

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

Гуманитарно-педагогический институт
(наименование института полностью)

Кафедра «Педагогика и психология»
(наименование)

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

Дошкольная дефектология
(направленность (профиль) / специализация)

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА (БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА)

на тему Формирование словаря у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи в процессе организации логолаборатории

Обучающийся

В.С. Ватетина

(Инициалы Фамилия)

(личная подпись)

Руководитель

канд. пед. наук, доцент Е.А. Сидякина

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

Аннотация

Работа посвящена проблеме формирования словаря у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи в процессе организации логолаборатории. Актуальность исследования обусловлена противоречием между необходимостью формирования словаря у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи недостаточным использованием логолаборатории в данном процессе.

Целью исследования является теоретическое обоснование и экспериментальная проверка возможности формирования словаря у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи в процессе организации логолаборатории.

В исследовании решаются следующие задачи: изучить теоретические основы формирования словаря у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи в процессе организации логолаборатории; выявить уровень сформированности словаря у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи; разработать и апробировать содержание работы по формированию словаря у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи в процессе организации логолаборатории; оценить динамику уровня сформированности словаря у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи.

Бакалаврская работа имеет новизну и практическую значимость, работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы (24 источника) и 4 приложения.

Текст бакалаврской работы изложен на 47 страницах. Общий объем работы с приложением – 52 страницы. Текст работы иллюстрируют 2 рисунка и 13 таблиц.

Оглавление

Введение	4
Глава 1 Теоретические основы формирования словаря у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи в процессе организации логолаборатории.....	8
1.1 Психолого-педагогические основы формирования словаря у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи.....	8
1.2 Логолаборатория в формировании словаря у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи.....	18
Глава 2 Экспериментальная работа по формированию словаря у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи в процессе организации логолаборатории.....	22
2.1 Выявление уровня сформированности словаря у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи.....	22
2.2 Содержание и организация работы по формированию словаря у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи в процессе организации логолаборатории.....	32
2.3 Динамика сформированности словаря у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи.....	38
Заключение.....	44
Список используемой литературы	46
Приложение А Список детей, участвующих в эксперименте.....	48
Приложение Б Результаты исследования на констатирующем этапе эксперимента.....	49
Приложение В Дидактические пособия для «Логолаборатории».....	50
Приложение Г Результаты исследования на контрольном этапе эксперимента.....	52

Введение

Актуальность темы исследования обусловлена тем, что формирование словарного запаса детей дошкольного возраста всегда являлось достаточно актуальным. «Речь представляет собой общение, контакт между людьми, обмен мыслями и чувствами, информацией, это инструмент мышления.

Основной формой самовыражения ребенка является «слово». Слово помогает осознать себя как индивидуальность. Слово помогает ребенку познать окружающий мир.

Поэтому в дошкольной педагогике развитие словаря у ребенка рассматривается как одна из основных задач развития речи, ведь именно в дошкольном возрасте дети должны овладеть таким словарным запасом, который бы с легкостью позволил им успешно обучаться в школе, общаться с взрослыми и сверстниками, понимать телевизионные и радиопередачи, а также литературу» [2].

«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» [24].

«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» [7].

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.

Изучением функции чувства языка или лингвистической интуиции занимались многие исследователи, такие как Е.Д. Божович, М.М. Гохлернер, Г.В. Ейгер, Ф. Кайнц.

«В дошкольном детстве важная роль должна отводиться накоплению знаний и развитию словарного запаса. Он развивается в процессе познания окружающего мира» [3].

«Логопедическая (лингвистическая) лаборатория – это особый вид образовательной деятельности, который проводится как интегрированное занятие (по 15-20 минут) по развитию речи и ознакомлению с произведениями художественной литературы, а также как индивидуальная работа с детьми» [14].

Теоретический анализ изучаемой проблемы позволил выявить противоречие между необходимостью формирования словаря у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи недостаточным использованием логолаборатории в данном процессе.

Исходя из актуальности данной проблемы сформирована тема исследования: «Формирование словаря у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи в процессе организации логолаборатории».

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально проверить возможность формирования словаря у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи в процессе организации логолаборатории.

Объект исследования: процесс формирования словаря у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи.

Предмет исследования: формирование словаря у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи в процессе организации логолаборатории.

В ходе работы была выдвинута гипотеза исследования: формирование словаря у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи в процессе организации логолаборатории будет возможно, если:

- разработаны авторские дидактические пособия по формированию разных видов словаря;
- организована интегрированная совместная деятельность учителя-логопеда и детей в логолаборатории по формированию словаря.

Задачи исследования:

1. Изучить теоретические основы формирования словаря у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи в процессе организации логолаборатории.

2. Выявить уровень сформированности словаря у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи.

3. Разработать и апробировать содержание работы по формированию словаря у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи в процессе организации логолаборатории.

4. Оценить динамику уровня сформированности словаря у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи.

Для решения обозначенных задач были использованы следующие методы исследования:

- теоретические (анализ психологической, педагогической и научно-методической литературы по проблеме исследования);
- эмпирические (психолого-педагогический эксперимент, включающий констатирующий, формирующий и контрольный этапы);
- методы обработки эмпирических данных (качественный и количественный анализ полученных результатов).

Теоретико-методологическая основа исследования:

- современные психолингвистические представления о слове Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, А.А. Уфимцева;
- теоретические и методические аспекты исследования логолаборатории О.В. Лисицына.

Экспериментальная база исследования: АНО ДО «Планета детства «Лада» детский сад №150 «Брусничка» города Тольятти. В исследовании приняли участие 6 воспитанников с тяжелыми нарушениями речи разновозрастной группы.

Новизна исследования заключается в том, что обоснованы потенциальные возможности логолаборатории в формировании словаря у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что описаны показатели и уровни формирования словаря у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи.

Практическая значимость исследования заключается в том, что разработанное содержание работы по формированию словаря у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи в процессе организации логолаборатории может быть использовано в образовательном процессе дошкольных образовательных организаций.

Структура бакалаврской работы: введение, две главы, заключение, списка используемой литературы (24 источника), 4 приложений. Работа иллюстрирована 2 рисунками и 13 таблицами.

Глава 1 Теоретические основы формирования словаря у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи в процессе организации логолаборатории

1.1 Психолого-педагогические основы формирования словаря у детей 6-7 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» [23]. 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» [2].

«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» [5].

«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 небно-глоточного кольца» [5].

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

- закрытая ринолалия;
- передняя закрытая ринолалия;
- задняя закрытая ринолалия;
- открытая ринолалия.

Закрытая ринолалия чаще обусловлена органическими изменениями в носовой полости или функциональными нарушениями небноглоточного смыкания, из-за этого уменьшается проходимость носа и затрудняется дыхание. При данной форме нарушаются гласные, которые звучат с неестественным оттенком и носовые звуки при отсутствии носового резонанса звучат как ротовые.

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 – расстройство звукопроизносительной и просодической стороны речи, которые обуславливаются нарушением иннервации речевого аппарата.

Дизартрия может быть разных форм:

- бульбарная дизартрия;
- подкорковая дизартрия;

- мозжечковая дизартрия;
- корковая дизартрия;
- псевдобульбарная дизартрия.

Бульбарная дизартрия возникает при заболеваниях продолговатого мозга различного генеза, это приводит к параличу или парезу мышц глотки, гортани, языка, мягкого неба. 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 произвольные 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 произвольные 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 распространенная форма. Она возникает при поражении проводящих путей, в результате появляется псевдобульбарный паралич дыхательных, голосовых и артикуляционных мышц» [21].

«Алалия одно из тяжелейших нарушений речи, при которой 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» [18].

«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» [1].

«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» [16].

«От уровня сформированности словарного запаса зависит дальнейшее обучение в школе, а также общение со сверстниками и взрослыми. Основной задачей детского сада по федеральной адаптированной образовательной программы дошкольного образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья является речевое развитие дошкольников. Поэтому для полноценной социальной адаптации ребенок нуждается в правильно поставленной речи, развитом лексическом запасе, который поможет ребенку в диалогическом общении» [16].

«Вопросы речевого развития детей занимают обширную область в работах Е.И. Тихеевой, разработавшей систему, направленную 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» [17].

«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» [17].

«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» [19].

«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» [1].

«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» [24].

«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 ребенка 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 речи влияют следующие факторы, как:

- скудный словарь;
- замедленное развитие речи;
- синтаксические конструкции становятся примитивными.

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» [13].

«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» [13].

«При проведении логопедической работы по развитию словаря необходимо учитывать современные лингвистические и психолингвистические представления о слове, структуре значения слова, закономерностях формирования лексики и онтогенеза, 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;
- уточнение значений слов;
- формирование семантической структуры слова в единстве основных его компонентов;
- организация семантических полей, лексической системы;

– активизация словаря, совершенствование процессов поиска слова, перевода слов 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» [23].

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

«Планомерное расширение словаря идет за счет незнакомых и сложных слов вместе с ознакомлением с окружающим миром» [9].

«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 нелитературных 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» [16].

«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 определенной последовательности.

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

- овладение словарем в единстве с восприятием предметов и явлений в целом;
- рост словаря за счет понимания слов, обозначающих качества свойства, детали предметов и явлений, их отношения. Этот процесс требует способности к расчлененному 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 приемами 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 ребенка;

- показ картины, малой знакомой детям по содержанию;
- объяснение, толкование новых слов, сравнение их по смыслу с уже известными словами детям;
- показ кинофильмов и диафильмов;
- чтение художественных произведений;
- рассматривание игрушек;
- рассматривание картинок сюжетных и предметных (прием-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 словарь)» [4].

«Ребенок будет запоминать слова, именующие предмет, его качества, признаки, если его будут знакомить с самим предметом и его свойствами одновременно. Последовательность усвоения включает знакомство с предметом, образование представления, отражение его в слове. Произносить слово нужно медленно, но орфоэпически правильно, чтобы не нарушать нормы литературного произношения» [4].

«Приемы 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 прием наиболее целесообразно применять в старших группах для углубления понимания слова, развития кругозора и любознательности.

Таким образом, 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 Логолаборатория в формировании словаря у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи

«Логопедическая (лингвистическая) лаборатория – это особый вид образовательной деятельности, которая проводится как интегрированное занятие (по 15-20 минут) по развитию речи и ознакомлению с произведениями художественной литературы, а также как индивидуальная работа с детьми» [14].

«В современных онтолингвистических исследованиях отмечается, что старший дошкольный возраст – это период активного проявления познавательного интереса ребенка к речи, элементарного осознания языковой действительности. В этом возрасте ребенок приобретает чувство языковой нормы подражательным и экспериментальным способом, путем сознательных проб и интуитивно, намеренных и непреднамеренных ошибок. Также путем периодических отступлений от правил, посредством проявления творчества, языковых игр, создания необычных слов и грамматических конструкций (А.Г. Арушанова, Т.А. Гридина, Н.И. Лепская, С.Н. Цейтлин)» [14].

«На начальном этапе было проведено исследование артикуляционного аппарата и звукопроизношения. Также было изучено воздействие неречевых звуков и проведена работа по расширению словаря путем акцентирования внимания на словах-объектах, словах-признаках и словах-действиях по различным лексическим темам. Кроме того, был составлен набор заданий для самостоятельных исследований» [11].

«На этапе работы «логопедической лаборатории» основное внимание уделяется изучению грамматической структуры речи, расширению словарного запаса, проведению языкового анализа и синтеза. Одним из ключевых аспектов на данном этапе является знакомство детей со словарями. «Логопедическая лаборатория» постоянно ставит детей в ситуацию поиска решений проблем. Одним из эффективных подходов к решению сложных ситуаций является обращение к словарю. Важно показать детям, что существует помощник, способный помочь в решении возникающих задач» [14].

«Если ребенок привык обращаться к различным словарям (в зависимости от ситуации), то можно предположить, что заложены основы для формирования культурной личности, способной задавать вопросы и самостоятельно находить на них ответы» [15]. Регулярное использование различных типов словарей способствует значительному расширению словарного запаса детей и, следовательно, повышению уровня развития их речи. Художественно-творческая деятельность, выражение чувств и мыслей через рисунки, аппликации, коллажи, создание собственных книг, а также проведение исследовательских проектов стимулируют психическое развитие детей и способствуют формированию потребности в самовыражении.

В основе логолаборатории лежат авторские дидактические пособия, которые создает учитель-логопед высшей квалификационной категории Диана Викторовна С.

К сожалению не все пособия, которые представлены на рынке, могут соответствовать задачам. Для улучшения ситуации можно разнообразить

материал, добавив в него элементы игрового характера. Например, использовать картинки с изображениями объектов, названия которых нужно произнести правильно, или игрушки, с помощью которых можно моделировать произношение звуков. Такой подход не только сделает занятия более увлекательными для ребенка, но и поможет ему лучше усваивать учебный материал.

В создании дидактических пособий Диана Викторовна спрашивает совет у старших детей, как можно использовать предмет и тогда они все вместе набрасывают идеи. Когда создали новое пособие, то его апробируют с детьми.

Диана Викторовна предоставляла родителям небольшие видео как работать с пособиями, чтобы дети могли брать пособие на домашнее обучение.

Кроме того, важно учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка при подборе логопедических игр и пособий. Некоторым детям может быть интересно как работать с пластмассовыми буквами, другим больше нравится игровой подход с использованием различных игрушек, а третьим помогает использование аудиоматериалов, или видеоматериалов.

Важно помнить, что качественное и эффективное разнообразие логопедических игр и пособий помогут не только справиться с проблемами в произношении звуков, но и сделают процесс обучения более интересным и эффективным для ребенка.

В логолаборатории Дианой Викторовной были разработаны и созданы своими руками из подручных средств по каждой образовательной области пособия и игры:

- по речевому развитию («Портрет звука», «В гостях у гласных звуков», «Логосундучок», «Говори правильно», «Азбука действий», «Речевой мобайл», «По следам любимых сказок», «Логорулетка», «Интерактивный алфавит», «Речевые планшеты», «Занимательная

грамматика», «Полифункциональное настенное панно для логопедических игр»);

– по познавательному развитию («Живая планета», «Вокруг света», «Техническая станция», «Родные просторы»);

– по социально-коммуникативному развитию (сборный модуль «Уютный дом», «Царство чувств и эмоций»);

– по художественно-эстетическому развитию (уголок ранней профориентации «Дизайн одежды», картонная инженерия «Театр Теремок»);

– по физическому развитию («Лесная кладовая», «Тактильный счет», «Тактильные тропинки», «Напольные звуковые дорожки», «Игры с помпонами»).

«В результате проведения системной работы в рамках «Логолаборатории» у детей с тяжелыми нарушениями речи замечаются положительные изменения. Формируется устойчивая мотивация к участию в экспериментальной деятельности по изучению языка, что способствует улучшению качества коррекционно-развивающей работы. Дети с интересом и умением задают поисковые вопросы, стремятся понять важные связи и отношения в языке и мире, внимательно слушают ответы, сопоставляют их со своими знаниями, любят экспериментировать и проявляют яркие познавательные чувства в процессе. Речь детей становится более разнообразной, они легко работают с лексико-грамматическими конструкциями, такими как синонимы, антонимы, многозначные слова, родственные слова. У детей начинает активно проявляться «чувство языка». Дошкольники приобретают командные навыки, умение сотрудничать, слушать мнения других, создавать атмосферу для обсуждения и принятия общего решения» [12].

Глава 2 Экспериментальная работа по формированию словаря у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи в процессе организации логолаборатории

2.1 Выявление уровня сформированности словаря у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи

На констатирующем этапе проводилась работа по выявлению уровня сформированности словаря у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи.

Экспериментальная работа проводилась на базе АНО ДО «Планета детства «Лада» детский сад № 150 «Брусничка» городского округа Тольятти. В исследовании приняли участие 6 воспитанников 6-7 лет разновозрастной группы. У всех детей согласно заключению психолого-медико-педагогической комиссии диагностированы нарушения речи (тяжелое нарушение речи). Список детей представлен в таблице А.1 приложение А.

В качестве диагностического инструментария были подобраны методики Е.А. Стребелевой, О.С. Ушаковой, Е.В. Струниной и представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Диагностическая карта исследования

Критерий	Показатель	Диагностическая методика
Глагольный словарь	Умение определять смысловые оттенки значений глаголов, образованных аффиксальным способом	Диагностическая методика 1 «Объясни действия» (Е.А. Стребелева)
Прилагательный словарь	Умение определять переносное значение прилагательных	Диагностическая методика 2 «Объясни» (Е.А. Стребелева)
Словарь признаков	Умение называть признаки предметов	Диагностическая методика 3 «Словарь признаков» (Е.В. Струнина)
Предметный словарь	Умение называть части предмета	Диагностическая методика 4 «Части предмета» (Е.В. Струнина)
Словарь профессий	Умение использовать слова, обозначающие обобщенные понятия	Диагностическая методика 5 «Словарь профессий» (О.С. Ушакова, Е.В. Струнина)

Ниже представлено описание диагностических методик и результаты констатирующего эксперимента.

«Диагностическая методика 1 «Объясни действия» (автор Е.А. Стребелева).

Цель – выявление умения определять смысловые оттенки значений глаголов, образованных аффиксальным способом (при помощи приставок, которые придают словам различные оттенки).

«Ход обследования. Экспериментатор предлагает ребенку выслушать слова и объяснить, как он понимает значение каждого слова:

- бежать-подбежать-выбежать;
- писать-подписать-переписать;
- играть-выиграть-проиграть;
- смеяться-засмеяться-высмеять;
- шел-отошел-вошел» [22].

«Критерии оценки результата:

- низкий уровень – 1 балл – ребенок не смог самостоятельно объяснить, как он понимает значение каждого слова, а также постоянно прибегал к помощи экспериментатора и отвлекался;
- средний уровень – 2 балла – ребенок практически сам смог объяснить, как он понимает значение данных слов, но иногда просил помощи у экспериментатора;
- высокий уровень – 3 балла – ребенок самостоятельно и без помощи педагога смог объяснить, как он понимает значение каждого слова» [22].

Количественные результаты исследования по диагностической методике 1 представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Результаты исследования по методике 1

Количество детей	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
6	2	3	1
100%	33%	50%	17%

33% (2 человека – Алиса, Милана) не смогли самостоятельно объяснить, как они понимают значение каждого слова, а также постоянно прибегали к помощи экспериментатора и отвлекались на посторонние вещи. Например, Алиса вместо того, чтобы объяснять слово шел, сказала «идет», переписать – «заново нарисовать». Милана практически всегда молчала, но иногда могла ответить «да» или «нет».

У 50% (3 человека – Роман, Тимур, Арсений К.) были небольшие трудности при объяснении слов. Например, Тимур объяснил слово выиграть – «игрушку», а проиграть – «не выиграть игрушку». Рома объяснил слово подписать – «слово роза», вошел – «в гараж», выиграть – «победить». Арсений К. объяснил слова переписать – «значит другое написать», а проиграть – «на футболе можно проиграть», вошел – «в магазин там можно». Также дети не знали и не смогли объяснить слово высмеять.

У 17% (1 человек Арсений Ц.) был диагностирован высокий уровень понимания смысловых оттенков значений глаголов. Арсений самостоятельно и без помощи педагога смог объяснить, как он понимает значение каждого слова.

«Диагностическая методика 2 «Объясни» (автор Е.А. Стребелева).

Цель – выявление умения определять переносное значение прилагательных.

Ход обследования. Экспериментатор предлагает ребенку объяснить, как он понимает значение следующих словосочетаний:

- злая зима;
- золотые руки;
- золотые волосы;
- колючий ветер;
- легкий ветерок» [22].

Критерии оценки результата:

- низкий уровень – 1 балл – ребенок не смог самостоятельно объяснить, как он понимает значение данных словосочетаний, а также

постоянно прибегал к помощи экспериментатора и отвлекался на посторонние вещи;

– средний уровень – 2 балла – ребенок практически сам смог объяснить, как он понимает значение данных словосочетаний в процессе объяснения словосочетаний, но иногда просил помощи экспериментатора;

– высокий уровень 3 балла – ребенок самостоятельно и без помощи экспериментатора смог объяснить, как он понимает значение данных словосочетаний.

Количественные результаты исследования по диагностической методике 2 представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Результаты исследования по методике 2

Количество детей	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
6	5	1	0
100%	83%	17%	0%

83% (5 человек – Роман, Алиса, Тимур, Милана, Арсений К.) не смогли самостоятельно объяснить словосочетания слов, постоянно отвлекались на посторонние вещи, прибегали к помощи экспериментатора. Рома пытался объяснить словосочетания, но не смог этого сделать. Например, объяснил словосочетание золотые волосы – «сделал краску, чтобы покрасить волосы»; «легкий ветер, как дышать хорошо». Арсений К. словосочетание «злая зима» объяснил как «хорошая зима», «легкий ветерок» как «жесткий ветерок», а «золотые руки» как «бледные руки». Алиса не смогла объяснить совсем ни одно словосочетание. Милана практически всегда молчала, но иногда могла ответить «да» или «нет».

17% (1 человек – Арсений Ц.) смог объяснить практически все словосочетания сам, но немного прибегал к помощи экспериментатора.

Например: объяснил словосочетание золотые руки – «можно сделать, прямо что-то своими руками»; легкий ветерок – «дует маленький».

«Диагностическая методика 3 «Словарь признаков» (автор Е.В. Струнина).

Цель: выявление умения называть признаки предметов» [20].

Ход обследования. Проводится в виде игрового упражнения «Скажи по-другому». Сначала экспериментатор говорит, из чего сделан предмет (ваза из стекла), а затем ребенок (стеклянная).

«Примеры:

- стол из дерева – деревянный;
- сумка из кожи – кожаная;
- коробка из картона – картонная;
- игрушка из пластмассы – пластмассовая;
- ключ из металла – металлический;
- ваза из хрустала – хрустальная;
- воротник из меха – меховой;
- кувшин из глины – глиняный;
- мост из камня – каменный;
- кораблик из бумаги – бумажный.

Далее экспериментатор называет слова, ребенок подбирает противоположную пару:

- светлый – темный;
- белый – черный;
- высокий – низкий;
- правый – левый;
- зимний – летний;
- легкий – тяжелый;
- верхний – нижний» [22].

«При затруднении экспериментатор может добавить существительное, которое поможет ребенку ответить верно:

- светлый костюм – темный костюм;
- белый воротник – черный воротник;
- высокий человек – низкий человек;
- зимний день – летний день;
- легкий камень – тяжелый камень;
- верхний этаж – нижний этаж;
- правый глаз – левый глаз» [22].

Критерии оценки результата:

- низкий уровень – 1 балл – ребенок не смог самостоятельно назвать данные признаки предметов, а также прибегал постоянно к помощи экспериментатора и отвлекался на посторонние вещи;
- средний уровень – 2 балла – ребенок практически сам смог назвать данные признаки предметов, но иногда вовремя трудностей просил помощи у экспериментатора;
- высокий уровень – 3 балла – ребенок самостоятельно и без помощи экспериментатора смог назвать признак каждого предмета».

Количественные результаты исследования по диагностической методике 3 представлены в таблице 4.

Таблица 4 – Результаты исследования по методике 3

Количество детей	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
6	1	3	2
100%	17%	50%	33%

17% (1 человек – Милана) практически всегда молчала, но иногда могла ответить «да» или «нет».

50% (3 человека – Роман, Тимур, Арсений К.) смогли практически самостоятельно назвать все признаки предметов, но испытывали небольшие трудности и прибегали к помощи экспериментатора. Например, Роман назвал

ключ из металла – «металловый», ваза из хрусталя – «хрустой». Арсений К. сказал коробка из картона – «картон», а мост из камня – «из камня».

33% (2 человека – Арсений Ц., Алиса) смогли самостоятельно и без ошибки и помощи экспериментатора назвать все признаки предметов.

«Диагностическая методика 4 «Части предмета» (автор Е.В. Струнина).

Цель: выявление умения называть части предмета.

Необходимый материал и оборудование: картинки с изображением предметов» [22].

«Ход обследования. Экспериментатор выкладывает перед ребенком предметные картинки с изображением автобуса, сапог, чайник, платье, стул, дома (многоэтажного) и просит назвать предмет и все возможные его части. Необходимо, чтобы дети указывали не только видимые части и детали, но и те, которых не видно на картинке.

Например:

- автобус (корпус, колеса, фары, кабина, окна, мотор, салон, сиденья, двери, поручни);
- дом (этажи, окна, подъезд, дверь, крыша, водосточная труба, лестница, лифт, квартиры, комнаты, почтовые ящики);
- сапог (подошва, носок, пятка, молния, замок, шнурки, каблук);
- чайник (ручка, носик, дно, крышка);
- машина (кузов, кабина, колеса, окно, фары, дверца);
- платье – (рукава, воротник, пуговицы, карман, пояс);
- стул – (спинка, сиденье, ножки)» [22].

«Критерии оценки результата:

- низкий уровень – 1 балл – ребенок не смог самостоятельно назвать практически не одной части предметов, а также прибегал к помощи экспериментатора и отвлекался на посторонние вещи;
- средний уровень – 2 балла – ребенок практически сам смог назвать все части предметов, но вовремя трудностей просил помощи у экспериментатора;

– высокий уровень – 3 балла – ребенок самостоятельно и без помощи педагога смог назвать части всех предметов» [22].

Количественные результаты исследования по диагностической методике 4 представлены в таблице 5.

Таблица 5 – Результаты исследования по методике 4

Количество детей	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
6	1	5	0
100%	17%	83%	0%

17% (1 человек – Милана) практически всегда молчала, но иногда могла ответить «да» или «нет».

83% (5 человек – Арсений Ц., Роман, Алиса, Тимур, Арсений К.) смогли практически самостоятельно назвать все части предметов, но иногда испытывали трудности и прибегали к помощи экспериментатора. Например, Арсений Ц. назвал у дома практически все части – «окно, дверь, второй этаж, кровать, одежда. Рома назвал у сапог – «надевают, болоньевые, резиновые, сшитые». Алиса назвала у автобуса – «дверь, фары, колеса, окна. Тимур назвал у сапог каблук – «ножки, подошва». Арсений К. назвал у автобуса – «окна, двери, фары, колесо, кабина».

Диагностическая методика 5 «Словарь профессий» (автор О.С. Ушакова, Е.В. Струнина).

«Цель: выявить умение использовать слова, обозначающие обобщенные понятия» [22].

Необходимый материал и оборудование – картинки с изображением людей разных профессий.

«Ход обследования. На первом этапе экспериментатор говорит: «У каждого взрослого человека есть своя профессия. Посмотри на картинки и скажи, кем работают люди, изображенные на них».

Экспериментатор демонстрирует картинки. Дети должны определить и назвать, какая профессия изображена (повар, летчик, продавец, водитель, шофер).

На втором этапе – дается задание назвать профессию или показывает картинку – ребенок должен назвать действие.

На третьем этапе задаются вопросы: относительно материала, необходимого для работы повару, врачу» [22].

«Критерии оценки результата:

- низкий уровень – 1 балл – ребенок не смог самостоятельно назвать и объяснить данные профессии, предметы, связанные с ними и действия людей, а также постоянно прибегал к помощи экспериментатора и отвлекался на посторонние вещи;
- средний уровень – 2 балла – ребенок практически сам смог назвать и объяснить все профессии, но иногда просил помощи у экспериментатора;
- высокий уровень – 3 балла – ребенок самостоятельно и без помощи экспериментатора смог назвать и объяснить все профессии» [22].

Количественные результаты исследования по диагностической методике 5 представлены в таблице 6.

Таблица 6 – Результаты исследования по методике 5

Количество детей	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
6	1	3	2
100%	17%	50%	33%

17% (1 человек – Милана) практически всегда молчала, но иногда могла ответить «да» или «нет».

50% (3 человека – Алиса, Тимур, Арсений К.) смогли практически самостоятельно назвать все профессии, предметы, связанные с ними и действия людей, но иногда прибегали к помощи педагога. Например, Алиса

не смогла назвать профессию дворника. Тимур не смог назвать профессию дворника, вместо пожарного сказал «строитель». Арсений К. назвал профессию повара и что он делает и что нужно «убирать во дворе там», врачу «надо уколы и кровь сдавать», повару необходимы «плита, сковородка».

33% (2 человека – Арсений Ц., Роман) смогли самостоятельно и без помощи экспериментатора назвать все профессии и предметы, связанные с ними и действия людей. Например, Арсений Ц. назвал профессию «повар» и что ему нужно для работы – «кастрюля, половник, кран нужен, чтобы воду заливать, плита». Роман назвал профессию дворника и что ему нужно для работы – «веник, ведро, лопата; врачу бинт, лекарства, компьютер, молоток».

После проведения всех диагностических методик в качестве констатирующего среза были выявлены следующие количественные результаты, представлены в таблице 7 и на рисунке 1. Также в таблице Б.1 приложения Б представлены сводные результаты по всем методикам.

Таблица 7 – Количественные результаты констатирующего эксперимента

Количественные результаты	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Процент %	33%	50%	17%

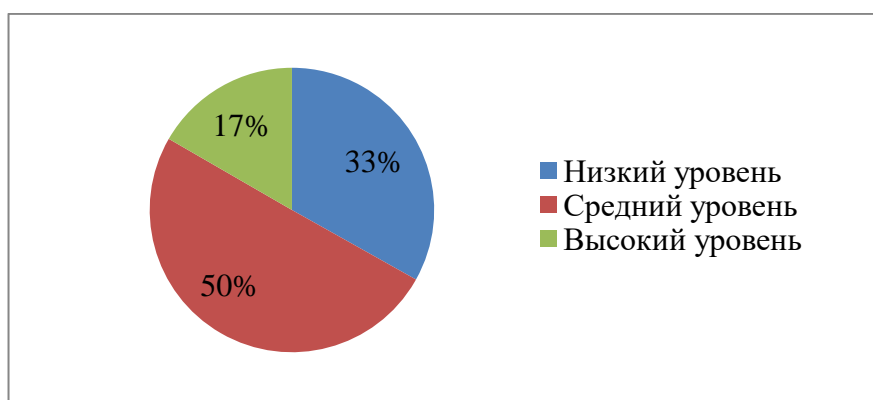


Рисунок 1 – Количественные результаты констатирующего эксперимента по всем диагностикам

Результаты констатирующего эксперимента показывают необходимость осуществления работы по формированию словаря у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи в процессе организации логолаборатории.

2.2 Содержание и организация работы по формированию словаря у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи в процессе организации логолаборатории

Результаты констатирующего этапа эксперимента подтвердили актуальность темы исследования и помогли в планировании и организации формирующего этапа.

В формирующем эксперименте участвовали 6 детей в возрасте 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи разновозрастной группы.

Исходя из цели исследования и выдвинутой гипотезы, мы определили цель формирующего эксперимента – разработка содержания и организация работы по формированию словаря у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи в процессе организации логолаборатории.

Мы предположили, что формирование словаря у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи в процессе организации логолаборатории будет возможно, если:

- разработаны авторские дидактические пособия по формированию разных видов словаря;
- организована интегрированная совместная деятельность учителя-логопеда и детей в логолаборатории по формированию словаря.

С учетом проведенной диагностики детей были разработаны дидактические пособия для логолаборатории. Первым шагом нашей работы стало обогащение логолаборатории дидактическим материалом по формированию словаря.

Логолаборатория подразумевает под собой создание и использование авторских дидактических пособий. В нее входят пособия и игры:

- «Портрет звука»;
- «В гостях у гласных звуков»;
- «Логосундучок»;
- «Говори правильно»;
- «Азбука действий»;
- «Речевой мобайл»;
- «По следам любимых сказок»;
- «Логорулетка»;
- «Интерактивный алфавит»;
- «Речевые планшеты»;
- «Занимательная грамматика»;
- «Полифункциональное настенное панно для логопедических игр»;
- «Живая планета»;
- «Вокруг света»;
- «Техническая станция»;
- «Родные просторы»;
- сборный модуль «Уютный дом»;
- «Царство чувств и эмоций»;
- картонная инженерия «Театр Теремок»;
- «Лесная кладовая»;
- «Тактильный счет»;
- «Тактильные тропинки»;
- «Напольные звуковые дорожки»;
- «Игры с помпонами».

Логолаборатория была обогащена дидактическим материалом по следующим направлениям:

- глагольный словарь (глагольные карточки включали в себя такие понятия как «помыть», «полить», «выкопать», «почистить», «обуть», «завязать», «долететь», «доплыть», «потушить», «постирать»);

- карточки «Родственные слова (ассоциации)» включают в себя такие понятия как «рыба», «рука», «вода», «снег», «звезда», «школа», «повар», «лес», «стол», игра, писать, «лыжи», «цветок», «муравей», «масло», «дорога», «дом», птица, хлеб, сад, овощ, «конь», «лист», «гриб»;
- слуховой словарь (карточки «Слово в слове»);
- ребусы включают в себя такие темы как «Дикие животные», «Домашние животные», «Цветы», «Мебель», «Насекомые», «Птицы», «Профессии»;
- карточки «Азбука действий» включает в себя действия на буквы от «А» до «Я»;
- карточки на классификацию и обобщение включают в себя такие темы как «Домашние животные и птицы», «Дикие животные», «Животные жарких стран», «Морские обитатели»;
- словарь признаков (карточки «Из чего это сделано?») включают в себя такие понятия как «фарфор», «пластмасса», «дерево», «резина», «поролон», «мех», «стекло», «металл»);
- нейроигры;
- карточки с играми.

Все карточки в пособии были сделаны красочными и заламинированы. Детям они очень понравились. Дидактические пособия представлены в приложении В, рисунках В.1, В.2., В.3., В.4., В.5., В.6.

Знакомство и работа с пособием проходила с каждым ребенком индивидуально.

Во время работы с глагольными карточками дети сами называли и раскрашивали, что можно человеку обусть, завязать, потушить, постирать, выкопать, почистить, помыть, полить. Детям легче показать предмет и раскрасить, чем назвать, так как они не могут вспомнить или не знают что изображено. Например, Арсений Ц. в категории, что можно помыть выбрал носки. В категории, что можно потушить назвал пожар «костром». В

категории, на чем можно человеку доплыть большой корабль назвал «Титаник». Арсений К. в категории, что можно обуть показал и раскрасил коньки, но вспомнить, как они называются сам не смог. Рома в категории, на чем можно долететь назвал воздушный шар «парашютом», но сам сразу же исправил на «воздушный шар». Алиса справилась и назвала все правильно. Милана не смогла назвать, но смогла показать пальцем.

Ребусы включали в себя категории:

- дикие животные;
- домашние животные;
- насекомые;
- профессии;
- птицы;
- цветы;
- мебель.

Не всем детям ребусы сразу давались легко. Не все могли сложить в уме первые буквы изображений, которые были изображены на карточках, чтобы получилось слово. Например, Арсений Ц. практически сразу понял, как делать и к какой категории отнести карточки с ребусом к категории, но были небольшие сложности. Вначале он отдавал предпочтение карточкам, где был изображен танк. Он правильно отгадал слово «лилия», но не знал что это цветок. Также он отнес зайца к домашним и к диким животным. Арсений Ц. не смог отгадать слово «сервант» и не знал, что это такое и что это относится к мебели. Тимуру, было сложно сложить первые буквы и отгадать, какое слово спрятано, так как он не все буквы знал. Он вместо слова «пчела» сказал «чайник». Роме тоже было сложно в складывании первых букв в одно слово. Он правильно соотносил карточку со спрятанным словом к нужной категории. Лиза сразу поняла, что нужно делать и правильно соотнесла карточки к нужной категории. Милана только смогла показать пальцем картинки, которые у нее спросишь, но не всегда правильно.

Карточки «Родственные слова (ассоциации)» включают в себя двадцать четыре серии карточек, которые наглядно раскрывают родственность слов (ассоциаций). Например, не все дети смогли понять и отнести к нужной категории карточки с изображением водовоза, домохозяйки, водопровода. Арсений Ц. не знал что такое рыбный пироги. Карточку с изображением рассадой назвал «росточки, листики», но отнес к правильной категории. Также карточку с изображением водолаза назвал «акваланг», но отнес к правильной категории. Арсений К. не смог назвать карточку садовника, а карточку домохозяйки назвал «нянечка». Тимур не смог назвать правильно рыбака и уху. Карточку с изображением домового назвал «чучело», а карточку с изображением домохозяйки назвал «варить». Тимур не знал карточку с изображением водяного, так как не смотрел мультик с этим героем. Рома карточку с водопадом назвал «речка», а также не смог назвать карточку с домовым, так как не знает кто это. Рома карточку с изображением водолаза отнес правильно к воде, но не смог назвать кто, так как не знает. Лиза также не смогла назвать карточку с изображением водовоза и водопровода. Милана смогла только показать те карточки, которые спрашивали и то не всегда правильно. Так же Милана могла ответить только «да» или «нет».

Карточки «Азбука действий» включает в себя карточки с изображением забавных зверушек, выполняющих какое-то конкретное действие. Также название каждого действия написано рядом с картинкой, благодаря этому у ребенка формируется зрительный образ. Еще карточки помогут детям усвоить необходимый для их возраста словарь действий, который они могут наблюдать вокруг и которые выполняют сами в повседневной жизни.

Карточки «Слов в слове» включают в себя пару картинок, где одно слово спрятано в другом.

Например:

– бабочка – бочка;

- ласточка – точка;
- стрекоза – коза;
- хлопوشка – пушка;
- коса – оса;
- фасоль – соль;
- шмель – ель;
- тапочки – очки;
- облака – лак.

Дети на слух находили в одном слове другое.

Карточки на классификацию и обобщение включают в себя четыре поля с изображением двора, леса, моря, жаркой страны. А также карточки с изображением домашних животных и птиц, диких животных, животных жарких стран, морских обитателей. Дети соотносили карточки с полем и повторяли классификацию и обобщение.

Карточки «Из чего сделано» включают в себя картинки обозначающие материал, из которого сделаны предметы.

Например:

- фарфор – тарелка, заварочный чайник, сахарница, чашка;
- мех – мишка, шапка, тапочки, обезьяна;
- дерево – шишка, книги, карандаш, спички, матрешка, маракасы;
- стекло – бутылка, лампочка, банка, стакан;
- пластмасса – расческа, юла, банка для крема, пирамида, машина;
- поролон – коврик, кубик, мячик, губка, мочалка;
- резина – воздушный шар, перчатки, уточка, клизма, мячик;
- металл – колокольчик, ложка, гвозди, монета, замок, миска.

По окончании формирующего эксперимента, мы отметили, что дети познакомились с новыми словами и с их значениями. Ребятам понравились карточки, и они с удовольствием их рассматривали и работали с ними.

2.3 Динамика сформированности словаря у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи

На этапе контрольного среза целью было выявить динамику уровня сформированности словаря у детей 6-7 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 «Объясни действия» (автор Е.А. Стребелева).

Цель – выявление динамики умения определять смысловые оттенки значений глаголов, образованных аффиксальным способом (при помощи приставок, которые придают словам различные оттенки)» [22].

Описание диагностического задания представлено на констатирующем этапе эксперимента.

Количественные результаты по диагностической методике 1 представлены в таблице 8.

Таблица 8 – Сравнительные количественные результаты исследования по диагностической методике 1

Этап эксперимента	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Констатирующий	33%	50%	17%
Контрольный	17%	50%	33%

17% (1 человек – Милана) практически всегда молчала, но иногда могла ответить «да» или «нет».

У 50% (3 человека – Алиса, Тимур, Арсений К.) были небольшие трудности при объяснении слов. Например, Алиса объяснила слово подбежать – «к маме», выбежать – «из магазина», писать – «в тетради». Тимур объяснил слово выбежать – «из садика погулять», переписать –

«стереть, а потом написать». Арсений К. объяснил слова подбежать – «к магазину», играть – «играем», засмеяться – «над шуткой».

У 33% (2 человек – Арсений Ц. и Рома) были диагностированы высокие уровни понимания смысловых оттенков значений глаголов. Арсений самостоятельно и без помощи экспериментатора смог объяснить, как он понимает значение каждого слова. Например, выбежать – «на прогулку», играть – «взять игрушки и с ними веселиться», засмеяться – «ты не смеешься, а кто-то тебя засмеять может». Рома объяснил слово выбежать – «к площадке», писать – «можно имя написать».

«Диагностическая методика 2 «Объясни» (автор Е.А. Стребелева).

Цель – выявление динамики умения определять переносное значение прилагательных.

Показатели, диагностические методики и критерии оценки результатов на этапе контрольного среза соответствуют констатирующему этапу» [22].

Количественные результаты по диагностической методике 2 представлены в таблице 9.

Таблица 9 – Сравнительные количественные результаты исследования по диагностической методике 2

Этап эксперимента	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Констатирующий	83%	17%	0%
Контрольный	17%	66%	17%

17% (1 человек – Милана) практически всегда молчала, но иногда могла ответить «да» или «нет».

У 66% (4 человека – Тимур, Рома, Алиса, Арсений К.) смогли объяснить практически все словосочетания сами, но немного прибегал к помощи экспериментатора. Например, колючий ветер – «сильный и прям толкает людей», золотые руки – «можно сделать своими руками», легкий ветерок – «дует маленький».

У 17% (1 человек – Арсений Ц.) был диагностирован высокий уровень понимания данных словосочетаний. Например, злая зима – «очень холодная», золотые волосы «когда на свете становятся золотыми», легкий ветерок – «легонький».

«Диагностическая методика 3 «Словарь признаков» (автор Е.В. Струнина).

Цель – выявление динамики умения называть признаки предметов.

Показатели, диагностические методики и критерии оценки результатов на этапе контрольного среза соответствуют констатирующему этапу» [22].

Количественные результаты по диагностической методике 3 представлены в таблице 10.

Таблица 10 – Сравнительные количественные результаты исследования по диагностической методике 3

Этап эксперимента	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Констатирующий	17%	50%	33%
Контрольный	17%	33%	50%

17% (1 человек – Милана) практически всегда молчала, но иногда могла ответить «да» или «нет».

33% (2 человека – Роман, Тимур) смогли практически самостоятельно назвать все признаки предметов, но испытывали небольшие трудности и прибегали к помощи экспериментатора. Например, Роман назвал воротник из меха – «мягкий», кувшин из глины – «глиновый». Тимур сказал стол из дерева – «из дерева», коробка из картона – «картонная», ключ из металла – «металлоный».

50% (3 человека – Арсений Ц., Алиса, Арсений К) получили высокий уровень и смогли самостоятельно и без ошибки и помощи экспериментатора назвать все признаки предметов.

«Диагностическая методика 4 «Части предмета» (автор Е.В. Струнина).

Цель – выявление динамики умения называть части предмета.

Необходимый материал и оборудование: картинки с изображением предметов» [22].

Показатели, диагностические методики и критерии оценки результатов на этапе контрольного среза соответствуют констатирующему этапу» [22].

Количественные результаты по диагностической методике 4 представлены в таблице 11.

Таблица 11 – Сравнительные количественные результаты исследования по диагностической методике 4

Этап эксперимента	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Констатирующий	17%	83%	0%
Контрольный	17%	0%	83%

17% (1 человек – Милана) практически всегда молчала, но иногда могла ответить «да» или «нет».

83% (5 человек – Арсений Ц., Роман, Алиса, Тимур, Арсений К.) получили высокий уровень и смогли самостоятельно и без помощи педагога назвать части всех предметов. Например, у дома – «лестница, кровать, окна, кухня, стиральная машина, туалет, спальня, стол», у сапог – «каблук, подошва, резиновые», чайник – «ручка, крышка, пипка или свисток, плита чтобы нагревать чайник».

«Диагностическая методика 5 «Словарь профессий» (автор О.С. Ушакова, Е.В. Струнина).

«Цель – выявить динамику умения использовать слова, обозначающие обобщенные понятия» [22].

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

Количественные результаты по диагностической методике 5 представлены в таблице 12.

Таблица 12 – Сравнительные количественные результаты исследования по диагностической методике 5

Этап эксперимента	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Констатирующий	17%	50%	33%
Контрольный	17%	33%	50%

17% (1 человек – Милана) практически всегда молчала, но иногда могла ответить «да» или «нет».

33% (3 человека – Алиса, Тимур) смогли практически самостоятельно назвать все профессии, предметы, связанные с ними и действия людей, но иногда прибегали к помощи педагога. Например: Алиса сказала, что пожарник «тушит огонь и ему нужны шлем, перчатки», повару нужны – «половник, кастрюля, продукты». Тимур сказал, что врачу нужны «щипцы», повару «кастрюля чтобы варить суп», водителю или таксисту – «шашка».

50% (2 человека – Арсений Ц., Роман, Арсений К.) смогли самостоятельно и без помощи экспериментатора назвать все профессии, предметы, связанные с ними и действия людей. Например, ребята назвали профессию повар и что ему нужно для работы – «морковь, ножик, кастрюля, половник, воду, плита». Пожарному «нужен шлем, специальный костюм, топор чтобы выламывать двери, огнетушитель, перчатки, пожарная машина».

После проведения всех диагностических методик в качестве контрольного среза были выявлены следующие количественные результаты, представлены в таблице 13 и на рисунке 2. Также сводные данные по всем методикам представлены в таблице Г.1 приложения Г.

Таблица 13 – Количественные результаты контрольного среза в экспериментальной группе по всем диагностическим методикам

Количественные результаты по всем диагностическим методикам	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Процент %	17%	36%	47%

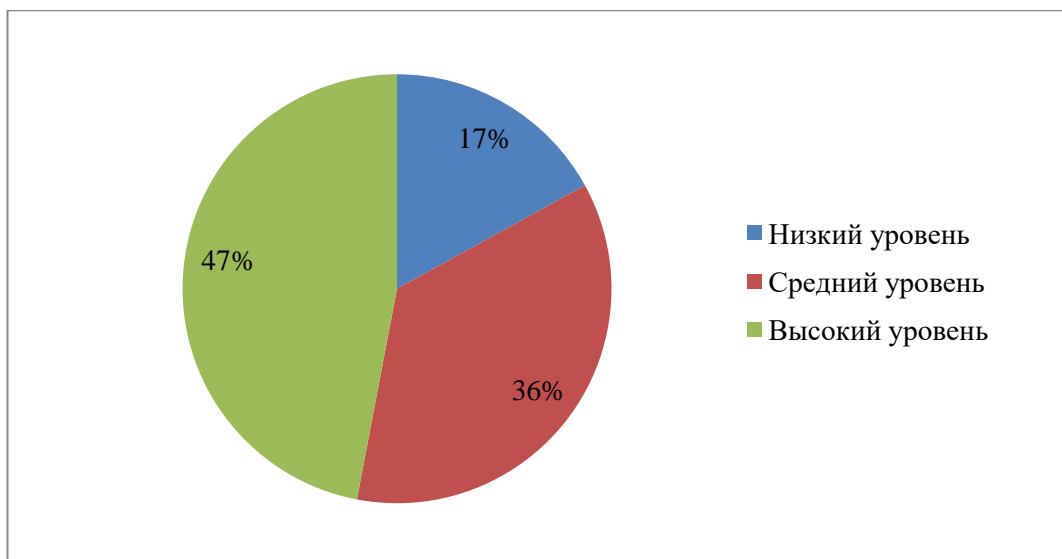


Рисунок 2 – Количественные результаты констатирующего среза в экспериментальной группе по всем диагностикам

После проведения формирующей работы дети стали давать развернутые ответы на вопросы и называть больше признаков у предметов. После прохождения формирующего этапа работы, высокий уровень достиг 47% от общей группы, средний – 36%, а низкий – 17%.

Таким образом, это свидетельствует о том, что индивидуально проведенная работа с детьми на формирующем этапе по формированию словаря у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи в процессе организации логолаборатории оказалась успешной.

Цель исследования достигнута, задачи решены, гипотеза подтверждена.

Заключение

На основании проведенной исследовательской работы можно делать вывод, что формирование словаря играет важную роль в развитии речи. Так как речь представляет собой общение, контакт между людьми, обмен мыслями и чувствами, информацией, это инструмент мышления.

Результаты теоретического анализа дают основание утверждать, что проблема формирования словаря у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи позволило установить, что данная проблема является актуальной в педагогической теории и практике, требует дальнейшего осмысления.

М.М. Алексеева, Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина занимались изучением вопроса формирования словарного запаса у дошкольников с нарушениями речи. А.Г. Арушанова, Т.А. Гридина, Н.И. Лепская, С.Н. Цейтлин, К.И. Чуковский создавали создания необычных слов и грамматических конструкций.

В ходе работы было проанализирована психолого-педагогическая литература о данной проблеме, а также было раскрыто значение логолаборатории в формировании словаря у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи.

«Логопедическая (лингвистическая) лаборатория – это особый вид образовательной деятельности, который проводится как интегрированное занятие (по 15-20 минут) по развитию речи и ознакомлению с произведениями художественной литературы, а также как индивидуальная работа с детьми» [14].

Выявление сформированности словаря у детей 6-7 лет на констатирующем этапе показало, что высокий уровень у детей оставляет 17% от всей группы, средний уровень наблюдается у 50%, а низкий уровень у 33% от всей группы.

Мы предположили, что формирование словаря у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи в процессе организации логолаборатории будет возможно, если:

- разработаны авторские дидактические пособия по формированию разных видов словаря;
- организована интегрированная совместная деятельность учителя-логопеда и детей в логолаборатории по формированию словаря.

Результаты эксперимента позволили выявить тенденцию улучшения уровня сформированности словаря у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи.

После проведения формирующей работы дети стали давать развернутые ответы на вопросы и называть больше признаков у предметов.

После прохождения формирующего этапа работы, высокий уровень достиг 47% от общей группы, средний уровень составил 36%, а низкий уровень составил 17%.

Полученные данные подтверждают, что гипотеза подкреплена, задачи выполнены успешно, исследовательская цель 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. Викжанович С. Н., Особенности развития у старших дошкольников с общим недоразвитием речи словаря синонимов. // В мире научных открытий. 2015 № 5 (65). С. 612-617.
3. Винарская Е. Н. Дизартрия. СПб. : АСТ, Астрель, Транзиткнига, 2005. 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. 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. СОЮЗ, 2009. 160 с.
13. Левина Р. Е. Общее недоразвитие речи // Основы теории и практики логопедии. М. : Просвещение, 2004.
14. Лисицына О. В. Логопедическая лаборатория как форма организации коррекционно-развивающей работы логопеда с детьми в условия ДОУ // Инновационные педагогические технологии. Казань : Молодой ученый. 2020. С. 37-41.
15. Лопатина А., Скребцова М. Мудрые пословицы в сказках. М. : ООО «Алтей-Бук», 2018.
16. Парамонова Л. Г. Развитие словарного запаса у детей. СПб. : Детство-Пресс, 2007. 80 с.
17. 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.
18. Соболева Е. А. Ринолалия. М. : Астрель, 2006. 126 с.
19. Сохин Ф. А. Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников. М. : Воронеж, 2012. 224 с.
20. Сохин Ф. А. Развитие речи детей дошкольного возраста: Пособие для воспитателя детского сада. М. : Просвещение, 1984. 223 с.
21. Тихеева Е. И. Развитие речи детей / под ред. Ф.А. Сохина. М. : Просвещение, 2005.
22. Ухина Л. А. Диагностика речевого развития детей дошкольного возраста: методическое пособие. Красное, 2010. 76 с.
23. Ушакова О. С. Влияние словарной работы на связность речи // Дошкольное воспитание. 2009. № 2.
24. Ушакова О. С. Методика развития речи детей дошкольного возраста : Учебное методическое пособие. М. : ВЛАДОС, 2014. 288 с.

Приложение А
Список детей, участвующих в эксперименте

Таблица А.1 – Список детей, участвующих в эксперименте

Имя, Ф. ребенка	Полный возраст	Диагноз
1. Арсений К.	6 лет	Тяжелое нарушение речи
2. Арсений Ц.	7 лет	Тяжелое нарушение речи
3. Роман В.	6 лет	Тяжелое нарушение речи
4. Алиса З.	7 лет	Тяжелое нарушение речи
5. Тимур М.	6 лет	Тяжелое нарушение речи
6. Милана М.	7 лет	Тяжелое нарушение речи

Приложение Б

Результаты исследования на констатирующем этапе эксперимента

Таблица Б.1 – Результаты выявления уровня сформированности словаря у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи

Имя ребенка	Диагностическая методика				
	№1	№2	№3	№4	№5
1. Арсений К.	Средний уровень	Низкий уровень	Средний уровень	Средний уровень	Средний уровень
2. Арсений Ц.	Высокий уровень	Средний уровень	Высокий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
3. Роман В.	Средний уровень	Низкий уровень	Средний уровень	Средний уровень	Высокий уровень
4. Алиса З.	Низкий уровень	Низкий уровень	Высокий уровень	Средний уровень	Средний уровень
5. Тимур М.	Средний уровень	Низкий уровень	Средний уровень	Средний уровень	Средний уровень
6. Милана М.	Низкий уровень	Низкий уровень	Низкий уровень	Низкий уровень	Низкий уровень

Продолжение Приложения В



Рисунок В.6 – Дидактическое пособие «Из чего сделано»

Приложение Г

Результаты исследования на контрольном этапе эксперимента

Таблица Г.1 – Результаты контрольного среза выявления уровня сформированности словаря у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи

Имя ребенка	Диагностическая методика				
	№1	№2	№3	№4	№5
1. Арсений К.	Средний уровень	Средний уровень	Высокий уровень	Высокий уровень	Высокий уровень
2. Арсений Ц.	Высокий уровень	Высокий уровень	Высокий уровень	Высокий уровень	Высокий уровень
3. Роман В.	Высокий уровень	Средний уровень	Средний уровень	Высокий уровень	Высокий уровень
4. Алиса З.	Средний уровень	Средний уровень	Высокий уровень	Высокий уровень	Средний уровень
5. Тимур М.	Средний уровень	Средний уровень	Средний уровень	Высокий уровень	Средний уровень
6. Милана М.	Низкий уровень	Низкий уровень	Низкий уровень	Низкий уровень	Низкий уровень