

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)

Дошкольная дефектология

(направленность (профиль))

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА (БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА)

на тему Формирование словаря о природе у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи
посредством технологии обогащения лексического запаса

Обучающийся

М.О. Захарова

(Инициалы Фамилия)

(личная подпись)

Руководитель

канд. пед. наук, доцент Е.А. Сидякина

(ученая степень (при наличии), ученое звание (при наличии), Инициалы Фамилия)

Тольятти 2023

Аннотация

Бакалаврская работа рассматривает решение важной проблемы – формирования словаря о природе у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи.

Целью работы является теоретическое обоснование и экспериментальная проверка возможности формирования словаря о природе у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством технологии обогащения лексического запаса.

В ходе работы решаются задачи: изучить и проанализировать психолого-педагогическую литературу по теме исследования; выявить уровень сформированности словаря о природе у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи; определить и апробировать содержание и организацию работы по формированию словаря о природе у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством технологии обогащения лексического запаса; определить динамику сформированности словаря о природе у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи.

В работе раскрыты возможности технологии обогащения лексического запаса как средства обогащения словаря о природе у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи.

Текст бакалаврской работы изложен на 54 страницах. Общий объем работы с приложением – 66 страниц. Текст работы иллюстрируют 2 таблицы и 11 рисунков.

Оглавление

Введение.....	5
Глава 1 Теоретические основы формирования словаря о природе у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством технологии обогащения лексического запаса.....	9
1.1 Психолого-педагогические основы формирования словаря о природе у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи.....	9
1.2 Характеристика технологии обогащения лексического запаса формирования словаря о природе у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи.....	20
Глава 2 Экспериментальное исследование формирования словаря о природе у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством технологии обогащения лексического запаса.....	24
2.1 Выявление уровня сформированности словаря о природе у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи.....	24
2.2 Содержание и организация работы по формированию словаря о природе у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством технологии обогащения лексического запаса.....	36
2.3 Динамика сформированности словаря о природе у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи	44
Заключение.....	51
Список используемой литературы.....	53
Приложение А Характеристика выборки исследования.....	55

Приложение Б Результаты диагностических методик по формированию словаря о природе у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи (констатирующий эксперимент).....	56
Приложение В Технологические карты работы со словами- доминантами.....	60
Приложение Г Протоколы диагностических методик по формированию словаря о природе у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи (контрольный эксперимент).....	65

Введение

Актуальность темы исследования обусловлена тем, что владение словарем на тему природы оказывает большое влияние на формирование всего словарного запаса ребенка. «Ведь природа является важнейшим источником познания. Одним из неотъемлемых компонентов развития связной речи у детей с тяжелыми нарушениями речи является формирование лексической стороны речи» [4].

«Общее недоразвитие речи – это проявление речевой аномалии у детей с нормальным слухом и сохранным интеллектом, при котором нарушено формирование основных компонентов речевой системы (лексики, грамматики, фонетики)» [4].

«Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования выделяет в содержании программы речевое развитие, как отдельную образовательную область развития и образования детей. Одним из направлений работы в данной образовательной области является обогащение словарного запаса» [6].

В старшем дошкольном возрасте в норме у ребенка словарный запас должен быть богатым (от 2500 до 3000 слов). Однако у детей с нарушениями речи процесс формирования словарного запаса требует коррекционного вмешательства. Известно, что дети с низким уровнем лексического запаса испытывают трудности в обучении и общении.

Овладение богатым словарем – важное условие всестороннего развития ребенка. Следовательно, необходимо вовремя позаботиться о формировании лексического словаря и о его многообразности. Работа над словом способствует уточнению представлений, углублению представлений и чувств у ребенка, а также формируется социальный опыт. Все это играет важную роль в дошкольном возрасте, по той причине, что именно в данном возрасте закладываются основы развития когнитивных функций, происходит

становление социальных контактов, а также происходит формирование личности.

Изучением вопроса формирования словарного запаса у дошкольников с нарушениями речи занимались многие исследователи (М.М. Алексеева, Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина). Существует множество трудов данных ученых о нарушениях формирования лексического запаса.

«В дошкольном детстве важная роль должна отводиться накоплению знаний и развитию словарного запаса. Он развивается в процессе познания окружающего мира» [2].

На основании теоретических основ проблем и педагогической практики, нами было выявлено противоречие между признанной необходимостью работы по формированию словаря о природе у детей 5–6 лет с тяжелыми нарушениями речи и недостаточным использованием учителями-логопедами в своей работе эффективных средств, в частности, технологии обогащения лексического запаса.

На основе противоречия была выявлена проблема исследования: каковы возможности технологии обогащения лексического запаса как средства формирования словаря о природе у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи?

Исходя из актуальности данной проблемы сформирована тема исследования: «Формирование словаря о природе у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством технологии обогащения лексического запаса».

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально проверить возможность формирования словаря о природе у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством технологии обогащения лексического запаса.

Объект исследования: процесс формирования словаря о природе у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи.

Предмет исследования: технология обогащения лексического запаса как средство формирования словаря о природе у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи.

Гипотеза исследования: процесс формирования словаря о природе у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством технологии обогащения лексического запаса будет успешным, если:

- определены слова-доминанты по формированию словаря о природе и разработаны технологические карты со словами-доминантами;
- организована поэтапная работа учителя-логопеда и детей по технологическим картам по формированию словаря о природе;
- организована образовательная деятельность учителя-логопеда и детей по технологическим картам работы по формированию природоведческого словаря.

Для достижения поставленной цели в работе решаются следующие задачи исследования:

1. Изучить и проанализировать психолого-педагогическую литературу по теме исследования.
2. Выявить уровень сформированности словаря о природе у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи..
3. Определить и апробировать содержание и организацию работы по формированию словаря о природе у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством технологии обогащения лексического запаса.
4. Определить динамику сформированности словаря о природе у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи.

Теоретико-методологическую основу исследования составили:

- современные психолингвистические представления о слове (Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, А.А. Уфимцева);
- работы о процессе развития лексики в онтогенезе (А.Н. Гвоздев, Н.И. Жилкин, С.Н. Цейтлин);

– работы о нарушении формирования лексики у детей с речевой патологией (Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова, Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина).

Для решения поставленных задач в работе использовались следующие методы исследования:

- анализ психолого-педагогической литературы,
- изучение и обобщение педагогического опыта;
- психолого-педагогический эксперимент, включающий констатирующий, формирующий, контрольный этапы;
- методы обработки экспериментальных данных.

Экспериментальная база исследования: детский сад №45 «Яблонька» городского округа Тольятти. В исследовании принимало участие 10 детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи.

Новизна исследования заключается в том, что выявлена возможность использования технологии обогащения лексического запаса как средства формирования словаря о природе у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи; апробирована в логопедической работе с детьми 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи технология обогащения лексического запаса.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что дано теоретическое обоснование применения технологии обогащения лексического запаса как средства формирования словаря о природе у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи.

Практическая значимость исследования состоит в возможности использования технологии обогащения лексического запаса учителями-логопедами и воспитателями в коррекционно-развивающей работе с детьми 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи.

Структура бакалаврской работы: введение, две главы, заключение, списка используемой литературы (23 наименований), 4 приложений. Работа иллюстрирована 11 рисунками и 2 таблицами.

Глава 1 Теоретические основы формирования словаря о природе у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством технологии обогащения лексического запаса

1.1 Психолого-педагогические основы формирования словаря о природе у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи

«Дети с тяжелыми нарушениями речи – особая категория детей с отклонениями в развитии, у которых сохранен слух, первично не нарушен интеллект, но имеются существенные нарушения в речи, которые оказывают влияние на становление психики. Речевые расстройства затрагивают разные компоненты речи:

- звукопроизношение;
- фонематический слух;
- лексико-грамматический строй» [1].

«Нарушение лексического компонента речи занимает центральное место в структуре речевого дефекта при общем недоразвитии речи» [21].

Богатый словарь является признаком высокого уровня развития речи.

К тяжелым нарушениям речи относятся общее недоразвитие речи I и II уровней речевого развития, ринолалия, дизартрия, алалия, афазия, заикание.

«Общее недоразвитие речи I уровня – полное отсутствие либо грубое ограничение словесных средств общения. Лексический запас состоит из звукоподражательных комплексов, которые подкрепляются жестами, непонятными окружающим людям.

Общее недоразвитие речи II уровня – присутствуют искаженные слова, есть зачатки некоторых грамматических форм. Однако произносительные возможности дошкольников существенно отстают от нормы» [5].

«Ринолалия относится к группе сложных расстройств речи, из-за специфических нарушений звукопроизношения и голоса, которые обусловлены врожденными анатомическими дефектами развития. При данном нарушении все звуки произносятся с носовым оттенком вследствие нарушения функции нёбно-глоточного кольца» [5].

«В зависимости от локализации и характера нарушения различают следующие формы ринолалии:

- закрытая ринолалия. Чаще обусловлена органическими изменениями в носовой полости или функциональными нарушениями нёбно-глоточного смыкания, из-за этого уменьшается проходимость носа и затрудняется дыхание. При данной форме нарушаются гласные, которые звучат с неестественным оттенком и носовые звуки [м], [м’], [н], [н’] при отсутствии носового резонанса звучат как ротовые [б – б’], [д – д’];
- передняя закрытая ринолалия. Появляется при хронической гипертрофии слизистой оболочки носа;
- задняя закрытая ринолалия. Чаще всего появляется из-за аденоидов, реже данная форма связана с носоглоточными полипами, фибромами;
- открытая ринолалия. Изменяется анатомо-физиологический механизм фонации, это приводит к искажению тембра всех ротовых звуков, особенно гласных» [5].

«Дизартрия – расстройства звукопроизносительной и просодической стороны речи, которые обуславливаются нарушением иннервации речевого аппарата.

Дизартрия может быть разных форм:

- бульбарная дизартрия возникает при заболеваниях продолговатого мозга различного генеза, это приводит к параличу или парезу мышц глотки, гортани, языка, мягкого нёба. Такие поражения вызывают

расстройства звукопроизношения. Вследствие паретичности мышц речь становится невнятной;

– подкорковая дизартрия диагностируется при поражении подкорковых узлов головного мозга, что приводит к нарушению мышечного тонуса и гиперкинезам. При данной форме в речи могут быть непроизвольные выкрики. Дети способны произносить фразы очень быстро, либо очень медленно с большими паузами. Часто при подкорковой дизартрии у дошкольников наблюдается снижение слуха;

– мозжечковая дизартрия связана с поражением мозжечка, представлена скандированной речью, иногда присутствуют непроизвольные выкрики отдельных звуков, монотонностью и брадилалией. У детей данная форма встречается редко;

– корковая дизартрия диагностируется крайне трудно. Характеризуется нарушением произвольной моторики артикуляционного аппарата;

– псевдобульбарная дизартрия очень распространённая форма. Она возникает при поражении проводящих путей, в результате появляется псевдобульбарный паралич дыхательных, голосовых и артикуляционных мышц» [20].

«Алалия одно из тяжелейших нарушений речи, при котором ребенок практически лишен языковых средств общения. Без логопедической помощи речь не формируется» [6].

Лексический словарь у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи очень бедный. Дети дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи испытывают трудности в назывании месяцев, времен года, деревьев, грибов, ягод, природных явлений, а также не все могут назвать детенышей животных. Все эти нарушения могут стать причиной возникновения сложностей в усвоении школьной программы. Поэтому очень важно формировать словарный запас в дошкольном возрасте.

Существует большое количество различных авторских методик, направленных на развитие лексико–грамматических средств языка: Л.Н. Ефименковой, Н.С. Жуковой, Т.А. Ткаченко, Т.В. Тумаковой, Т.Б. Филичевой, Е.Д. Худенко, С.Н. Шаховской и других. Все методики перечисленных авторов разработаны с учетом программы коррекционного образования и воспитания детей с тяжелыми нарушениями речи.

Развитие словаря является первичной задачей в ходе коррекционной работы. У каждого ребенка процесс становления речи и формирование словарного запаса носит индивидуальный характер. У детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи объем пассивного словаря сильно отличается от объема активного словаря.

От уровня сформированности словарного запаса зависит дальнейшее обучение в школе, а также общение со сверстниками и взрослыми. Основной задачей детского сада по ФГОС дошкольного образования является речевое развитие дошкольников. Поэтому для полноценной социальной адаптации ребенок нуждается в правильно поставленной речи, развитом лексическом запасе, который поможет ребенку в диалогическом общении.

«Вопросы речевого развития детей занимают обширную область в работах Е.И. Тихеевой, разработавшей систему работ, направленных на развитие речи. Ее работы созданы на базе идей западной и русской педагогики. Она выделила основные задачи, содержание и методику обучения родной речи на основе знакомства с природой и окружающей жизнью» [16].

«Теоретическая основа, разработанная Е.И. Тихеевой, состоит из данных принципов:

- развитие речи реализуется в единстве с интеллектуальным развитием;
- речь детей может развиваться в социальной среде, в процессе общения со взрослыми и сверстникам;
- управление развитием речи должно включать все периоды жизни;

– обучение на специальных занятиях – это важнейшее средство речевого развития» [16].

Безусловно, в настоящее время нужно уделять много внимания увеличению объема лексического запаса у детей с тяжелыми нарушениями речи, если мы хотим, чтобы в дальнейшем они не испытывали затруднений в школьном обучении. Одним из важных условий обогащения словарного запаса детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи является выбор эффективных и целесообразных методов и форм работы педагогов.

Несмотря на уже имеющиеся исследования, проблема формирования лексического запаса дошкольников с тяжелыми нарушениями речи остается актуальной в связи с усилением тенденции дифференциации и индивидуализации коррекционно-образовательного процесса.

«Бедность активного словаря проявляется в неправильном произнесении многих слов – названий ягод, растений, животных, частей тела, птиц. В словаре глаголов присутствуют в основном слова, которые обозначают ежедневные бытовые действия. С трудностью дети с тяжелыми нарушениями речи усваивают слова, которые обозначают признаки, качество, состояние предметов» [6].

Как отмечают в своей исследовательской работе Н.В. Черепкова и А.И. Коваленко, «в норме процесс обогащения словаря тесно связан с уточнением семантического значения слова, формирования семантических связей и полей. Этот процесс отражает развитие представлений ребенка об окружающем мире и тесно связан с его когнитивным развитием» [22].

«Количественную ограниченность словарного запаса принято объяснять несформированностью процессов словообразования и грамматического структурирования, недостаточно полным и правильным пониманием детьми обращенной речи, неразвитостью коммуникативных умений и навыков» [4].

«Существенными характеристиками словаря детей с тяжелыми нарушениями речи являются также:

- недостаточная сформированность смысловых значений слов, которые обозначают действия;
- бедный объем слов, которые обозначают признаки предметов по форме, цвету и материалу;
- однообразие словаря, выражающего свойства действий;
- редкое употребление союзов и частиц» [4].

«Дети с тяжелыми нарушениями речи не владеют словообразовательным анализом, не умеют различать морфемы по значению. Считается, что в этом и заключается одна из причин количественной бедности словаря, ограниченности в самостоятельной семантизации новых слов по их морфемному составу, что в конечном итоге приводит к неправильному пониманию и употреблению многих слов» [4].

«Самостоятельная связная речь ребёнка с нарушением речи по своей структурно-семантической организации, считается несовершенной, если дошкольники сами не могут связно и последовательно формулировать собственные мысли. В такие моменты, при поиске отдельных элементов в структурное целое, у ребенка возникают сложности в высказываниях. В развернутых фразах появляются пропуски отдельных смысловых звеньев и длинные паузы в речи. Во время общения со взрослыми и сверстниками у таких детей на неполноценную деятельность речи влияют следующие факторы, как: скудный словарь, замедленное развитие речи, в связи с этим появляются такие проблемы, как овладение грамматическим строем речи, синтаксические конструкции становятся примитивными, также образуются особенности импрессивной речи, то есть восприятия обращенной речи. В разговоре дети чаще пользуются простыми предложениями, нежели сложными конструкциями, также в речи присутствуют ошибки в согласовании

числительных с существительными, прилагательных с существительными в роде, падеже и числе, а также при употреблении простых и сложных предлогов» [7].

Речь детей с тяжелыми нарушениями речи бедная. Когда они формулируют фразу, они часто повторяют одинаково звучащие слова с разными значениями, обозначающими признаки, качества и состояния предметов, а также их действия. Если ребенок понимает логическую связь событий, то он может просто перечислять действия.

Итак, у детей с тяжелыми нарушениями речи страдают все стороны речи, а именно фонетико-фонематическая, лексическая и грамматическая. У детей с тяжелыми нарушениями речи отмечается бедность словаря, преобладание конкретной, ситуативной лексики, неточное понимание значений слов. Также такие дети могут только ограниченно пользоваться словарем предметов, действий, признаков. Дети не знают названий цвета предмета, его формы, размера, заменяют слова близкими по смыслу.

«При проведении логопедической работы по развитию словаря необходимо учитывать современные лингвистические и психолингвистические представления о слове, структуре значения слова, закономерностях формирования лексики и онтогенезе, особенностях лексики у дошкольников с речевой патологией. С учетом этих факторов, отмечает Р.И. Серебрякова, формирование словаря проводится по следующим направлениям:

- расширение объема словаря параллельно с расширением представлений об окружающей действительности, формирование познавательной деятельности (мышления, восприятия, представлений, памяти, внимания и др.);
- уточнение значений слов;

- формирование семантической структуры слова в единстве основных его компонентов (денотативного, понятийного, коннотативного, контекстуального);
- организация семантических полей, лексической системы;
- активизация словаря, совершенствование процессов поиска слова, перевода слова из пассивного в активный словарь» [7].

«Своевременное формирование словаря ребенка – это важнейшее условие его полноценного речевого и общего психического развития, так как язык и речь выполняют ведущую функцию в развитии мышления и речевого общения, в планировании и организации деятельности ребенка, самоорганизации поведения, в формировании социальных связей. Язык и речь – это основное средство проявления важнейших психических процессов – памяти, восприятия, эмоций» [22].

«Как считает О.С. Ушакова, логопедическая работа по развитию словаря тесно связана с формированием представлений об окружающей действительности и познавательной деятельности ребенка» [8, 9].

«Планомерное расширение словаря идет за счет незнакомых и сложных слов вместе с ознакомлением с окружающим миром.

Принципы работы следующие.

Работа над развитием словаря должна проводиться на активной познавательной деятельности.

Тесная связь развития словаря с развитием мыслительной деятельности, логических операций классификации, сериации, анализа, синтеза, сравнения.

Все задания проводятся в определенной последовательности.

Основными задачами словарной работы являются:

- обогащение словаря – накопление слов необходимых для речевого общения с окружающими. Идет за счет существительных, прилагательных, глаголов, наречий;
- уточнение – помощь в усвоении слов и их запоминании;

– активизация словаря – использование слов, понимание которых не вызывает затруднения;

– устранение не литературных слов» [10].

Важное место в формировании словарного запаса занимает работа над антонимами, благодаря которой дети учатся сопоставлять предметы и явления по временным и пространственным отношениям (по величине, цвету, весу, качеству). Они подбирают антонимы к словосочетаниям (столб высокий – низкий, человек веселый – грустный. При этом помимо коррекционной работы и развития словарного запаса, проводится и обогащение представлений об окружающем мире.

«Принципы словарной работы:

– работа над словом проводится при ознакомлении детей с окружающим миром на основе активной познавательной деятельности;

– формирование словаря происходит одновременно с развитием психических процессов и умственных способностей, с воспитанием чувств, отношений и поведения детей;

– все задачи словарной работы решаются в единстве и в определённой последовательности;

– усложнение содержания словарной работы наблюдается в каждой возрастной группе, оно идёт по следующим направлениям:

– овладение словарём в единстве с восприятием предметов и явлений в целом;

– рост словаря за счёт понимания слов, обозначающих качества свойства, детали предметов и явлений, их отношения. Этот процесс требует способности к расчленённому восприятию, владения такими мыслительными операциями как анализ, сравнение;

– введение в лексикон слов, обозначающих элементарные понятия» [10].

«Этот процесс предполагает наличие у детей умения обобщать предметы и явления по существенным признакам, формирование словаря в

первую очередь происходит на специальных занятиях. На занятиях воспитатель оперирует специфичными приёмами обучения» [4].

«Методы словарной работы:

- метод непосредственного наблюдения применяется в ряде занятий (осмотрах помещений детского сада, экскурсиях, рассматривании предметов, наблюдение за каким-нибудь процессом). Восприятие сопровождается работой мышления ребёнка: создаётся суждение об объекте, определяются существенные признаки, предмет сравнивается с другими предметами;
- показ картины, малой знакомой детям по содержанию. Специфика его заключается в том, что преобладающее место занимает речь воспитателя
- объяснение, толкование новых слов, сравнение их по смыслу с уже известными детям;
- показ кинофильмов и диафильмов;
- чтение художественных произведений;
- рассматривание игрушек;
- рассматривание картинок сюжетных и предметных. (приём - вопрос);
- дидактические игры;
- словарно-логические упражнения Методика словарной работы предусматривает решение следующих задач:
- обогащение словаря (усвоение новых слов и новых значений уже известных слов);
- уточнение значений слов, усвоенных детьми, но употребляемых не вполне верно;
- активизация словаря (перевод слов из пассивного словаря в активный)» [4].

«Ребенок будет запоминать слова, именующие предмет, его качества, признаки, если его будут знакомить с самим предметом и его свойствами одновременно. Последовательность усвоения такова: знакомство с предметом,

образование представления, отражение его в слове. Произносить слово нужно медленно, но орфоэпически правильно, чтобы не нарушать нормы литературного произношения» [4].

«Приёмы словарной работы:

- Называние – пример произношения нового или трудного слова. Педагогу необходимо так произнести новое слово, чтобы дети обратили на него внимание и восприняли его на слух без искажений. Называние сопровождается демонстрацией объекта;
- Включение слов в предложение, словосочетание;
- Повторение слова воспитателем несколько раз в течение занятия, детьми с места, а также повторение хором.
- Объяснение происхождения слова. Этот приём наиболее целесообразно применять в старших группах для углубления понимания слова, развития кругозора и любознательности.
- Дидактические игры и упражнения «Кто больше увидит и назовёт», игры на классификацию предметов.
- Загадки, сравнение предметов.
- Для успешного коррекционного процесса необходимо добиваться того, чтобы ребенок испытывал радость от занятия, а это возможно только тогда, когда у ребенка есть интерес, когда у него что-то получается, когда его понимают и воспринимают таким, какой он есть» [10].

1.2 Характеристика технологии обогащения лексического запаса формирования словаря о природе у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи

«Поэтапное построение деятельности педагога и ребенка, в ходе которой происходит интенсивное обогащение лексического запаса ребенка семантическими полями слов, представляет собой технология обогащения лексического запаса детей дошкольного возраста» [11].

«Направлением данной технологии является интенсивное обогащение лексического запаса детей дошкольного возраста семантическими полями слов разных видов словарей (природоведческого, бытового, обществоведческого и др.)» [11].

«Цель технологии обогащения лексического запаса детей дошкольного возраста – проектирование образовательной работы по обогащению лексического запаса детей семантическими полями слов в процессе освоения отношений между словами в семантическом поле, сгруппированными вокруг центральной единицы – «доминанты», которая своими значениями пронизывает все другие слова, входящие в это поле» [11].

«Задачи технологии:

- способствовать обогащению лексического запаса ребенка;
- способствовать овладению ребенком смысловой стороной слова;
- развивать у ребенка умение использовать различные лексические средства в соответствии с контекстом и речевой ситуацией;
- формировать у ребенка умение семантического отбора слов в соответствии с контекстом высказывания;
- способствовать развитию у ребенка словесно-логического мышления» [12].

«Технология обогащения лексического запаса детей дошкольного возраста опирается на концептуальные положения.

Обогащение лексического запаса ребенка связано с органическим развитием его мозга. Н.М. Щелованов считает, что «при взаимодействии организма с окружающей средой, действии внешних раздражителей на органы и ответное реагирование на них, организуются функции коры полушарий мозга во время индивидуальной жизни. Поэтому необходимо проводить специальную работу по обогащению, закреплению и уточнению, активизации лексического запаса (словаря) ребенка» [13].

«Обогащение лексического запаса ребенка главным образом опирается на развитие мышления дошкольника, поскольку развитое человеческое мышление – это словесно-логическое, языковое, речевое. «При правильном построении процесса обогащения лексического запаса ребенка, развивается его мышление. Нужно проследить связь между речевым и интеллектуальным мышлением. По мнению Ф.А. Сохина важна и роль мыслительной деятельности в овладении ребенком лексическим запасом языка» [14].

«Слово является важнейшей единицей языка, которая служит для наименования предметов, процессов, свойств. Ребенок должен освоить предметную отнесенность слов (смысл) и их понятийное содержание (значение). Это необходимо для развития познавательной деятельности детей и осуществление в логике предметных связей и отношений (Е.И. Тихеева, М.М. Кониная, Л.А. Пеньевская, В.И. Логинова, В.В. Гербова, А.П. Иваненко, В.И. Яшина)» [14].

– «А.А. Смага утверждает, что «расширение и обогащение лексического запаса ребенка, работа над пониманием смысловой стороны слова осуществляется на основе раскрытия лексико-семантических объединений слов и возможностей их сочетаемости» [15].

«Под теорией семантических полей мы понимаем существование в языке некоторых семантических групп и возможность вхождения языковых единиц в одну или несколько таких групп. Лексика представляет собой наборы

отдельных групп слов – семантических полей парадигматического типа, единицами которых являются лексемы, объединенные синонимическими отношениями, антонимическими отношениями, родовидовыми отношениями, отношениями «часть-целое», отношениями принадлежности к одной части речи, отношениями, объединенными общей категориальной «доминантой» в значении, отношениями многозначности» [17].

«При актуализации слова актуализируется система смысловых связей, относящихся к данному слову, поэтому «семантическое поле» обеспечивает успешность использования в речи лексической подсистемы языка и речевого умения. Это определяет огромные «функциональные» возможности слова как знака языка в речемыслительной деятельности человека, т. к. слово выступает здесь в качестве универсальной «семантической матрицы», значительно расширяя возможности интеллектуального оперирования с вербальными знаками (В.П. Глухов). Это достигается в процессе специально организованной работы по расширению и обогащению лексического запаса ребенка» [18].

Ребенок мыслит конкретными категориями, опираясь при этом на наглядные свойства конкретных предметов и явлений (В.А. Крутецкий). «Работа по расширению и обогащению лексического запаса ребенка должна строиться с учетом расширения активного лексического словаря, понимания смысла и значения слов и их оттенков, а также за счет интенсивного обогащения лексического запаса ребенка семантическими полями слов при организации занятий родным языком, математикой, изобразительной и другими видами деятельности дошкольников: игровой, трудовой, бытовой, познавательной» [19].

«Разработанная авторами технологическая карта технологии обогащения лексического запаса детей дошкольного возраста определяет этапы деятельности и характеризует действия педагога и ребенка, прогнозирует ожидаемые результаты:

- на этапе ознакомления педагог представляет детям слово-доминанту и его понятийное содержание (значение);
- на этапе ориентации–осмысления происходит знакомство дошкольников с семантическим полем слова-доминанты на основе одного вида отношений;
- на этапе организации детям предлагается осуществить моделирование семантического поля слова-доминанты на основе разных видов отношений;
- на этапе применения детям предлагается объяснить смысл слова-доминанты и слов семантического поля в соответствии с контекстом художественного слова и конкретной речевой ситуации, таким образом, происходит овладение дошкольниками смысловой стороной слова-доминанты» [4].

Таким образом, содержание работы по обогащению лексического запаса ребенка в дошкольном возрасте, заключается в том, что здесь первоначально складывается словарный запас, означающий элементы присваиваемой ребенком культуры.

«Важное условие обучения ребенка родной речи, как средства общения – представление того, как происходит развитие речи у детей в норме и у детей с речевыми нарушениями. При развитии словаря у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи мы предлагаем использовать технологию обогащению лексического запаса, как действенное средство, которое поможет повысить уровень развития у детей абстракции и обобщения, снимет затруднения в структуре речевого высказывания ребенка, обогатит его логические операции» [1].

Глава 2 Экспериментальное исследование формирования словаря о природе у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством технологии обогащения лексического запаса

2.1 Выявление уровня сформированности словаря о природе у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи

Экспериментальная работа проводилась на базе МБУ детский сад № 45 «Яблонька» городского округа Тольятти. В исследовании приняли участие 14 детей в возрасте 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи. Характеристика выборки исследования представлена в приложении А, таблице А.1.

«Целью констатирующего этапа данного исследования было определение уровня сформированности словаря о природе у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи.

Критерии, показатели и диагностические задания были отобраны на констатирующем этапе эксперимента с опорой на исследования Г.А. Волковой и представлены в таблице 1» [1].

Таблица 1 – Диагностическая карта исследования

Критерий	Показатель	Диагностическое задание
Номинативный природоведческий словарь	Называние и обозначение предметов и явлений природы	Диагностическая методика 1 «Состояние номинативного словаря» (автор Г.А. Волкова).
	Узнавание и называние по картинкам частей тела различных животных	
	Подбор антонимов к существительным	

Продолжение таблицы 1

Критерий	Показатель	Диагностическое задание
Глагольный (предикативный) природоведческий словарь	Дифференциация глаголов с различными приставками	Диагностическая методика 2 «Состояние глагольного (предикативного) словаря» (автор Г.А. Волкова).
	Называние действия по картинке	
	Подбор антонимов к глаголам	
Атрибутивный природоведческий словарь	Называние предмета и его цвета на картинке по показу	Диагностическая методика 3 «Состояние атрибутивного словаря» (автор Г.А. Волкова).
	Называние формы предметов, изображенных на картинках	
	Подбор прилагательных к имени существительному	
	Подбор антонимов к прилагательным	
Понимание природоведческих обобщающих слов с деталями	Употребление обобщающих слов	Диагностическая методика 4 «Состояние понимания обобщающих слов с деталями» (автор Г.А. Волкова).
Понимание названий детенышей домашних и диких животных	Называние животных и их детенышей по картинкам	Диагностическая методика 5 «Состояние понимания названий детенышей домашних и диких животных» (автор Г.А. Волкова).

«Диагностическая методика 1 «Состояние номинативного словаря»
(автор Г.А. Волкова).

Цель: выявить уровень сформированности природоведческого
номинативного словаря у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи» [3].

Задачи:

- выявить умение называть и обозначать предметы и явления природы;
- исследовать умение узнавать и называть по картинкам части тела
различных животных;
- выявить умение подбирать антонимы к существительным.

Проведение исследования производится индивидуально с каждым
ребенком.

Содержание. Ребенку необходимо назвать явления природы и природных объектов по следующим наводящим вопросам:

- «Как называется явление, когда на улице дует сильный ветер и могут быть снежные заносы?»;
- «Какое вещество может быть в 3-х агрегатных состояниях, в жидком, твердом и газообразном?»;
- «Из какого дерева в лесу можно добыть сок?»;
- «Как называют животных, которые могут жить с человеком?»;
- «Как называют животных, которые не могут жить с человеком?»;
- «Какое дерево зимой и летом одного цвета?»;
- «Как называют явление, когда с неба падают горошины льда?»;
- «Как называется растение, которым можно обжечься?»;
- «Что остается, когда срубают дерево?».

Оценка результатов производилась в соответствии со следующими уровнями:

- низкий уровень (1 балл) – ребенок не отвечал самостоятельно, постоянно отвлекался и называл далекую словесную замену вместо нужных ответов, прибегал к помощи экспериментатора, отказывался отвечать, ответил менее, чем на 4 вопроса;
- средний уровень (2 балла) – ребенок обращался к помощи экспериментатора, затруднялся ответить на некоторые предложенные вопросы, ответил на 4-6 вопросов;
- высокий уровень (3 балла) – ребенок проявлял познавательную активность, подкреплял свои ответы фактами из личного опыта, хорошо шел на контакт, был заинтересован в выполнении задания, самостоятельно ответил на 7-9 вопросов.

Результаты диагностического задания представлены на рисунке 1

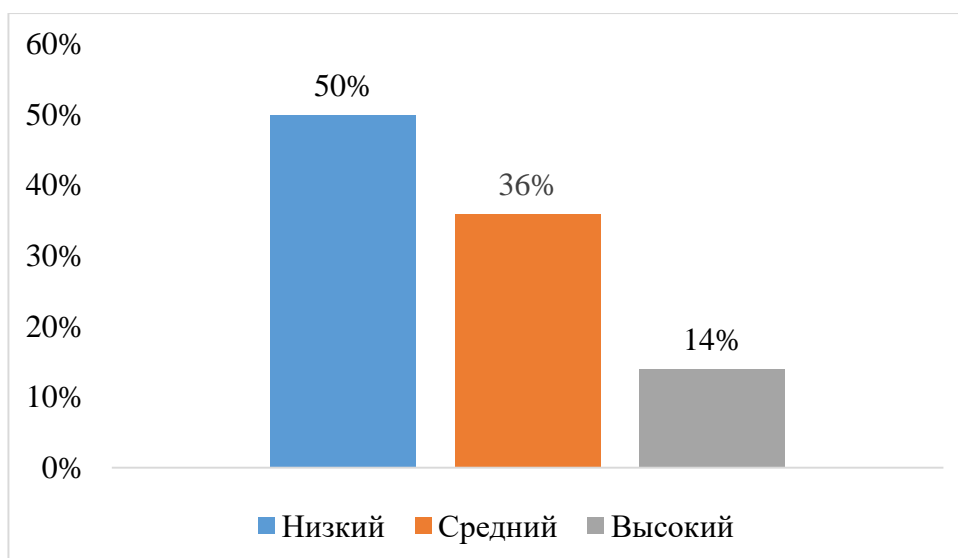


Рисунок 1 – Количественные результаты по диагностической методике 1

Протокол по диагностической методике 1 представлен в таблице Б.1. приложения Б.

Анализируя количественные результаты, мы можем утверждать, что 2 ребенка (14%) имеют высокий уровень сформированности природоведческого номинативного словаря. Дети при выполнении заданий проявляли интерес, развернуто отвечали на все вопросы.

5 человек (36%) смогли ответить на 3-6 вопросов. Эти дети характеризовались познавательной активностью, но некоторые вопросы вызывали у них трудности. Арсен П. давал полные и развернутые ответы на некоторые вопросы, но некоторые вызвали у него трудности, он попросил объяснить ему, как правильно ответить на них.

7 человек (50%) не смогли самостоятельно ответить на большинство вопросов, некоторые из них отвлекались и не проявляли интерес к заданию.

«Диагностическая методика 2 «Состояние глагольного (предикативного) словаря» (автор Г.А. Волкова).

Цель: выявить уровень сформированности природоведческого глагольного (предикативного) словаря» [3].

Задачи:

- выявить умение дифференцировать глаголы с различными приставками;
- исследовать умение называть действия по картинке;
- выявить умение подбирать антонимы к глаголам.

Материалы и оборудование:

- предметные картинки на тему «Природа» («В лесу», «На реке»);
- картинки с животными (корова, кошка, собака, волк, тигр, ворона, кукушка, кошка, собака).

Экспериментатор просит назвать действие в ответ на следующие вопросы:

- Что можно делать в лесу?;
- Что можно делать на реке?;
- Подбери слова-действия обозначающие звуки, которые издают корова, кошка, собака, волк, тигр, ворона, кукушка.

Оценка результатов:

- низкий уровень (1 балл) – ребенок не отвечал самостоятельно, постоянно отвлекался и называл глаголы в неправильной форме, прибегал к помощи экспериментатора или отказывался отвечать;
- средний уровень (2 балла) – ребенок обращался к помощи экспериментатора, проявлял познавательную активность и был заинтересован в выполнении задания, но затруднялся ответить на некоторые предложенные вопросы, ответил менее, чем на 3 вопроса, при ответе речь ребенка состояла из простых предложений;
- высокий уровень (3 балла) – ребенок самостоятельно ответил на все вопросы, проявлял познавательную активность, был заинтересован в выполнении задания, речь ребенка связная, со сложными предложениями.

Результаты данного диагностического задания представлены на рисунке

2.

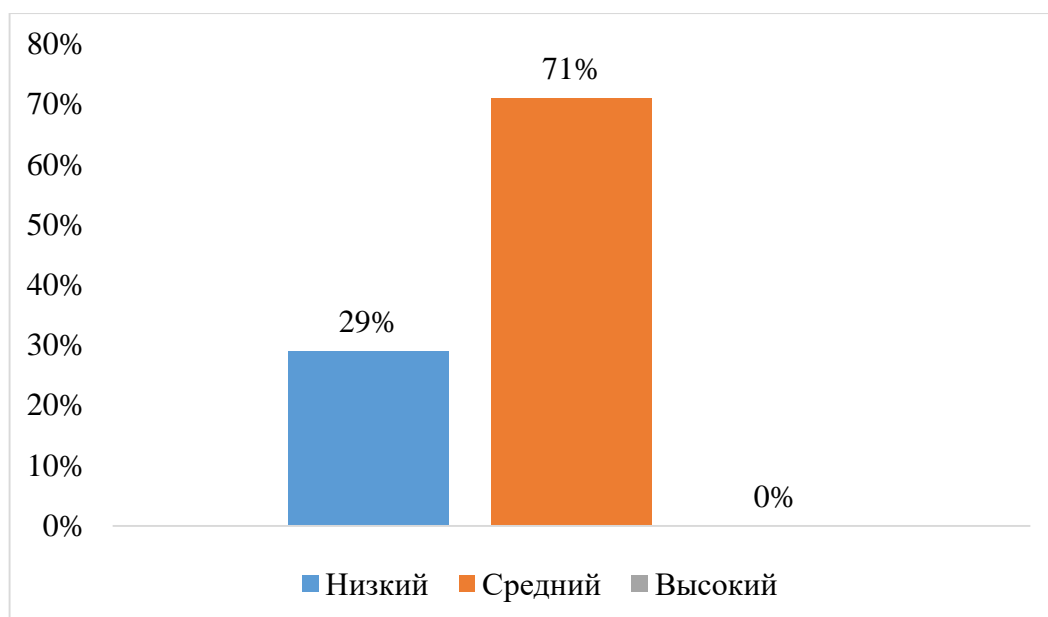


Рисунок 2 – Количественные результаты по диагностической методике 2

Протокол по диагностической методике 2 представлен в таблице Б.2., приложении Б. Анализируя количественные результаты, мы выявили, что высокий уровень в данной методике никто не показал.

10 человек (71%) смогли ответить на 3 вопроса. Эти дети характеризовались познавательной активностью, проявляли интерес к заданию, но некоторые вопросы вызывали у них трудности. Дарина С. описала предложенные картинки подробно, используя сложные конструкции, на дополнительные вопросы ответила развернуто.

4 человека (29%) ответили менее чем на 3 вопроса, им понадобилась помощь экспериментатора. Амир С. часто отвлекался, отвечая на вопросы, использовал простые предложения и фразы.

«Диагностическая методика 3 «Состояние атрибутивного словаря» (автор Г.А. Волкова).

Цель: выявить уровень сформированности природоведческого атрибутивного словаря» [3].

Задачи:

– выявить умение называть предмет и его цвет на картинке по показу;

- исследовать умение называть форму предметов, изображенных на картинках;
- исследовать умение подбирать прилагательные к имени существительному;
- выявить умение подбирать антонимы к прилагательным.

Проведение исследования производится индивидуально с каждым ребенком.

Ребенку предлагается подобрать определения к словам (туча, море, небо, город, дорога, трава, тигр, град, метель). Ответы анализировались в соответствии со следующими уровнями:

Оценка результатов:

- низкий уровень (1 балл) – ребенок не отвечал самостоятельно, постоянно отвлекался и не мог дать определения большинству предложенных слов, прибегал к помощи экспериментатора или отказывался отвечать, ответы ребенка были скудными, неразвернутыми, определения были даны менее, чем 4 словам;
- средний уровень (2 балла) – ребенок дал определения 4-6 словам обращался к помощи экспериментатора, отвечал с помощью наводящих вопросов, но был активен и заинтересован в выполнении задания;
- высокий уровень (3 балла) – ребенок самостоятельно дал определения проявлял познавательную активность, был заинтересован в выполнении задания, подкреплял свои ответы фактами из личного опыта.

Результаты диагностической методики 3 представлены на рисунке 3.

Протокол по диагностической методике 3 представлен в таблице Б.3., в приложении Б. Анализируя количественные результаты, можно констатировать, что высокий уровень не показал ни один ребенок.

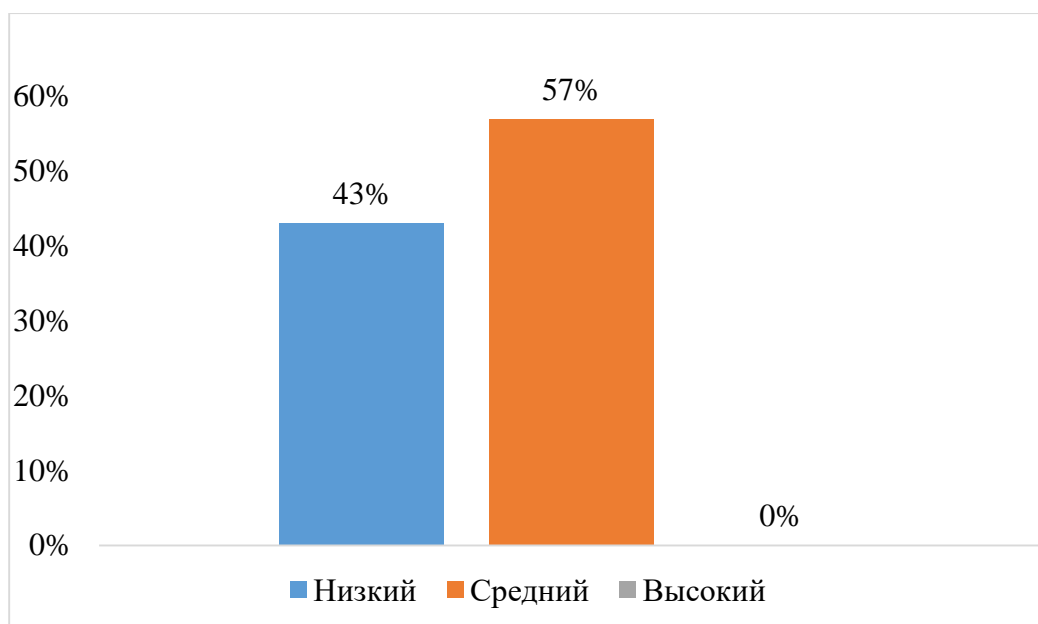


Рисунок 3 – Количественные результаты по диагностической методике 3

8 детей (57%) смогли дать верные определения 4 словам. Максим К. дал определения словам, используя сложные конструкции, ответил на дополнительные вопросы, по словам, но некоторым словам он не смог дать определения.

6 детей (43%) дали определения менее чем 4 словам, также они прибегали к помощи учителя-логопеда. У Саши З. возникли трудности в определении большинства слов, а также он продемонстрировал скудный словарный запас и отсутствие умения пользоваться сложными конструкциями.

«Диагностическая методика 4 «Состояние понимания обобщающих слов с деталями» (автор Г.А. Волкова).

Цель: выявить уровень понимания природоведческих обобщающих слов с деталями» [3].

Материалы и оборудование – предметные картинки на тему «Природа»
 (Ребенку предлагается назвать показанные части тела различных животных (хобот, клюв, уши, хвост, грива, когти, усы, крылья, лапы).

о

н

,

Оценка результатов:

- низкий уровень (1 балл) – ребенок не отвечал самостоятельно, постоянно отвлекался, прибегал к помощи экспериментатора или отказывался отвечать, назвал менее 4 частей тела, ребенок был не заинтересован в выполнении задания;
- средний уровень (2 балла) – ребенок обращался к помощи экспериментатора, затруднялся называть некоторые части тела животных, некоторые названия он путал, назвал менее 4-7 частей, но был заинтересован и познавательно активен во время выполнения задания;
- высокий уровень (3 балла) – ребенок самостоятельно назвал 8-9 частей тела, был заинтересован в выполнении задания, также он показал одну и ту же часть тела у других животных, что было необязательным в задании.

Результаты по диагностическому заданию представлены на рисунке 4.

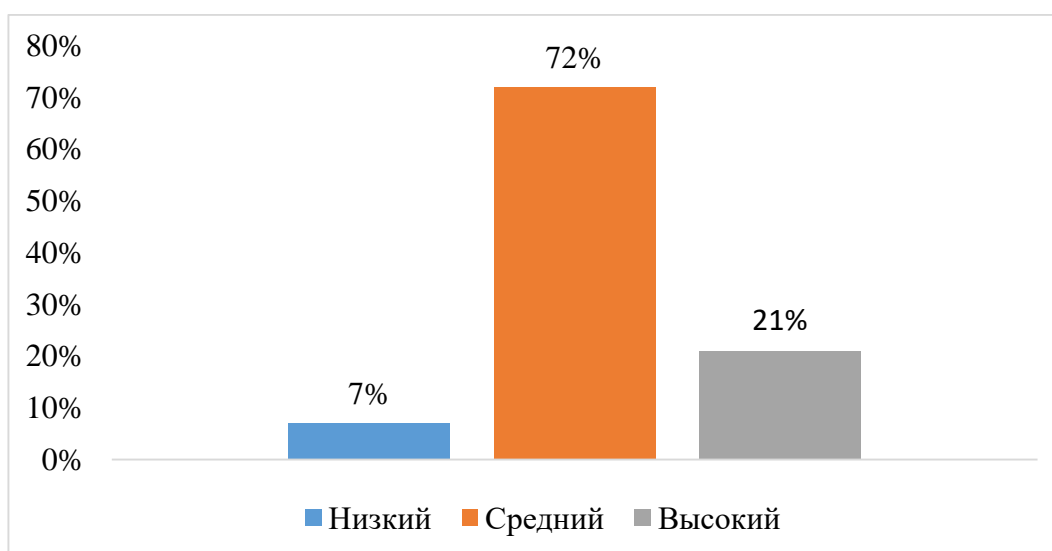


Рисунок 4 – Количественные результаты по диагностической методике 4

Протокол по диагностической методике 4 представлен в таблице Б.4 приложения Б.

Анализируя количественные результаты, можно констатировать, что 3 человека (21%) 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи имеют высокий уровень понимания обобщающих слов с деталями. Дети правильно назвали 8 частей тела животных. Дарина С. назвала правильно все части тела животных, а также назвала признаки частей тела животных (пушистый хвост, длинная грива).

10 детей (72%) показали средний уровень понимания обобщающих слов с деталями, смогли назвать по 5 частей тела животных. Остальные части тела они называли с помощью учителя-логопеда. Катя И. назвала 5 частей тела, остальные у нее вызвали трудности, ей понадобилась помощь учителя-логопеда.

Низкий уровень показал 1 человек (7%). Леша Т. путал названия частей тела животных, отвлекался от задания.

«Диагностическая методика 5 «Состояние понимания названий детенышей домашних и диких животных» (автор Г.А. Волкова).

Цель: выявить уровень понимания названий детенышей домашних и диких животных» [3].

Материалы и оборудование – предметные картинки с изображением ж

и Проведение исследования производится индивидуально с каждым ребенком.

о Перед ребенком раскладывают изображения животных и их детенышей и задают вопросы:

н – «У кошки как детеныша зовут?»,

ы – «У лошади как детеныша зовут?»,

х – «У собаки как детеныша зовут?»,

– «У коровы как детеныша зовут?»,

и – «У белки как детеныша зовут?»,

– «У тигра как детеныша зовут?»,

и – «У медведя как детеныша зовут?»,

х

- «У ежа как детеныша зовут?»,
- «У козы как детеныша зовут?».

Оценка результатов:

- низкий уровень (1 балл) – ребенок не отвечал самостоятельно, постоянно отвлекался и прибегал к помощи экспериментатора или отказывался отвечать, не был заинтересован в выполнении задания называл некоторые части в неправильной форме, назвал менее 5 названий;
- средний уровень (2 балла) – ребенок обращался к помощи экспериментатора и был активен и заинтересован во время выполнения заданий, затруднялся называть некоторых детенышей животных, путал окончания, назвал 5-7 названий;
- высокий уровень (3 балла) – ребенок самостоятельно назвал 7-8 названий детенышей животных без помощи экспериментатора, был заинтересован в выполнении задания.

Результаты по диагностической методике представлены на рисунке 5.

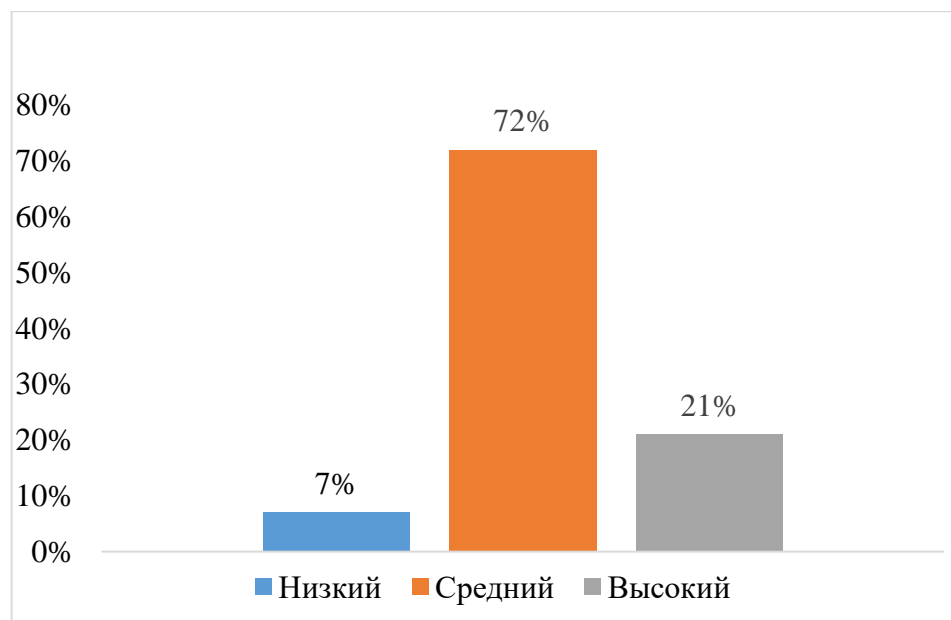


Рисунок 5 – Количественные результаты по диагностической методике 5

Протокол по диагностической методике 5 представлен в таблице Б.5, приложения Б.

Анализируя количественные результаты, можно констатировать, что 3 ребенка (21%) 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи имеют высокий уровень понимания названий детенышей домашних и диких животных. Дети правильно назвали 7-8 названий детенышей животных, они с интересом выполняли задание, проявляя познавательную активность.

10 детей (72%) смогли назвать по 3 названия детенышей животных. Дети испытывали трудности в назывании правильных окончаний, для того чтобы они назвали правильно некоторых детенышей, им понадобилась помощь учителя-логопеда. Данная помощь состояла в следующем: необходимо было вернуться к предыдущему названию детеныша, которое ребенок назвал правильно, на его примере правильно произнести название следующего детеныша.

Низкий уровень показал 1 ребенок (7%). Леша Т. называл неправильно окончания слов, также ему не помогли подсказки учителя-логопеда.

Уровень сформированности природоведческого словаря у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи определяется в соответствии с набранными баллами по пяти диагностическим методикам:

- 5-7 баллов – низкий уровень;
- 8-12 баллов – средний уровень;
- 13-15 баллов – высокий уровень.

Обобщая результаты диагностики, мы получили данные, которые представлены в приложении Б., таблице Б.6.

Обобщенные результаты по всем диагностическим методикам представлены в рисунке 6.

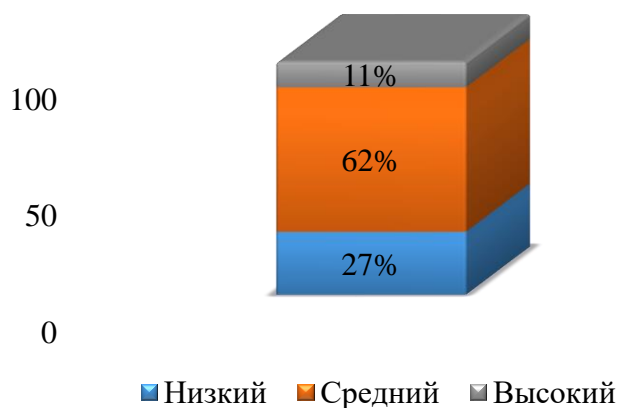


Рисунок 6 – Результаты констатирующего эксперимента

При проведении методик было выявлено, что у 27% детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи низкий уровень развития природоведческого словаря, у 62% – средний уровень, у оставшихся 11% выявлен высокий уровень развития природоведческого словаря.

2.2 Содержание и организация работы по формированию словаря о природе у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством технологии обогащения лексического запаса

Нами была поставлена цель формирующего эксперимента: разработка содержания и организация работы по формированию словаря о природе у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством технологии обогащения лексического запаса.

Мы предположили, что процесс формирования словаря о природе у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством технологии обогащения лексического запаса будет эффективным, если:

- определены организационно-целевой, содержательный и технологический этапы технологии обогащения лексического запаса;

- определены слова-доминанты по формированию словаря о природе и включены в технологические карты работы;
- организована образовательная деятельность учителя-логопеда и детей по технологическим картам работы по формированию природоведческого словаря.

«Для развития словаря у дошкольников существует множество методов и приемов. Например, рассматривание и обследование предметов, картин, наблюдение, чтение художественных произведений, дидактические игры, упражнения, насыщение развивающей предметно-пространственной среды. Но нами была выбрана технология обогащения лексического запаса С.Е. Анфисовой. Эта технология включает в себя работу по формированию у детей представления о слове, его значении, осмыслению слов, которые относятся к нему по ассоциативному признаку, определению видовых отношений, подбору существительных, прилагательных к этому слову» [1].

«Нами были выделены следующие этапы работы:

- организационно-целевой (этап анализа рабочей программы педагога и лексических тем, на основе анализа выделение слов-доминант);
- содержательный (этап разработки технологических карт работы со словами-доминантами);
- технологический (этап организации непрерывной образовательной деятельности и совместной деятельности в режимных моментах в соответствии с технологическими картами работы со словами-доминантами и тематическим планированием)» [1].

«При организации первого этапа была проанализирована рабочая программа воспитателя подготовительной группы комбинированной направленности по реализации ООП ДО, а также лексические темы недели. После анализа была составлена следующая таблица 2, которая отражает дальнейшее направление работы» [1].

Таблица 2 – Соответствие слов-доминант с тематическим планированием в группе компенсирующей направленности

Темы комплексно-тематического планирования	Лексическая тема	Слово-доминанта
«Животный мир»	Природа	Зоопарк
«Планета. Земля. Космос»	Природа	Космос
«Лес – наше богатство»	Природа	Растения
«Весна идет, весне дорогу»	Природа	Вода
«Мамин праздник»	Природа	Цветы

«При организации второго этапа работы мы опирались на слова-доминанты, которые выделили на первом этапе. По словам-доминантам были составлены технологические карты работы по темам:

- «Зоопарк»,
- «Космос»,
- «Растения»,
- «Вода»,
- «Цветы».

Технологические карты мы составили, основываясь на этапах организации технологии обогащения лексического запаса детей старшего дошкольного возраста» [1].

Работа реализовывалась на нескольких этапах.

«Первый этап – этап ознакомления. На нем педагог фиксирует внимание детей на включение в активный словарь ребенка нового слова-доминанты, затем необходимо дать определение слова-доминанты и побудить ребенка задавать уточняющие вопросы.

Следующим этапом является этап ориентации-осмысления. На нем учитель-логопед знакомит детей с семантическим полем на основе одного вида отношений слова-доминанты.

Следующий этап – этап организации. Целью этапа является моделирование семантического поля. В ходе данного этапа учитель-логопед

предлагает ребенку составить семантические поля на основе различных видов отношений (качества, состояния, действия). Затем необходимо актуализировать систему смысловых связей, связанных со словом-доминантой и замотивировать детей на поиск новых видов отношений.

Четвертый этап – этап применения. На нем детям предлагается объяснить смысл слов-доминанты и слов семантического поля в соответствии с контекстом конкретной речевой ситуации, также детям нужно предложить попробовать употребить слово-доминанту в конкретной речевой ситуации общения, а также объяснить смысл слова-доминанты и слов семантического поля в соответствии с контекстом художественного слова» [1].

«При работе с первым словом-доминантой «зоопарк». Технологическая карта представлена в приложение В., таблице В.1. Ребенку во время занятия на момент непрерывной образовательной деятельности учитель-логопед задает проблемный вопрос «Что ты знаешь о зоопарке?». В это время происходит процесс ознакомления со словом-доминантой, когда учитель-логопед выслушивает ответ ребенка, дает определение слову-доминанте. Далее в ходе непрерывной образовательной деятельности происходит этап ориентации-осмысления. Учитель-логопед организует просмотр картинок с животными, обитающими в зоопарке, дидактическую игру «Зоопарк», в ходе которой ребенок знакомится с семантическим полем на основе вида отношений – часть-целое (названия животных, птиц, насекомых, еда домашних и диких животных, птиц, с профессиями в зоопарке)» [1].

Лиза Д. говорит, что зоопарк – это место, где обитают животные, зоопарк могут посетить люди, чтобы понаблюдать за животными, а Саша З. говорит о том, что в зоопарк можно прийти на экскурсию, чтобы познакомиться с новыми животными. На этапе организации учитель-логопед предлагает дидактическую игру «Правила поведения в зоопарке». В этой игре определяется семантическое поле на основе видовых отношений слова-доминанты «зоопарк» (обычный, контактный, заповедник). Катя Д. говорит, что она была в контактном зоопарке, там можно потрогать животных, под

наблюдением работника зоопарка, а также их можно покормить специальной едой, которая есть в зоопарке. Андрей Г. рассказывает, что в некоторых зоопарках можно купить специальную еду, чтобы покормить животных, таким образом, они не отравятся. «Этап применения организуется во время чтения художественной литературы. Учитель-логопед читает ребенку рассказ В. Бианки «Зоопарк». На данном этапе дети придумывали загадки с изученными животными, которых можно увидеть в зоопарках» [1].

«При работе со вторым словом-доминантой «космос» (технологическая карта представлена в таблице В.2., приложении В.) ребенку на момент непрерывной образовательной деятельности учитель-логопед задает проблемный вопрос «Что ты знаешь о космосе?». Так дети знакомятся со словом-доминантой, с которым будет проходить работа. Для того, чтобы познакомить детей с космосом учитель-логопед предлагает поиграть в игру «Найди лишнее». Дети после того, как нашли лишние слова, определяют семантическое поле на основе вида отношения – часть-целое» [1].

Ясмина Ф. говорит о том, что космос состоит из множества планет и созвездий. Семен М. говорит, что у каждого знака зодиака есть свое созвездие, также человека, который изучает звезды, называют звездочет. Леша Т. рассказал, что он мечтает о телескопе, но пока у него есть только бинокль, в него невозможно увидеть звезды и планеты вблизи. Миша К. сказал, что человека, который изучает звезды, называют звездочет.

«Следующий этап организуется в ходе непрерывной образовательной деятельности по составлению семантических полей на основе разных видов отношений слова-доминанты» [1].

«Для моделирования детьми семантического поля на основе отношений качества была проведена дидактическая игра «Бесконечный космос». Для моделирования детьми семантического поля на основе отношений действия была проведена дидактическая игра «Полет в космос» [1]. «На этапе применения учитель-логопед читает стихотворение А. Хайта «Планеты» о планетах Солнечной системы для моделирования семантического поля на

основе отношений часть-целое. Затем ребенку предлагается составить загадки к изученным словам для овладения смысловой стороной слова-доминанты и умением использовать доминанту в соответствии с контекстом конкретной речевой ситуации» [1].

Во время работы с третьим словом-доминантой «растения» (технологическая карта представлена в таблице В.3. приложения В.) этап ознакомления состоялся во время непрерывной образовательной деятельности. Учитель-логопед создает проблемную ситуацию, затем дает словесное объяснение слова-доминанты «растения». Дарина С. говорит, что у нее дома много комнатных растений, она вместе с мамой любит за ними ухаживать. Во время этапа ориентации – осмысления учитель-логопед задает детям вопрос: «Где мы можем увидеть растения, и какими они могут быть?». Максим К. рассказал, что у его дедушки очень много книг про лекарственные растения, там очень яркие и интересные картинки.

«Отрабатывается вид отношений – часть – целое. Во время организации работы над словом в ходе непрерывной образовательной деятельности были рассмотрены следующие виды отношений (видовые, отношения действия). При организации дидактической игры с картинками «Найди по описанию» дети осваивают видовые отношения и составляют семантическое поле: комнатные, дикорастущие, садовые. В ходе организации дидактической словесной игры «Что можно делать с растениями?» дети моделировали семантическое поле на основе отношений действия слова-доминанты: поливать, выкапывать, сажать, срывать» [1]. Катя И. сказала, что ее с детства мама приучила не срывать цветы, а аккуратно их нюхать и рассматривать, ведь цветы украшают нашу планету.

На этапе применения учитель-логопед читает ребенку сказку А. Лопатиной «Почему у земли платье зеленое» для моделирования ребенком семантического поля на основе отношений часть – целое. «Затем учитель-логопед предлагает ребенку подобрать названия растений и видов растений к предложенным картинкам для овладения смысловой стороной слова-

доминанты и умением пользоваться доминантой в соответствии с контекстом конкретной речевой ситуации» [1].

«При работе со следующим словом-доминантой «вода». Технологическая карта представлена в таблице В.5., приложении В. Дети знакомятся с данным словом при подготовке к приему пищи, при мытье рук. Ребенок в ходе непрерывной образовательной деятельности совместно со взрослым определяет, что такое вода и для чего она необходима. Этап ориентации-осмысления над словом осуществляется при создании проблемной ситуации» [1].

«Учитель-логопед задает ребенку вопрос «Из чего состоит вода?». Максим К. говорит о том, что вода состоит из капель. Слово «молекулы» он не произносит, поэтому учитель-логопед подводит его к этому слову и сам называет его. На этапе организации в ходе непрерывной образовательной деятельности организуется моделирование детьми семантических полей на основе видовых отношений и отношений состояния и качества. Учитель-логопед организует дидактическую настольно-печатную игру «От капельки до океана» для моделирования детьми семантического поля на основе видовых отношений (родниковая, озерная, речная, морская, океаническая)» [1].

«Для моделирования детьми семантического поля на основе отношений качества учитель-логопед организует дидактическую игру «Просто добавь воды». «Во время игры дети определяли, что вода может быть соленая, сладкая, кислая, безвкусная, газированная. В ходе дидактической игры с предметами «Узнай и опиши» при визуальном и тактильном контактах дети определяли, что вода бывает холодная, горячая, мутная, талая, грязная. Так они моделировали семантическое поле на основе отношений состояния слова-доминанты «вода» [1]. Ярослав П. рассказал, что когда он отдыхал с родителями на море, во время купания ему в рот попала вода из моря, она оказалась соленой.

«Вид отношений – отношения действия – дали возможность составить семантическое поле (шумит, переливается, освежает, журчит, течет, льется,

замерзает, плещется, кипит, умывает). Для этого учитель-логопед организовал дидактическую словесную игру «Что может делать вода?». Этап применения организуется в режимных моментах, когда дети подбирают однокоренные слова в ходе дидактической игры «Вырастим куст» [1].

При работе с последним словом-доминантой «цветы» этап ознакомления происходит в ходе непрерывной образовательной деятельности. Учитель-логопед задает вопрос «Что такое цветы?». Андрей Г. говорит о том, что цветы – это растения, которые цветут, они очень красивые. Семен М. говорит, что его бабушка очень любит выращивать цветы на даче, они очень яркие и красивые.

«На этапе ориентации – осмысления в ходе непрерывной образовательной деятельности дети по картинке рассматривают части цветка и знакомятся с семантическим полем на основе отношений – часть-целое. Дети задают интересующие их вопросы про части цветка. На этапе организации в ходе непрерывной образовательной деятельности учитель-логопед организует дидактическую настольно-печатную игру «От семечка до бутона» для моделирования детьми семантического поля на основе видовых отношений слова-доминанты (многолетние, местные, полевые, садовые, лесные). В ходе игры «Узнай и опиши» учитель-логопед для моделирования детьми семантического поля на основе отношений состояния слова-доминанты использовала живые цветы и гербарий» [1].

Катя И. определила, что цветы бывают засохшие, а также, что у нее дома есть гербарий из сухих цветов. «Для моделирования детьми семантического поля на основе отношений действия в ходе непрерывной образовательной деятельности учитель-логопед организует дидактическую словесную игру «Для чего нужны цветы?». Этап применения организуется в режимных моментах, когда дети подбирают однокоренные слова со словом-доминантой, объясняют смысл устойчивых выражений:

- «Аленький цветочек бросается в глазок»,
- «Весна красна цветами, а осень плодами»,

- «Где цветок, там и медок»,
- «Где цветы, там и бабочки».

Учитель-логопед организует дидактическую игру «Назови цветок» для овладения детьми смысловой стороной слова-доминанты и умением использовать доминанту в соответствии с контекстом конкретной речевой ситуации» [1].

Для выявления эффективности проведенной формирующей работы и выявления динамики уровня сформированности словаря у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи был проведен контрольный срез, результаты которого описаны в параграфе 2.3.

2.3 Динамика сформированности словаря о природе у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи

На этапе контрольного среза целью было выявить динамику уровня развития словаря у детей 5–6 лет с тяжелыми нарушениями речи после формирующей работы.

Показатели, диагностические методики и критерии оценки результатов на этапе контрольного среза соответствуют констатирующему этапу.

Диагностическая методика 1 «Состояние номинативного словаря» (автор Г.А. Волкова).

Цель: выявить динамику уровня развития природоведческого номинативного словаря.

С количественными результатами контрольного этапа диагностической методики 1 можно познакомиться в рисунке 7, в таблице Г.1 приложения Г.

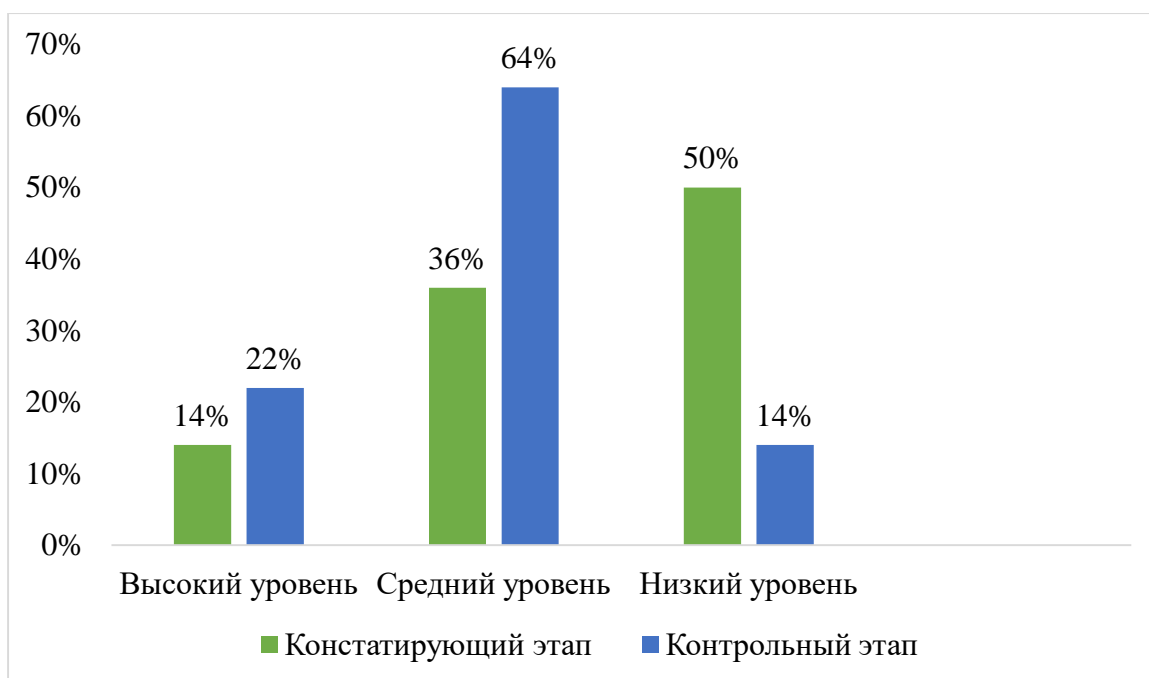


Рисунок 7 – Сравнительные результаты уровня развития природоведческого номинативного словаря у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи

Анализируя количественные результаты, можно констатировать, что 3 ребенка (22%) имеют высокий уровень сформированности природоведческого номинативного словаря. Дети при выполнении заданий были активны, с интересом выполняли все инструкции. Эти дети отвечали подробно на все вопросы.

9 детей (64%) смогли ответить на 3-6 вопросов. Эти дети характеризуются познавательной активностью, но при ответе на некоторые вопросы у них возникали трудности. Дети отвечали на эти вопросы с помощью учителя-логопеда. Андрей Г. давал развернутые ответы на большинство вопросов, так же он пояснял некоторые свои ответы фактами из личного опыта.

2 ребенка (14%) не смогли самостоятельно ответить на вопросы, прибегали к помощи учителя-логопеда. Показатели низкого уровня снизились на 36%.

Дети, показавшие низкий уровень по данной методике в ходе контрольного этапа испытывали трудности в ответах на заданные вопросы,

они пытались подобрать более легкие ответы, иногда отвечали синонимами правильных ответов, либо не могли вспомнить ответ, им помогала опора на картинки.

Диагностическая методика 2 «Состояние глагольного (предикативного) словаря» (автор Г.А. Волкова).

Цель: выявить динамику сформированности уровня природоведческого глагольного (предикативного) словаря.

Наглядно результаты контрольного этапа по данной серии представлены на рисунке 8, в таблице Г.2 приложения Г.

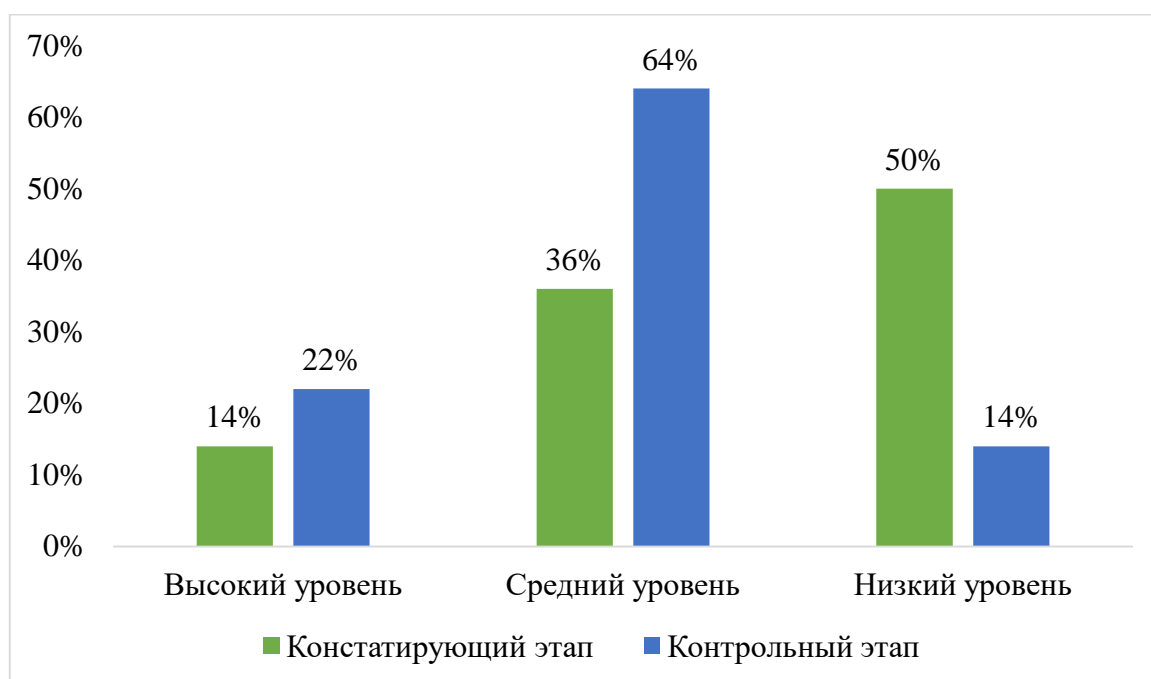


Рисунок 8 – Сравнительные результаты уровня развития природоведческого глагольного (предикативного) словаря у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи

Анализируя количественные результаты, можно констатировать, что 2 ребенка (14%) 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи имеют высокий уровень развития природоведческого глагольного (предикативного) словаря. Дети ответили на все вопросы без помощи учителя-логопеда. Показатели высокого уровня выросли на 14%.

9 детей (64%) смогли ответить на 3 вопроса. Эти дети отвечали на вопросы, проявляя интерес. Лиза Д. описывала предложенные картинки, используя много эпитетов, ее речь была последовательна, присутствовала логическая связь.

3 ребенка (22%) ответили менее чем на 3 вопроса, прибегали к помощи учителя-логопеда. Эти дети отвлекались, отвечали только благодаря подсказкам, на большинство вопросов самостоятельно ответить им не удалось. Показатели низкого уровня снизились на 7%.

Диагностическая методика 3 «Состояние атрибутивного словаря» (автор Г.А. Волкова).

Цель: выявить динамику уровня сформированности природоведческого атрибутивного словаря.

Наглядно результаты контрольного этапа по данной серии представлены на рисунке 9, в таблице Г.3 приложения Г.

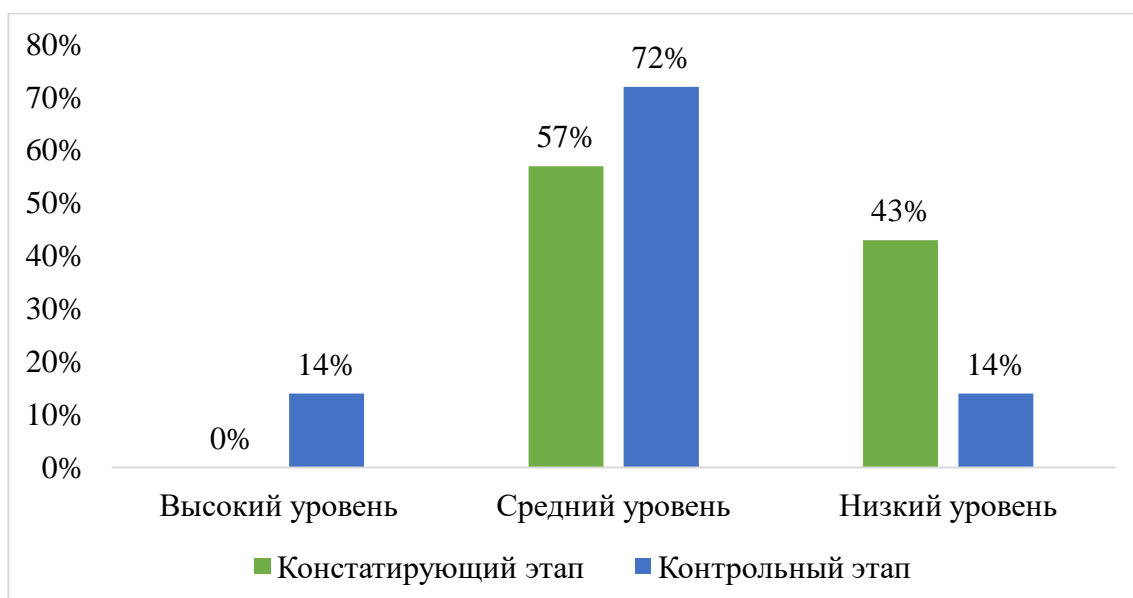


Рисунок 9 – Сравнительные результаты уровня развития природоведческого атрибутивного словаря у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи

Анализируя количественные результаты, можно констатировать, что 2 ребенка (14%) имеют высокий уровень развития природоведческого

атрибутивного словаря. Дети подобрали правильно определения 7 словам. Показатели высокого уровня выросли на 14%.

10 детей (72%) смогли дать верные определения 4 словам. Катя И. грамотно дала определения словам, подробно описала все слова. Показатели среднего уровня выросли на 15%.

2 ребенка (14%) дали определения менее чем 4 словам, также они прибегали к помощи учителя-логопеда. Ярослав П. затруднился дать определения большинству слов, ему приходилось задавать наводящие вопросы, после ответа на которые, он не смог сформулировать полные определения. Арсен П. давал очень короткие определения, которые состояли всего из 1-2 слов, соответственно он не раскрыл смысл заданных слов. Показатели низкого уровня снизились на 29%.

Диагностическая методика 4 «Состояние понимания обобщающих слов с деталями» (автор Г.А. Волкова). Цель: выявить динамику уровня понимания природоведческих обобщающих слов с деталями.

Анализируя количественные результаты, можно констатировать, что 6 детей (43%) 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи имеют высокий уровень понимания обобщающих слов с деталями. Семен М. назвал все части тела животных верно, к тому же он назвал животных у кого части тела называются так же, эти животные не были представлены в задании. Дети правильно назвали 8 частей тела животных. Показатели высокого уровня выросли на 22%.

8 детей (57%) смогли назвать по 5 частей тела животных. Остальные части тела они называли с помощью учителя-логопеда. Леша Т. назвал 5 частей тела, чтобы назвать остальные, ему понадобились подсказки учителя-логопеда в виде букв или слогов, с которых начинаются правильные названия.

Наглядно результаты контрольного этапа по данной серии представлены на рисунке 10, в таблице Г.4 приложения Г.

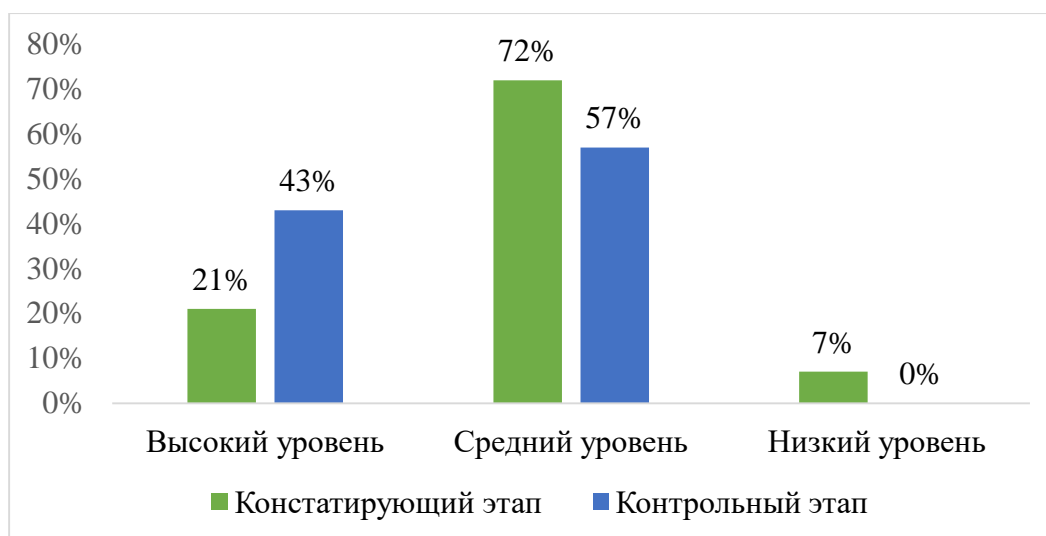


Рисунок 10 – Сравнительные результаты уровня понимания природоведческих обобщающих слов с деталями

Показатели низкого уровня снизились на 7%. В ходе контрольного этапа по данной методике низкого уровня у детей не было выявлено.

Диагностическая методика 5 «Состояние понимания названий детенышей домашних и диких животных» (автор Г.А. Волкова).

Цель: выявить динамику уровня понимания названий детенышей домашних и диких животных.

Анализируя количественные результаты, можно констатировать, что 4 ребенка (28%) 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи имеют высокий уровень понимания названий детенышей домашних и диких животных. Дети правильно назвали 7-8 названий детенышей животных. Показатели высокого уровня выросли на 7%.

10 детей (72%) смогли назвать по 3 названия детенышей животных. Дети испытывали трудности в назывании правильных окончаний. Для того, чтобы они назвали правильно некоторых детенышей, им понадобилась помощь учителя-логопеда.

Показатели низкого уровня снизились на 7%. В ходе контрольного этапа по данной методике низкого уровня у детей не было выявлено.

Наглядно результаты контрольного этапа по данной серии представлены на рисунке 11, в таблице Г.5 приложения Г.

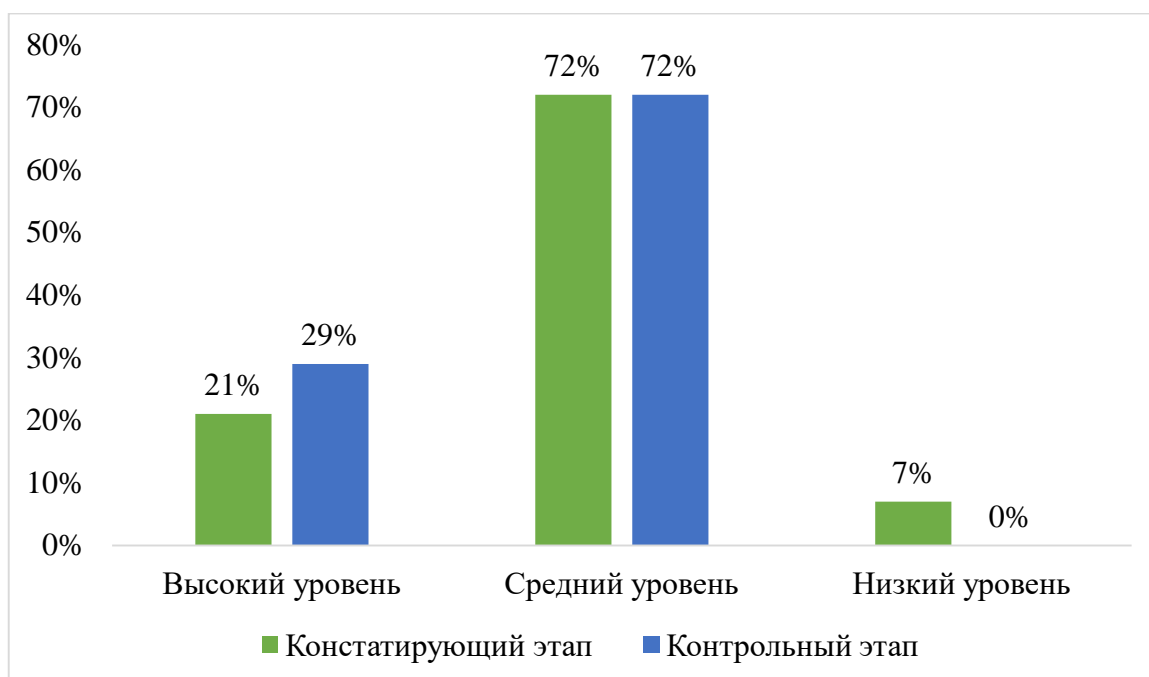


Рисунок 11 – Сравнительные результаты уровня понимания названий детенышей домашних и диких животных

После проведения формирующей работы дети более увлеченно стали выполнять инструкции по заданиям, с ними стало легче устанавливать контакт, также дети стали давать более развернутые ответы на вопросы и подробные определения некоторым словам (таблица Г.6 приложения Г).

Это свидетельствует о том, что проведенные мероприятия на этапе формирующего эксперимента работа по развитию словаря о природе у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи в ходе организации деятельности по технологическим картам работы со словами-доминантами, разработанным в рамках технологии обогащения лексического запаса детей дошкольного возраста, оказались успешными.

Цель исследования достигнута, задачи решены, гипотеза подтверждена.

Заключение

Теоретическое изучение психолого-педагогической литературы по проблеме формирования словаря о природе у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи позволило установить, что данная проблема является актуальной в педагогической теории и практике, требует дальнейшего теоретического осмысления.

«В ходе констатирующего этапа эксперимента, целью которого было выявить уровень развития словаря о природе у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи, на основе теоретических исследований Н.С. Жуковой, Т.А. Ткаченко, Т.В. Тумаковой, Т.Б. Филичевой, Е.Д. Худенко, Е.И. Тихеевой, М.М. Кониной, Л.А. Пенъевской, В.И. Логиновой, В.В. Гербовой, мы выделили показатели уровня сформированности словаря у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи и составили диагностические задания. По результатам констатирующего эксперимента мы составили сводную таблицу результатов развития словаря о природе» [2].

На основе констатирующего эксперимента мы сделали вывод о необходимости проведения упражнений с использованием технологии обогащения лексического запаса, технологические карты которой, были составлены нами самостоятельно.

Мы предположили, что процесс формирования словаря о природе у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством технологии обогащения лексического запаса будет эффективным, если:

- определены слова-доминанты по формированию словаря о природе и разработаны технологические карты со словами-доминантами;
- организована поэтапная работа учителя-логопеда и детей по технологическим картам по формированию словаря о природе;
- организована образовательная деятельность учителя-логопеда и детей по технологическим картам работы по формированию природоведческого словаря.

«Исходя из этого, был проведен формирующий этап эксперимента по обогащению словаря детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи. Во время формирующего этапа осуществлялась работа по обогащению лексического запаса у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи, которая была организована в ходе индивидуальных логопедических занятий.

После проведенной работы формирующего эксперимента мы провели повторное обследование с целью выявления эффективности применения такого средства, как технология обогащения лексического запаса у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи. По результатам контрольного эксперимента мы составили сравнительные таблицы, в которых отражена динамика развития словаря о природе» [19].

Таким образом, поэтапная целенаправленная работа по формированию словаря о природе у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством технологии обогащения лексического запаса оказалась эффективна и дала положительные результаты. Делаем вывод, что гипотеза подтверждена, задачи решены, цель исследования достигнута.

Список используемой литературы

1. Анфисова С. Е., Сеннова Т. Н., Малафеева Л. А. Технология обогащения лексического запаса детей дошкольного возраста (на примере природоведческого словаря). Тольятти : ТГУ, 2012. 90 с.
2. Винарская Е. Н. Дизартрия. СПб. : АСТ, Астрель, Транзиткнига, 2005. 144 с.
3. Волкова Г. А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики. М. : Детство-пресс, 2004. 144 с.
4. Володин Н. Н., Шкловский В. М., Заваденко Н. Н. Особенности речевого развития в раннем возрасте у детей с последствиями перинатальной патологии нервной системы. Ранняя диагностика речевых нарушений и их коррекция. // Вопросы практической педиатрии. 2007. Т 2. Вып.2. С. 30-45.
5. Гаврилушкина О. П. Ребенок отстает в развитии? Семейная школа. М. : ДРОФА, 2010. 207 с.
6. Гатовская Д. А. Лэпбук как средство обучения в условиях ФГОС // Проблемы и перспективы развития образования: материалы VI междунар. науч. конф. Пермь : Меркурий, 2015.
7. Глухов В. П. Основы психолингвистики : учеб. пособие для студентов педвузов. М. : Астрель, 2005. 351 с.
8. Долганюк Е. В. Моторная алалия. Коррекционно-развивающая работа с детьми дошкольного возраста. Учебно-методическое пособие. М. : Детство-Пресс, 2013. 144 с.
9. Жукова Н. С. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. Екатеринбург : Литур, 2016. 320 с.
10. Ключева Н. В., Касаткина Ю. В. Учим детей общению. Характер, коммуникабельность. Ярославль, 2012.
11. Куликовская Т. А. Формирование, развитие и активизация словаря. М. : Детство-Пресс, 2016. 176 с.

12. Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников. СПб., 2009. 160 с.
13. Левина Р. Е. Общее недоразвитие речи // Основы теории и практики логопедии. М., 2004.
14. Парамонова Л. Г. Развитие словарного запаса у детей / Л.Г. Парамонова. СПб. : Детство-Пресс, 2007. 80 с.
15. Покровский М. М. Семасиологические исследования в области древних языков. М., 2006. 136 с.
16. Смага А. А. Лексическое развитие дошкольников. Взаимодействие психолого-педагогической теории и практики в условиях перестройки народного образования : тезисы докладов на областных педагогических чтениях. Мурманск, 1991.
17. Соболева Е. А. Ринолалия. М. : Астрель, 2006. 126 с.
18. Сохин Ф. А. Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников. М. : Воронеж, 2012. 224 с.
19. Сохин Ф. А. Развитие речи детей дошкольного возраста : Пособие для воспитателя детского сада. М. : Просвещение, 1984. 223 с.
20. Тихеева Е. И. Развитие речи детей / под ред. Ф.А. Сохина. М. : Просвещение, 2005.
21. Ушакова О. С. Влияние словарной работы на связность речи. // Дошкольное воспитание. 2009. № 2.
22. Ушакова О. С. Методика развития речи детей дошкольного возраста: Учебное методическое пособие. М. : ВЛАДОС, 2014. 288 с.
23. Щелованов Н. М. Воспитание детей раннего возраста в детских учреждениях. М., 1960. 240 с.

Приложение А

Характеристика выборки исследования

Таблица А.1 – Список детей, участвующих в эксперименте

Имя Ф. ребенка	Возраст, год, месяц	Заключение
1. Кирилл А.	6 лет 1 месяц	ОНР 3-4 уровень
2. Андрей Г.	5 лет 7 месяцев	ОНР 1-2 уровень
3. Елизавета Д.	5 лет 11 месяцев	ОНР 2 уровень
4. Александр З.	5 лет 8 месяцев	ОНР 3-4 уровень
5. Екатерина И.	6 лет 1 месяц	ОНР 2 уровень
6. Максим К.	5 лет 9 месяцев	ОНР 3 уровень
7. Михаил К.	5 лет 8 месяцев	ОНР 3 уровень
8. Семён М.	5 лет 6 месяцев	ОНР 3-4 уровень
9. Ярослав П.	5 лет 7 месяцев	ОНР 2 уровень. Дизартрия. Интеллектуальное развитие на нижней границе возрастной нормы
10. Арсен П.	6 лет 5 месяцев	ОНР 2 уровень
11. Амир С.	6 лет 4 месяца	ОНР 2 уровень. Интеллектуальное развитие на нижней границе возрастной нормы.
12. Дарина С.	6 лет 2 месяца	ОНР 2 уровень.
13. Алексей Т.	6 лет 4 месяца	ОНР 1-2 уровень
14. Ясмينا Ф.	6 лет 3 месяца	ОНР 2 уровень

Приложение Б

Результаты диагностических методик по формированию словаря о природе у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи

Таблица Б.1 – Результаты по диагностической методике 1 «Состояние номинативного словаря» (автор Г.А. Волкова)

Имя Ф. ребенка	Количество вопросов, на которые ответил	Количество набранных баллов	Уровень
1. Кирилл А.	4/9	2	Средний
2. Андрей Г.	1/9		Низкий
3. Елизавета Д.	5/9	2	Средний
4. Александр З.	1/9		Низкий
5. Екатерина И.	4/9	2	Средний
6. Максим К.	2/9		Низкий
7. Михаил К.	5/9	2	Средний
8. Семён М.	2/9		Низкий
9. Ярослав П.	1/9		Низкий
10. Арсен П.	4/9	2	Средний
11. Амир С.	2/9		Низкий
12. Дарина С.	7/9	3	Высокий
13. Алексей Т.	1/9		Низкий
14. Ясмينا Ф.	7/9	3	Высокий

Таблица Б.2 – Результаты по диагностической методике 2 «Состояние глагольного (предикативного) словаря» (автор Г.А. Волкова)

Имя Ф. ребенка	Количество вопросов, на которые ответил	Количество набранных баллов	Уровень
1. Кирилл А.	2/4	2	Средний
2. Андрей Г.	2/4	2	Средний
3. Елизавета Д.	2/4	2	Средний
4. Александр З.	0/4	1	Низкий
5. Екатерина И.	2/4	2	Средний
6. Максим К.	2/4	2	Средний
7. Михаил К.	2/4	2	Средний
8. Семён М.	¼	2	Средний
9. Ярослав П.	0/4	1	Низкий
10. Арсен П.	2/4	2	Средний
11. Амир С.	0/4	1	Низкий
12. Дарина С.	¾	2	Средний

Продолжение Приложения Б

Продолжение таблицы Б.2

Имя Ф. ребенка	Количество вопросов, на которые ответил	Количество набранных баллов	Уровень
13. Алексей Т.	0/4	1	Низкий
14. Ясмينا Ф.	3/4	2	Средний

Таблица Б.3 – Результаты по диагностической методике 3 «Состояние атрибутивного словаря» (автор Г.А. Волкова)

Имя Ф. ребенка	Количество названных слов	Количество набранных баллов	Уровень
1. Кирилл А.	5/9	2	Средний
2. Андрей Г.	4/9	1	Низкий
3. Елизавета Д.	6/9	2	Средний
4. Александр З.	2/9	1	Низкий
5. Екатерина И.	6/9	2	Средний
6. Максим К.	6/9	2	Средний
7. Михаил К.	6/9	2	Средний
8. Семён М.	6/9	2	Средний
9. Ярослав П.	2/9	1	Низкий
10. Арсен П.	2/9	1	Низкий
11. Амир С.	3/9	1	Низкий
12. Дарина С.	6/9	2	Средний
13. Алексей Т.	0/9	1	Низкий
14. Ясмينا Ф.	5/9	2	Средний

Таблица Б.4 – Результаты по диагностической методике 4 «Состояние понимания обобщающих слов с деталями» (автор Г.А. Волкова)

Имя Ф. ребенка	Количество названных слов	Количество набранных баллов	Уровень
1. Кирилл А.	7/9	2	Средний
2. Андрей Г.	6/9	2	Средний
3. Елизавета Д.	6/9	2	Средний
4. Александр З.	6/9	2	Средний
5. Екатерина И.	5/9	2	Средний
6. Максим К.	8/9	3	Высокий

Продолжение Приложения Б

Продолжение таблицы Б.4

Имя Ф. ребенка	Количество названных слов	Количество набранных баллов	Уровень
7. Михаил К.	6/9	2	Средний
8. Семён М.	7/9	2	Средний
9. Ярослав П.	5/9	2	Средний
10. Арсен П.	6/9	2	Средний
11. Амир С.	6/9	2	Средний
12. Дарина С.	8/9	3	Высокий
13. Алексей Т.	3/9	1	Низкий
14. Ясмينا Ф.	9/9	3	Высокий

Таблица Б.5 – Результаты по диагностической методике 5 «Состояние понимания названий детенышей домашних и диких животных» (автор Г.А. Волкова)

Имя Ф. ребенка	Количество названных слов	Количество набранных баллов	Уровень
1. Кирилл А.	7/8	2	Средний
2. Андрей Г.	6/8	2	Средний
3. Елизавета Д.	6/8	2	Средний
4. Александр З.	6/8	2	Средний
5. Екатерина И.	5/8	2	Средний
6. Максим К.	7/8	3	Высокий
7. Михаил К.	6/8	2	Средний
8. Семён М.	6/8	2	Средний
9. Ярослав П.	5/8	2	Средний
10. Арсен П.	6/8	2	Средний
11. Амир С.	6/8	2	Средний
12. Дарина С.	8/8	3	Высокий
13. Алексей Т.	1/8	1	Низкий
14. Ясмينا Ф.	8/8	3	Высокий

Продолжение Приложения Б

Таблица Б.6 – Сводная таблица результатов по всем диагностическим методикам

Имя Ф. ребенка	Диагностическая методика					Итого	Уровень
	1	2	3	4	5		
1. Кирилл А.	2 балла	2 балла	2 балла	2 балла	2 балла	10	Средний
2. Андрей Г.	1 балл	2 балла	1 балл	2 балла	2 балла	8	Средний
3. Елизавета Д.	2 балла	2 балла	2 балла	2 балла	2 балла	10	Средний
4. Александр З.	1 балл	1 балл	1 балл	2 балла	2 балла	7	Низкий
5. Екатерина И.	2 балла	2 балла	2 балла	2 балла	2 балла	10	Средний
6. Максим К.	1 балл	2 балла	2 балла	3 балла	3 балла	11	Средний
7. Михаил К.	2 балла	2 балла	2 балла	2 балла	2 балла	10	Средний
8. Семён М.	1 балл	2 балла	2 балла	2 балла	2 балла	9	Средний
9. Ярослав П.	1 балл	1 балл	1 балл	2 балла	2 балла	7	Низкий
10. Арсен П.	2 балла	2 балла	1 балл	2 балла	2 балла	9	Средний
11. Амир С.	1 балл	1 балл	1 балл	2 балла	2 балла	7	Низкий
12. Дарина С.	3 балла	2 балла	2 балла	3 балла	3 балла	13	Высокий
13. Алексей Т.	1 балл	1 балл	1 балл	1 балл	1 балл	5	Низкий
14. Ясмينا Ф.	3 балла	2 балла	2 балла	3 балла	3 балла	13	Высокий

Приложение В

Технологические карты работы со словами-доминантами

Таблица В.1 – Технологическая карта работы со словом-доминантой «Зоопарк»

Этап	Цель	Дидактическое содержание	Методические приемы
Этап ознакомления	Знакомство ребенка со словом-доминантой	«Зоопарк (сокращение от зоологического сада; также называемый парком животных или зверинцем) – это учреждение, в котором животные размещаются в вольерах, за ними ухаживают, выставляют на всеобщее обозрение, а в некоторых случаях разводят в целях сохранения» [1]	«Проблемная ситуация. Проблемный вопрос: «Что ты знаешь о зоопарке?» [1]
Этап ориентации – осмысления	Знакомство детей с семантическим полем на основе одного вида отношений доминанты	«Доминанта – зоопарк. Вид отношений – часть-целое. Семантическое поле – животные, насекомые, профессии в зоопарке, еда для различных животных и птиц, вольер, аквариум, террариум» [1]	«Учитель-логопед организывает просмотр картинок с животными, обитающими в зоопарке, проводит дидактическую игру «Зоопарк», знакомящую детей с семантическим полем на основе вида отношений – часть-целое и побуждающую детей уточнить, как устроен зоопарк» [1]
Этап организации	Моделирование детьми семантического поля	«Доминанта – зоопарк Вид отношений – видовые отношения. Семантическое поле – обычный, контактный, заповедник» [1]	Учитель-логопед организует дидактическую игру «Правила поведения в зоопарках?» Он предлагает детям из личного опыта поразмышлять на тему «Какие правила поведения в зоопарке?» для моделирования детьми на основе отношения действия слова-доминанты» [1]

Продолжение Приложения В

Продолжение таблицы В.1

Этап	Цель	Дидактическое содержание	Методические приемы
Этап применения	Овладение детьми смысловой стороной слова-доминанты	«Речевая ситуация: придумывание загадок со словами семантических полей» [1].	Дети слушают рассказ В. В. Бианки «Зоопарк» (о различных обитателях зоопарка, их повадках и особенностях). Учитель-логопед предлагает детям составить загадки для овладения смысловой стороной слова-доминанты и умением использовать доминанту в соответствии с контекстом конкретной речевой ситуации.

Таблица В.2 – Технологическая карта работы со словом-доминантой «Растения»

Этап	Цель	Дидактическое содержание	Методические приемы
Этап ознакомления	Знакомство детей со словом-доминантой	«Растения – это царство живых существ, которое включает организмы, самостоятельно создающие питательные вещества и выделяющие кислород» [1]	«Проблемная ситуация. Проблемный вопрос: «Какие ты знаешь растения?» [1]
Этап ориентации – осмысления	Знакомство детей с семантическим полем на основе одного вида отношений доминанты	«Доминанта – растения. Вид отношений – часть-целое. Семантическое поле – комнатные растения, дикие растения, садовые растения, экзотические растения, деревья, травы, кустарники» [1]	«Вопрос воспитателя, побуждающий детей уточнить «Где мы можем увидеть растения и какими они могут быть?». Проблемная ситуация: «Отсортируй растения?» [1]

Продолжение Приложения В

Продолжение таблицы В.2

Этап	Цель	Дидактическое содержание	Методические приемы
Этап организации	Моделирование детьми семантического поля	«Доминанта – растения. Вид отношений – видовые. Семантическое поле – комнатные, дикорастущие, садовые» [1].	«Учитель-логопед организует дидактическую игру «Найди по описанию», в ходе которой дети осваивают видовые отношения» [1].
		«Вид отношений – отношения действия. Семантическое поле – поливать, выкапывать, сажать, срывать» [1].	«Учитель-логопед организует дидактическую словесную игру «Что можно делать с растениями?» [1].
Этап применения	Овладение детьми смысловой стороной слова-доминанты	«Речевая ситуация: подбор названий растений и видов растений к картинкам (отношений: часть – целое, видовых)» [1].	«Дети слушают сказку А. Лопатиной «Почему у земли платье зеленое» для моделирования детьми семантического поля на основе отношений часть – целое. Учитель-логопед предлагает детям подобрать названия растений и видов растений к картинкам» [1].

Приложение Г

Результаты диагностических методик по формированию словаря о природе у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи (контрольный эксперимент)

Таблица Г.1 – Результаты по диагностической методике 1 «Состояние номинативного словаря» (автор Г.А. Волкова)

Имя Ф. ребенка	Количество вопросов, на которые ответил	Количество набранных баллов	Уровень
1. Кирилл А.	7/9	3	Высокий
2. Андрей Г.	5/9		Средний
3. Елизавета Д.	5/9	2	Средний
4. Александр З.	4/9		Средний
5. Екатерина И.	4/9	2	Средний
6. Максим К.	2/9		Низкий
7. Михаил К.	5/9	2	Средний
8. Семён М.	5/9		Средний
9. Ярослав П.	5/9		Средний
10. Арсен П.	4/9	2	Средний
11. Амир С.	4/9		Средний
12. Дарина С.	7/9	3	Высокий
13. Алексей Т.	1/9		Низкий
14. Ясмينا Ф.	7/9	3	Высокий

Таблица Г.2 – Результаты по диагностической методике 2 «Состояние глагольного (предикативного) словаря» (автор Г.А. Волкова)

Имя Ф. ребенка	Количество вопросов, на которые ответил	Количество набранных баллов	Уровень
1. Кирилл А.	2/4	2	Средний
2. Андрей Г.	2/4	2	Средний
3. Елизавета Д.	2/4	2	Средний
4. Александр З.	0/4	1	Низкий
5. Екатерина И.	2/4	2	Средний
6. Максим К.	2/4	2	Средний
7. Михаил К.	2/4	2	Средний
8. Семён М.	4/4	3	Высокий
9. Ярослав П.	0/4	1	Низкий
10. Арсен П.	2/4	2	Средний
11. Амир С.	¾	2	Средний

Продолжение Приложения Г

Продолжение таблицы Г.2

Имя Ф. ребенка	Количество вопросов, на которые ответил	Количество набранных баллов	Уровень
12. Дарина С.	4/4	3	Высокий
13. Алексей Т.	0/4	1	Низкий
14. Ясмينا Ф.	¾	2	Средний

Таблица Г.3 – Результаты по диагностической методике 3 «Состояние атрибутивного словаря» (автор Г.А. Волкова)

Имя Ф. ребенка	Количество названных слов	Количество набранных баллов	Уровень
1. Кирилл А.	8/9	3	Высокий
2. Андрей Г.	6/9	2	Средний
3. Елизавета Д.	6/9	2	Средний
4. Александр З.	6/9	2	Средний
5. Екатерина И.	6/9	2	Средний
6. Максим К.	6/9	2	Средний
7. Михаил К.	6/9	2	Средний
8. Семён М.	6/9	2	Средний
9. Ярослав П.	5/9	2	Средний
10. Арсен П.	2/9	1	Низкий
11. Амир С.	3/9	1	Низкий
12. Дарина С.	9/9	3	Высокий
13. Алексей Т.	5/9	2	Средний
14. Ясмينا Ф.	5/9	2	Средний

Таблица Г.4 – Результаты по диагностической методике 4 «Состояние понимания обобщающих слов с деталями» (автор Г.А. Волкова)

Имя Ф. ребенка	Количество названных слов	Количество набранных баллов	Уровень
1. Кирилл А.	7/9	2	Средний
2. Андрей Г.	6/9	2	Средний
3. Елизавета Д.	8/9	3	Высокий
4. Александр З.	6/9	2	Средний
5. Екатерина И.	5/9	2	Средний

Продолжение Приложения Г

Продолжение таблицы Г.4

Имя Ф. ребенка	Количество названных слов	Количество набранных баллов	Уровень
6. Максим К.	8/9	3	Высокий
7. Михаил К.	8/9	3	Высокий
8. Семён М.	9/9	3	Средний
9. Ярослав П.	5/9	2	Средний
10. Арсен П.	6/9	2	Средний
11. Амир С.	6/9	2	Средний
12. Дарина С.	8/9	3	Высокий
13. Алексей Т.	6/9	2	Средний
14. Ясмينا Ф.	9/9	3	Высокий

Таблица Г.5 – Результаты по диагностической методике 5 «Состояние понимания названий детенышей домашних и диких животных» (автор Г.А. Волкова)

Имя Ф. ребенка	Количество названных слов	Количество набранных баллов	Уровень
1. Кирилл А.	7/8	2	Средний
2. Андрей Г.	6/8	2	Средний
3. Елизавета Д.	6/8	2	Средний
4. Александр З.	6/8	2	Средний
5. Екатерина И.	5/8	2	Средний
6. Максим К.	7/8	3	Высокий
7. Михаил К.	8/8	3	Высокий
8. Семён М.	7/8	2	Средний
9. Ярослав П.	5/8	2	Средний
10. Арсен П.	6/8	2	Средний
11. Амир С.	6/8	2	Средний
12. Дарина С.	8/8	3	Высокий
13. Алексей Т.	5/8	2	Средний
14. Ясмينا Ф.	8/8	3	Высокий

Продолжение Приложения Г

Таблица Г.6 – Сводная таблица результатов по всем диагностическим методикам

Имя Ф. ребенка	Диагностическая методика					Итого	Уровень
	1	2	3	4	5		
1. Кирилл А.	3 балла	2 балла	3 балла	2 балла	2 балла	12	Средний
2. Андрей Г.	2 балл	2 балла	2 балл	2 балла	2 балла	10	Средний
3. Елизавета Д.	2 балла	2 балла	2 балла	3 балла	2 балла	11	Средний
4. Александр З.	2 балл	1 балл	2 балл	2 балла	2 балла	9	Средний
5. Екатерина И.	2 балла	2 балла	2 балла	2 балла	2 балла	10	Средний
6. Максим К.	1 балл	2 балла	2 балла	3 балла	3 балла	11	Средний
7. Михаил К.	2 балла	2 балла	2 балла	3 балла	3 балла	12	Средний
8. Семён М.	2 балл	3 балла	2 балла	3 балла	2 балла	12	Средний
9. Ярослав П.	2 балл	1 балл	2 балл	2 балла	2 балла	9	Средний
10. Арсен П.	2 балла	2 балла	1 балл	2 балла	2 балла	9	Средний
11. Амир С.	2 балл	2 балл	1 балл	2 балла	2 балла	9	Средний
12. Дарина С.	3 балла	3 балла	3 балла	3 балла	3 балла	15	Высокий
13. Алексей Т.	1 балл	1 балл	2 балл	2 балл	2 балл	8	Средний
14. Ямина Ф.	3 балла	2 балла	2 балла	3 балла	3 балла	13	Высокий