речи позволили нам установить, что крайние показатели, как низкие, так и высокие, были зафиксированы у 20% и у 13,3% процентов обследованных детей соответственно. Преимущественно был выявлен средний сформированности семантического поля предметной лексики у старших дошкольников с общим недоразвитием речи. Данное обстоятельство свидетельствует о необходимости проведения коррекционной работы в рассматриваемом аспекте.

Анализ литературы по теме исследования позволил нам наметить основные этапы работы по формированию семантического компонента предметной лексики старших дошкольников с общим недоразвитием речи (см. рисунок 2.6.).

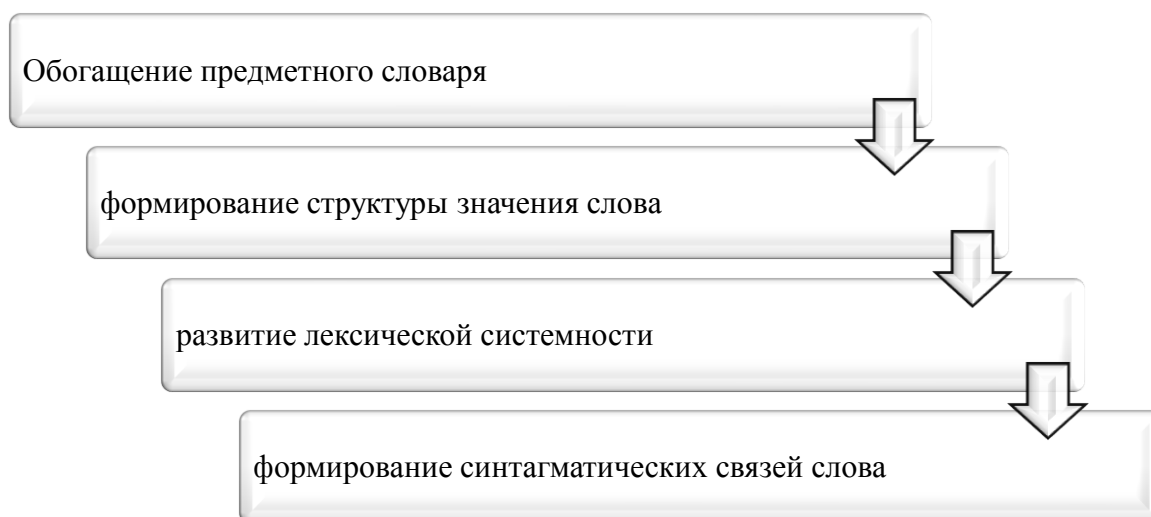


Рис. 2.6. Этапы логопедической работы по формированию семантического поля предметной лексики у старших дошкольников с общим недоразвитием речи

При определении направлений логопедической работы по формированию семантических полей предметной лексики нами были выделены следующие ключевые принципы (рисунок 2.7.):

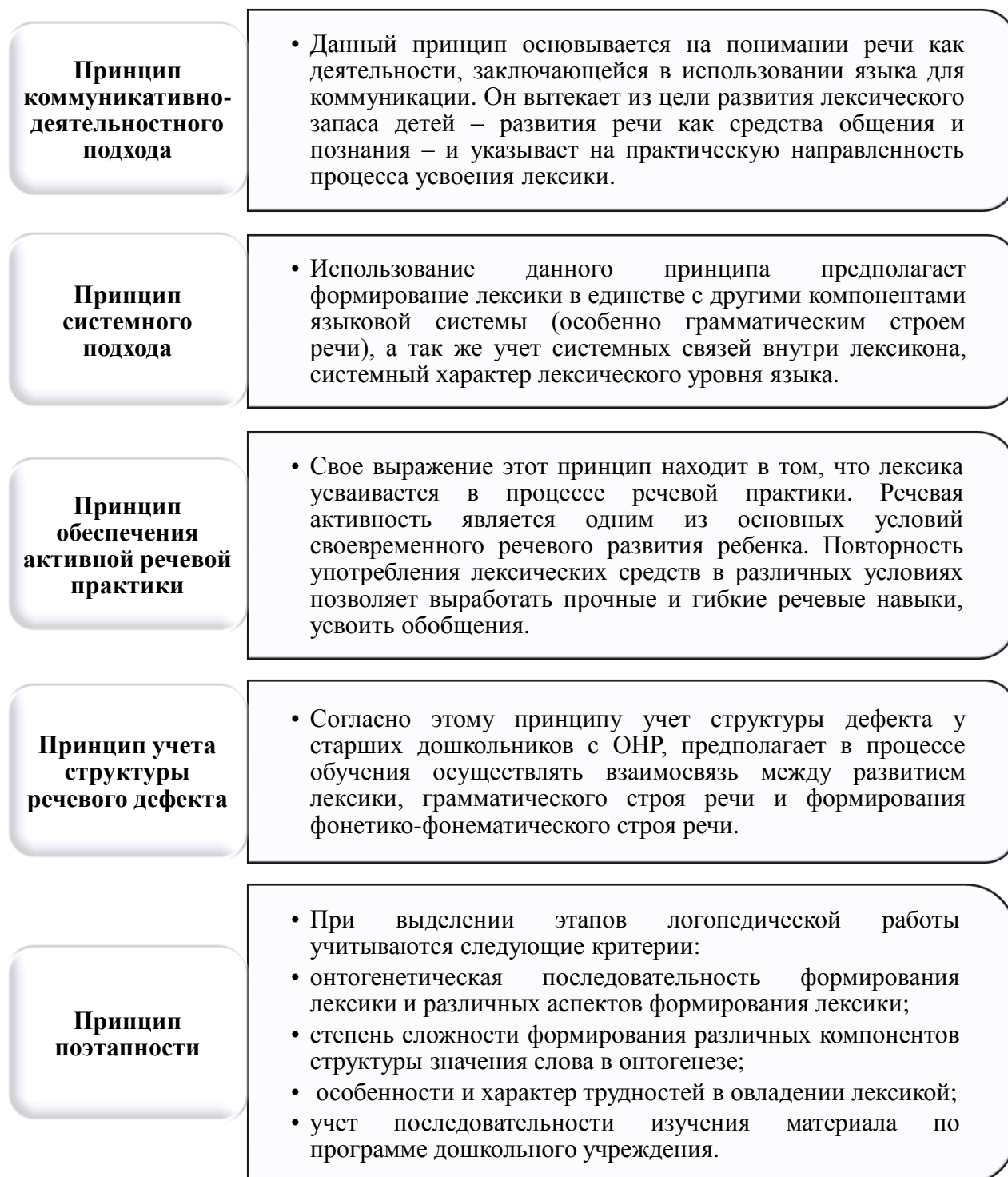


Рис. 2.7. Принципы логопедической работы по формированию семантических полей у старших дошкольников с общим недоразвитием речи

В основу предлагаемой нами логопедической работы по формированию семантического поля предметной лексики старших дошкольников с общим недоразвитием речи легли методические разработки Р.И. Лалаевой и Н.В. Серебряковой. Содержание данной работы представлено в таблице 2.6.

Таблица 2.6.

**Логопедическая работа по формированию семантического поля
предметной лексики у старших дошкольников
с общим недоразвитием речи**

№ п/п	Содержание работы	Дидактические игры
1	<p align="center">Обогащение предметного словаря</p> <ul style="list-style-type: none"> - объяснение семантики слова; - уточнение значения слова; - анализ дифференциальных признаков слова; - закрепление семантики слова в контексте. 	<p>«Мешочек слов» Цель: Обогащение словаря, сопоставление слова и предмета. Оборудование: Мешочек, мелкие игрушки, модели различных предметов. Ход игры: Ведущий готовит красивый мешочек, куда складываются мелкие игрушки, знакомые детям. Ребёнок должен нащупать в мешочке предмет и назвать его. После этого предмет вытаскивается из мешочка и проверяется, правильно ли ребенок назвал. Затем правила усложняются: нужно нащупать и достать предмет по описанию. Например, ведущий дает задание: «Найди круглое, гладкое, похожее на баранку, можно надеть на пальчик (колечко)» или «Мягкий, пушистый комочек очень любит молочко (игрушечный котенок)», или «Длинная, тяжелая, металлическая (ложка)». Достав предмет, ребенок должен дополнить остальные свойства (цвет, форму, назначение). Если игра идет в подгруппе детей, выигрывает тот, кто правильно нашел и назвал все предметы.</p> <p>«Это место называется...?» Цель: Уточнение лексического значения слова. Ход игры: Взрослый называет распространенное понятие, а ребенок дает ему название. Например, место, где учатся дети (школа); где малыши делают куличики (песочница); где выдаются книги для чтения (библиотека), куда приходят смотреть фильмы (кинотеатр). Обязательно поощрить ребенка, который понял и назвал все слова.</p>

		<p>«Как правильно?» Цель: Анализ дифференциальных признаков слова. Ход игры: Шутливая игра, аналогична предыдущей по поставленной задаче: нужно выбрать правильное толкование слова, например, ложка – предмет для копки земли? Для рисования? Для еды? Стул – предмет для сна? Для езды по дороге? Для сидения? Лейка – предмет для питья? Для полива цветов? Для хранения пуговиц? Такие смешные понятия и позабавят ребенка, и помогут правильно понять лексическое понятие.</p> <p>«Догадайся, что это?» Цель: Анализ дифференциальных признаков слова. Ход игры: Ведущий говорит: «Кабина, винт, мотор, крылья, шасси (самолет); кузов, двигатель, колеса, руль, фары (автомобиль); стены, крыша, окна, фундамент, труба, дверь (дом); тротуары, проезжая часть, пешеходы, машины (дорога)». Задача игры – правильно узнать предмет по его частям. В случае затруднений можно использовать картинки для опоры на наглядный материал, в остальных случаях дети опираются на слуховое восприятие.</p> <p>«Что забыл художник?» Цель: Уточнение лексического значения слова. Оборудование: Картинки с изображением предметов с недостающими элементами. Ход игры: Взрослый готовит картинки с изображением предметов, у которых не хватает каких-либо частей: у дома – окна, у кресла ножки, у чайника – крышечки, у сумки – ручки. Ребенок должен правильно назвать отсутствующую деталь и дорисовать ее. Постепенно задание усложняется при увеличении количество недостающих деталей.</p> <p>«Предметное лото» Цель: Анализ дифференциальных признаков слова. Оборудование: Карточки по различным лексическим темам по типу лото. Ход игры: Детям раздаются большие карточки, ведущий берет поочередно маленькие карточки и называет их. Дети стараются найти у себя соответствующий предмет на своей карточке и закрыть его. Побеждает тот, у кого быстрее соберутся большие карты. Как усложненный</p>
--	--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		<p>вариант на развитие слухового восприятия, ведущий не показывает маленькие картинки, а называет их.</p> <p>Подобным образом проходят развивающие игры: «У кого какой домик»: у медведя – берлога, у мышки – норка, у птицы – гнездо?, «Чей детеныш»: у коровы – теленок, у овцы – ягненок, у козы – козленок, у собаки – щенок, у птицы – птенец.</p> <p>«Какое слово убежало?»</p> <p>Цель: Закрепление семантики слова в контексте. Ход игры: Взрослый произносит предложение с пропущенным словом. По контексту ребенок восстанавливает недостающее слово.</p> <p>Поддерживать интерес к довольно монотонным действиям можно загадками. Например: Вчера целый день я готовил берлогу, Листочков и мха нагребал понемногу. Работал я долго, свалился без сил, А вечером кучу травы наносил (медведь). Пробежала кочка Около пенёчка. А у кочки черный нос И в колючках спинка. На колючках листьев воз С дуба и осинки (ёж). Как в лесу осеннем тихо! Попасть идет лосиха. А за нею меж сосенок Скачет маленький... (лосенок). Под кустами на опушке Вижу серенькие ушки. Из травы они торчат, Ушки маленьких... (зайчат). Вот сидит комочек пуха. Носик, черненькое ухо. А отпустишь на лужайку — Стрекача задаст, как зайка (крольчонок). Пятачок и хвост крючком. Ты, конечно, с ним знаком. Он – большой свиный ребенок, А зовется - ... (поросенок).</p>
2	<p style="text-align: center;">Формирование структуры значения слова</p> <p>- ведение слова в семантическое поле; - работа над денотативным компонентом значения слова; - работа над коннотативным</p>	<p>«Найди общее»</p> <p>Цель: Введение слова в семантическое поле, работа над денотативным компонентом значения слова.</p> <p>Оборудование: Далекие по смыслу предметы (их</p>

<p>компонентом значения слова; - работа над контекстуальным значением слова.</p>	<p>изображения): роза, ромашка, гвоздика, троллейбус, трамвай, автобус; комплект предметов (картинок) для демонстрации образца выполнения задания: чашка, блюдце, ложка, платье, кофта, шорты. Ход игры: Взрослый предлагает детям рассмотреть и назвать предметы (картинки). Сообщается задание: разложить их на две группы. Взрослый показывает образец выполнения задания на материале одного комплекта предметов (картинок): «Чашку, блюдце и ложку я положу вместе, потому что это посуда. Платье, кофту и шорты положу отдельно от посуды, потому что это – одежда». Когда дети поймут задание, взрослый демонстрирует второй набор предметов (картинок, и дети приступают к классификации самостоятельно.</p> <p>«Что лишнее?» Цель: Введение слова в семантическое поле, закрепление понимания родовидовых отношений между словами. Оборудование: предметные картинки. Ход игры: Детям предлагается выбрать «лишнее» слово в ряду предъявленных. Например: семантически далекие (кружка, шапка, стакан); семантически близкие (малина, банан, рябина).</p> <p>Игра «Выбери и назови». Цель: Работа над коннотативным компонентом значения слова. Оборудование: натуральные предметы или их муляжи и предметные картинки. Ход игры: Взрослый предлагает ребенку выбрать и назвать предметы, у которых есть части, название которых аналогично названиям частей тела человека. Например: глазок (у картошки и у человека), ушко (у человека и у иглы), зуб (у человека и у пилы), горлышко (у человека и у бутылки), Носик (у человека и у чайника), ножка (у человека и у стола).</p> <p>Игра «Закончи предложение». Цель: Работа над контекстуальным значением слова. Оборудование: предметные картинки. Ход игры: Взрослый произносит фразу, не договаривая последнее слово. Ребенку необходимо завершить фразу, выбрав соответствующую картинку.</p>
--------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		<p>Например: Мягкая как... (облако), быстрый как ... (ветер), громкий как ... (труба), звонкий как ... (колокольчик), хитрый как ... (лиса), сладкий как ... (сахар), медлительный как ... (черепаха) и т.д.</p>
3	<p style="text-align: center;">Развитие лексической системности</p> <ul style="list-style-type: none"> - введение слова в систему синонимов; - введение слова в систему антонимов; - ознакомление с многозначностью слова. 	<p>«Скажи другими словами» Цель: Введение слова в систему синонимов. Ход игры: Взрослый называет словосочетание и предлагает ребенку сказать это другими словами. Например: заболевание (болезнь), дитя (ребенок), путь (дорога), печаль (грусть), веселье (радость), труд (работа), отвага (смелость) и т.д.</p> <p>«Составь предложения» Цели. Введение слова в систему синонимов, развитие связной речи. Ход игры: Ребенку дается задание придумать предложения с каждым из трех названных слов-синонимов. Речевой материал: битва – бой – сражение; событие – происшествие – случай; состязание – соревнование – конкурс; боец – воин – солдат.</p> <p>«Скажи наоборот» Цель: Введение слова в систему антонимов. Ход игры. Взрослый произносит незаконченное предложение, предлагая три варианта окончания фразы. Ребенок подбирает нужное слово, выбирая из слов с противоположным значением. Речевой материал: утро закончилось, начинается (ночь, вечер, день); люди уважают правду, а презирают (ложь, обиду, вредность); помогают друзья, а мешают (враги, собаки, люди); первый день недели – понедельник, а последний (вторник, пятница, воскресенье); утром дети приходят в детский сад, а вечером (на улицу, домой, в магазин).</p> <p>«Доскажи словечко» Цель: Введение слова в систему антонимов. Оборудование. Мяч. Ход игры. Дети стоят в шеренге лицом к ведущему. Взрослый произносит слово и бросает мяч одному из игроков. Поймавший мяч должен назвать антоним к заданному слову и вернуть мяч ведущему. Если парное слово подобрано верно, ребенок делает шаг вперед. Выигрывает тот, кто быстрее подойдет к условной линии, на которой находится ведущий. Этот ребенок</p>

продолжает игру, придумывая свои слова.
Речевой материал: день - ...; утро - ...; восход - ...; зима - ...; весна - ...; добро - ...; друг - ...; герой - ...; награда - ...; холод - ...; веселье - ...; расставание - ...;

«Слова-близнецы»

Цель: ознакомление с многозначностью слова.

Оборудование: Предметные картинки с омонимичными названиями.

Ход игры: Ребенку предлагается соединить парами картинки, название которых звучит одинаково.



«Собери парочки»

Цель ознакомление с многозначностью слова.

Оборудование: Каринки картинки с омонимичными названиями.

Ход игры: Ребенку предлагается соединить карандашом одного цвета картинки, названия которых звучат одинаково.

		
4	<p style="text-align: center;">Формирование синтагматических связей слова</p> <ul style="list-style-type: none"> - включение слова в словосочетание; - включение слова в предложение; - включение слова в связное высказывание 	<p>«Кто как передвигается?» Цель: Включение слова в словосочетание. Ход игры: Взрослый называет действие и предлагает ребенку назвать кто его может выполнять. Речевой материал: скачет ... (конь, лошадь), прыгает ... (лягушка, заяц), летает (бабочка, жук, птица), плавает ... (рыба, лебедь) и т.д.</p> <p>«Сочиняем стихи» Цель: Включение слова в предложение. Оборудование: Картинки. Ход игры: Взрослый предьявляет ребенку начало стихотворной строчки и предлагает выбрать подходящее ее завершение.</p> <div style="text-align: center;">  </div> <p>«Узнай животное» Цель: Включение слова в предложение.</p>

		<p>Ход игры: Взрослый называет ребенку глагол, обозначающий звуки, издаваемые животными. Ребенок, угадав животное, отвечает полным предложением. Речевой материал: мычит ... (корова, бык), ржет ... (лошадь, конь), лает ... (собака, пес), мяукает (кошка, кот), хрюкает ... (свинья) и т.д.</p> <p>«Отгадай и расскажи» Цель: включение слова в связное высказывание Ход игры: Взрослый называет несколько слов (глаголы, прилагательные), характеризующих животное. Ребенок Отгадав составляет небольшой рассказ об этом животном, используя опорные слова. Речевой материал: сторожит, лает, верный ... (собака); мяукает, царапается, пушистая ... (кошка); хрюкает, роет землю, ленивая ... (свинья); ржет, скачет, быстрая ... (лошадь); блеет, бодается, пятнистая ... (корова) и т.д.</p> <p>«Опиши Время года» Цель: включение слова в связное высказывание. Ход игры: Взрослый задает тему для составления высказывания и предоставляет слова, к которым ребенок подбирает подходящее существительное. Речевой материал: тема «Весна»: тает ... (снег), зеленеет ... (травка), греет ... (солнышко), прилетают ... (птицы), бегут ... (ручьи), покрываются листьями ... (деревья), распускаются ... (почки) и т.д.</p>
--	--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Целенаправленная логопедическая работа, направленная на реализацию представленных направлений работы будет способствовать обогащению, уточнению, систематизации, активизации словаря; совершенствованию таких психических процессов, как логическое мышление, память, воображение; развитию познавательной активности старшего дошкольника. Все это, безусловно, способствует развитию семантического поля предметной лексики.

Вывод по 2 главе

Нами была организована экспериментальная работа, направленная на выявление уровня сформированности семантического поля предметной

лексики у старших дошкольников с общим недоразвитием речи. Результаты проведенного обследования показали, что наибольшее число детей показали средний уровень развития семантических полей предметной лексики.

Данные констатирующего эксперимента показали необходимость планирования направлений логопедической работы по формированию семантических полей. Нами было определено содержание работы по каждому из направлений работы о формированию семантических полей предметной лексики: обогащение словаря существительных, формирование структуры значения слов, синтагматических связей, развитие лексической системности и словообразования.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, исследования речевого онтогенеза последних лет все чаще проводятся в аспекте рассмотрения основных языковых категорий, в центре которых находятся семантико-синтаксические конструкции.

На сегодняшний день объединение лингвистических и психологических аспектов изучения вербальных ассоциаций на основе метода ассоциативного эксперимента позволило описать закономерности и специфику развития семантических полей.

Исследования речи детей дошкольного возраста, показали, что в процессе развития словаря значение слова развивается не только в смысловом плане, но и системном. По мере развития психических процессов (мышления, восприятия, представлений, памяти), расширения контактов с окружающим миром, обогащения сенсорного опыта ребенка, качественного изменения его деятельности формируется и словарь ребенка в количественном и качественном аспектах. Это свидетельствует о смене стратегий становления лексической системности на различных возрастных этапах и поэтапности формирования семантических полей лексики.

При рассмотрении системной организации лексики дошкольников с общим недоразвитием речи установлено, что при формировании семантического поля наибольшие трудности связаны с определением его центра и его структурной организацией. Как следствие этого, объем семантического поля достаточно маленький, что проявляется в узко ограниченном количестве смысловых связей, выстраиваемых ребенком. Так, в парадигматических ассоциациях у дошкольников с общим недоразвитием речи доминируют отношения аналогии, а отношения противопоставлений и родовых связей встречаются нечасто.

Поэтому нами было проведено исследование, в результате которого мы установили, что у дошкольников с общим недоразвитием речи является недостаточно сформированными лексическая системность и семантические

поля предметной лексики, что проявляется не только в бедности пассивного и особенно активного словаря существительных, но и в ограниченном объёме семантического поля, в малом количестве смысловых связей и в трудностях выделения общего семантического признака.

На основании полученных в ходе констатирующего эксперимента нами были определены этапы логопедической работы по формированию семантического поля предметной лексики: обогащение предметного словаря, формирование структуры значения слова, развитие лексической системности, формирование синтагматических связей слова. Поскольку игра является наиболее эффективным приемом работы с детьми дошкольного возраста, нами были подобраны дидактические игры для реализации каждого из представленных этапов работы.

Исследование проблемы ОНР у детей старшего дошкольного возраста не исчерпывает всех вопросов, связанных с особенностями семантического поля предметной лексики у данной категории детей и имеет перспективы дальнейшего развития.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Агранович, З.Е. Сборник домашних заданий в помощь логопедам и родителям для преодоления лексико-грамматического недоразвития речи у дошкольников с общим недоразвитием речи [Текст]: методическое пособие / З.Е. Агранович. – СПб.: ДЕТСТВО ПРЕСС, 2001. – 218с.
2. Антипова, Ж.В. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников [Текст]: учебно-методическое пособие / Ж.В. Антипова, Т.В. Волосовец, Е.Н. Кутепова. – М.: Секачев В.Ю., 2002. – 256с.
3. Архипова, Е.Ф. Стертая дизартрия у детей [Текст]: учебное пособие по логопедической работе с детьми со стертой дизартрией для логопедов, педагогов, студентов дефектологических факультетов педвузов, родителей / Е.Ф. Архипова. – М.: АСТ: Астрель, 2007. – 331 с.
4. Ахманова, О.С. Словарь лингвистических терминов [Текст]: словарь / О.С. Ахманова. – М.: Либроком, 2016. – 576 с.
5. Башарина, А.К. Понятие «семантическое поле» [Текст] / А.К. Башарина // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова. – 2007. – №1. – С.93-96.
6. Боровикова, Н.А. Полевые структуры в системе языка [Текст] / Н.А. Боровикова. – Воронеж: Изд-во Воронежского ун-та, 1989. – 197 с.
7. Босова, Л.М. Построение и анализ семантического поля [Текст] / Л.М. Босова // Лексическая и синтаксическая семантика. Барнаул, 1980. – С. 43-56.
8. Васильев, Л.М. Теория семантических полей [Текст] / Л.М. Васильев // Вопросы языкознания. – 1971. – №5. – С. 105-113.
9. Выготский, Л.С. Мышление и речь [Текст]: собрание сочинений / Л.С. Выготский. – М., 2001. – 364 с.
10. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи [Текст] / А.Н. Гвоздев, Г.А. Фомичева, О.С. Ушакова. – М., 1961. – 327 с.

11. Городецкий, Б.Ю. К проблеме семантической типологии [Текст]: книга для изучения лингвистической теории / Б.Ю. Городецкий. – М.: МГУ, 1971. – 415 с.
12. Долгих, Н.Г. Теория семантического поля на современном этапе развития семасиологии [Текст] / Н.Г. Долгих // Научные доклады высшей школы. Филологические науки. - 1973. – №1. – С. 89-98.
13. Жоламанова, Е.И. Теория семантического поля: традиции и новации [Текст] / Е.И. Жоламанова // Академический вестник АУЦА. – 2009. – № 1. – С. 154-159.
14. Залевская, А.А. Понимание текста: психолингвистический подход. [Текст] / А.А. Залевская. – Калинин: Изд-во Калининского ун-та, 1988. – 241 с.
15. Запрудина, М.В., Якушева В.В. Становление лексической системности у дошкольников с нормой речевого развития и особенности формирования лексического компонента у детей с общим недоразвитием речи [Текст] / М.В. Запрудина // Символ науки. – 2017. – № 3. - С. 99-102.
16. Золотова, Г.А. Семантическое поле предложения [Текст] / Г.А. Золотова // Синтактика, парадигматика и их взаимоотношения на уровне синтаксиса. – Рига, 1970. – С. 89-193.
17. Ипсен, Г. Фестский диск (опыт дешифровки) [Текст] / Г. Ипсен // Тайны древних письмен. – М., 1976. – 125 с.
18. Караулов, Ю.Н. Лингвокультурное сознание русской языковой личности. Моделирование состояния и функционирования [Текст]: монография / Ю.Н. Караулов, Ю.Н. Филиппович. – М.: Азбуковник, 2009. – 336 с.
19. Караулов, Ю.Н. Русский язык и языковая личность [Текст]: книга для филологов и психологов, преподавателей, студентов и аспирантов гуманитарных вузов / Ю.Н. Караулов. – М.: ЛКИ, УРСС Эдиториал, 2010. – 264 с.

20. Кобозева, И.М. Лингвистическая семантика [Текст]: учебное пособие / И.М. Кобозева. – М.: УРСС Эдиториал, 2000. – 352 с.
21. Коровко, Е.А. Особенности предметно-смысловой организации речевого высказывания у дошкольников с ОНР III уровня [Текст] / Е.А. Коровко // Специальное образование. – 2011. – № 2. – С. 11-20.
22. Кривченко, Е.Л. К понятию «семантическое поле» и методам его изучения [Текст] / Е.Л. Кривченко // Научные доклады высшей школы. Филологические науки. – 1973. – № 1. – С. 99-103.
23. Кубрякова, Е.С. Человеческий фактор в языке: Язык и порождение речи [Текст] / Е.С. Кубрякова, А.М. Шахнарович, Л.В. Сахарный. – М.: Наука, 1991. – 251 с.
24. Кукушкина, А.И. Особенности вербальных ассоциаций у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи [Электронный ресурс] / А.И. Кукушкина, Т.В. Захарова // Материалы международной студенческой электронной научной конференции. Режим доступа: <http://www.scienceforum.ru/2015/870/7257>. Дата обращения: 04.03.2019.
25. Лаврентьева, А.И. Детская речь: становление языковой способности в онтогенезе [Текст]: учебное пособие / А.И. Лаврентьева. – М.: МГПУ, 2013. – 51 с.
26. Лалаева, Р.И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников [Текст]: учебно-методическое пособие / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. – СПб.: СОЮЗ, 2001. – 160 с.
27. Левина, Р.Е. Основы теории и практики логопедии [Текст] / Р.Е. Левина. – М., Педагогика, 1968. – 183 с.
28. Лингвистический энциклопедический словарь [Текст]: словарь / Под ред. В.И. Ярцева. – М.: Большая российская энциклопедия, 2014. – 507 с.
29. Лисина, М.И. Проблемы онтогенеза общения [Текст] / М.И. Лисина. – М., 1986. – 98 с.

30. Лисицына, И.В. Использование технологии семантических полей при развитии словаря детей, имеющих речевые нарушения [Текст] / И.В. Лисицына // Проблемы и перспективы развития образования: материалы V междунар. науч. конф. – Пермь: Меркурий, 2014. – С. 174-180.

31. Логинова, И.Н. Проблема изучения уровней речевой активности старших дошкольников с общим недоразвитием речи [Текст] / И.Н. Логинова, Н.В. Дроздова // Стратегии коммуникативного поведения: Материалы междунар. науч.-практ. конф. – Мн.: Мин.гос.лингвист. университет, 2015. – 129 с.

32. Лопатина, Л.В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников [Текст]: учебное пособие. / Л.В. Лопатина, Н.В. Серебрякова. – СПб.: СОЮЗ, 2000. – 192 с.

33. Лурия, А.Р. Основы нейропсихологии [Текст]: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / А.Р. Лурия. – М.: Академия, 2003. – 384 с.

34. Малащенко, М.В. К вопросу о соотношении смысловой основы и интерпретационных компонентов грамматической семантики [Текст] / М.В. Малащенко // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. – 2008. – №1. – С.95-97.

35. Новиков, А.Л. Эскиз семантического поля [Текст] /А.Л. Новиков // Вестник российского университета дружбы народов. – 2011. – № 2. – С. 7-17.

36. Порциг, В.В. Основные идеи [Текст] / В.В. Порциг// Вклад в историю немецкого языка и литературы. – М., 1934. – С. 70-97.

37. Репина, З.А. Поле речевых чудес [Текст]: Учебное пособие по коррекции ОНР у детей с тяжёлыми недоразвитиями речи / З.А. Репина, Т.В. Васильева, А.Д. Ведерникова, В.Б. Горская, В.Н. Пискунова. – Екатеринбург, 1996. – 180 с.

38. Серебрякова, Н.В. Особенности организации семантических полей у детей с общим недоразвитием речи [Текст] / Н.В. Серебрякова, Л.Г. Парамонова, 2002. – С. 41-47.

39. Степанова, А.И. Методические рекомендации по развитию вербальных ассоциаций как компонента лексической системности [Электронный ресурс] / А.И. Степанова // сайт: Альманах педагога. Режим доступа: <https://almanahpedagoga.ru/servisy/publik/publ?id=3793> Дата обращения 03.03.2019.

40. Тихеева, Е.И. Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста) [Текст]: пособие для воспитателя детского сада. / Е.И. Тихеева / изд. 5-е; Под ред. Ф.А. Сохина. – М.: Просвещение, 1981. – 159 с.

41. Трир, Х. Немецкий словарь [Текст] / Х. Трир. – Гейдельберг, 1931. – 397 с.

42. Филипович, Е.И. Методика развития речи (специальная) [Текст]: программа профессиональной переподготовки / Е.И. Филипович. – М.: НОЧУ ВПО «МСГИ», 2014. – 45 с.

43. Филичева, Н.И. Структура словосочетания и семантическое поле [Текст] / Н.И. Филичева // Вестник Московского государственного ун-та. – 1971. – № 3. – С. 42-52.

44. Филичева, Т.Б. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада [Текст]: пособие для студентов дефектологических факультетов, практических работников специальных учреждений, воспитателей детских садов, родителей / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. – М.: Альфа, 2003. – 103 с.

45. Цейтлин, С.Н. Речевые ошибки и их предупреждение [Текст]: учебное пособие для преподавателей, аспирантов и студентов филологических вузов / С.Н. Цейтлин. – СПб: Либроком, 2009. – 192 с.

46. Шафиков, С.Г. Теория семантического поля и компонентной семантики его единиц [Текст]: учебное пособие / С.Г. Шафриков. – Уфа: Башкирский университет, 2001. – 88 с.

47. Щур, Г.С. Теории поля в лингвистике [Электронный ресурс] / Г.С. Щур // сайт: электронная библиотека. Режим доступа: <http://lib.mexmat.ru/books/110849>. Дата обращения 13.03.2019.

48. Яшина, К.И. Формирование семантики слова как основа работы по развитию лексической стороны речи у детей с ОНР [Текст] / К.И. Яшина // Сборник материалов Ежегодной международной научно-практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста». – 2015. – № 1. – С. 17-21.

Приложение 1**Список детей экспериментальной группы**

№ п/п	Имя ребенка	Заключение
1.	Анатолий С.	ОНР, 3 уровень развития речи
2.	Андрей К.	ОНР, 3 уровень развития речи
3.	Анастасия В.	ОНР, 3 уровень развития речи
4.	Владимир П.	ОНР, 3 уровень развития речи
5.	Валерия М.	ОНР, 3 уровень развития речи
6.	Никифор Б.	ОНР, 3 уровень развития речи
7.	Елизавета Р.	ОНР, 3 уровень развития речи
8.	Дмитрий Г.	ОНР, 3 уровень развития речи
9.	Ксения Ш.	ОНР, 3 уровень развития речи
10.	Юлия В.	ОНР, 3 уровень развития речи
11.	Богдан Б.	ОНР, 3 уровень развития речи
12.	Александр Л.	ОНР, 3 уровень развития речи
13.	София Л.	ОНР, 3 уровень развития речи
14.	Елена К.	ОНР, 3 уровень развития речи
15.	Павел Ф.	ОНР, 3 уровень развития речи