

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РФ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

Пензенский государственный университет
Педагогический институт им. В.Г. Белинского

Факультет педагогики, психологии и
социальных наук

Кафедра «Дошкольное и
дефектологическое образование»

Направление подготовки 44.03.03
«Специальное (дефектологическое) образование»
Профиль подготовки «Логопедия»

Очная форма обучения

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ПРЕЗЕНТАЦИЙ В
КОРРЕКЦИИ РОДО-ВИДОВЫХ ОТНОШЕНИЙ У ДЕТЕЙ С
РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ**

Студент

Каткова 21.05.21
(подпись, дата)

Каткова Надежда Дмитриевна

Научный руководитель

Сафонова 21.05.21
(подпись, дата)

к.п.н., доцент Сафонова О.В.

Нормоконтролер

Карпушкина 21.05.21
(подпись, дата)

Е.А. Карпушкина

Работа допущена к защите (протокол заседания кафедры
от 18.05.21 № 11)

Заведующий кафедрой

Л.Н. Корчагина
(подпись)

Л.Н. Корчагина

Работа защищена с отметкой 5 (отлично) (протокол заседания ГЭК
от 30.06.21 № 3)

Секретарь ГЭК

Мали
(подпись)

Н.А. Мали

Пенза, 2021

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ ФОРМИРОВАНИЯ РОДО-ВИДОВЫХ ОТНОШЕНИЙ У ДЕТЕЙ С ОНР	
1.1. Современные представления о лексической системе языка.....	7
1.2. Формирование родо-видовых отношений в речевом онтогенезе.....	12
1.3. Развития лексики и родо-видовых отношений у детей с ОНР	18
1.4. Интерактивные презентации в коррекционной работе с детьми с ОНР.....	22
ГЛАВА II. ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ РОДО-ВИДОВЫХ ОТНОШЕНИЙ У ДЕТЕЙ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ	
2.1. Описание процедуры и методов исследования родо-видовых отношений у детей с ОНР.....	25
2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента	28
ГЛАВА III. ИНТЕРАКТИВНЫЕ ПРЕЗЕНТАЦИИ В КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЕ С ДОШКОЛЬНИКАМИ С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ	
3.1. Цель, задачи и организация формирующего эксперимента.....	32
3.2. Содержание формирующего эксперимента.....	34
3.3. Контрольный эксперимент и сравнительный анализ результатов диагностики до и после коррекционного воздействия.....	41
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	47
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	50

ВВЕДЕНИЕ

Речь имеет огромное значение в жизни человека, она сопровождает нас повсюду. Именно речь дает нам возможность общения, обучения и развития в целом. Благодаря ей мы излагаем собственные мысли, а также понимаем мысли и чувства других людей. Являясь средством коммуникации всех уровней человеческого общения, речь нас объединяет и разделяет, вдохновляет и стимулирует, способствуя как развитию человека, так и успешности его самоактуализации на всех этапах возрастного развития.

Речевое развитие начинается с самого рождения ребенка и продолжается всю его жизнь. В детском возрасте происходит становление речи, именно в детстве закладывается основной словарный запас человека, способствуя развитию других структурных компонентов речи и психически гармоничной личности. Задачам речевого развития детей уделяется большое внимание как в психологической, так и в педагогической литературе. Основу развития составляет формирование словаря ребенка, так как слово является основным средством коммуникации и самовыражения.

Сенситивным периодом развития всех сторон речи и коррекции ее нарушений, как известно, является дошкольный возраст. Трудности, испытываемые детьми с речевым недоразвитием при усвоении программы детского сада, обуславливаются недостаточным уровнем развития речи, который во многом определяется качеством и объемом словаря. Формирование лексического запаса играет огромное значение для развития познавательной деятельности ребенка, так как слово и его значение являются средством не только непосредственно речи, но и мышления.

Несмотря на то, что в последние годы проводилось множество исследований словаря у дошкольников с общим недоразвитием речи, особенности его формирования до сих пор изучены недостаточно полно. Особую актуальность приобрела интеграция психолингвистики и логопедии,

которая нашла свое отражение в работах таких ученых, как Г.В. Бабиной, Б.М. Гриншпуна, Г.С. Гуменной, В.А. Ковшикова, Р.И. Лалаевой, Е.Ф. Собонович, Л.Б. Халиловой и др.

Актуальность нашего исследования объясняется недостаточной изученностью вопроса формирования словаря родо-видовых отношений у детей с нарушенным речевым развитием, а также эффективных способов его коррекции. К одному из важнейших аспектов коррекционной педагогики относится необходимость предоставления помощи ребенку в овладении всеми языковыми операциями в дошкольном возрасте, к числу которых относятся и способность к выделению родовых и видовых понятий из общей массы названий предметов и явлений окружающей ребенка действительности. Развитие данного навыка происходит параллельно с формированием аналитико-синтетических мыслительных операций, поэтому проблемы на пути к овладению одним из компонентов приводят к задержке развития остальных психических функций.

Цель исследования: изучение динамики показателей словаря родо-видовых отношений у детей дошкольного возраста с нарушением речевого развития до и после воздействия коррекционно-развивающей работы с использованием интерактивных презентаций.

Объект исследования: словарь родо-видовых отношений дошкольников с нарушением речи.

Предмет исследования: работа по формированию словаря родо-видовых отношений у детей с нарушением речи с использованием интерактивных презентаций.

Гипотеза: 1) у детей дошкольного возраста с нарушением речевого развития состояние словаря родо-видовых отношений характеризуется трудностями называния обобщенных слов по группе однородных предметов, затруднениями в самостоятельном дополнении тематического ряда и обосновании подбора родового или видового понятия, по сравнению с нормально развивающимися детьми;

2) коррекционно-развивающая работа, разработанная на основе использования интерактивных презентаций, способствует развитию словаря родо-видовых отношений у детей дошкольного возраста с нарушением речевого развития.

В соответствии с целью, объектом, предметом и гипотезой исследования были поставлены следующие **задачи**:

1. Проанализировать литературные источники по закономерностям формирования родо-видовых отношений в лексике дошкольников с нарушением речевого развития и нормотипичных детей;

2. Подобрать диагностический комплекс методик, направленных на изучение показателей сформированности словаря родо-видовых отношений дошкольников с нарушением речи;

3. Проанализировать результаты диагностики и дать качественно-количественную характеристику особенностей развития словаря родо-видовых отношений детей дошкольного возраста с нарушением речевого развития.

4. Разработать и провести коррекционно-развивающую работу с использованием интерактивных презентаций;

5. Провести повторную диагностику и сравнить результаты.

Методологическая база исследования:

1. Теоретические методы: анализ научной литературы, обобщение и систематизация теоретической части работы.

2. Эмпирические методы: педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий и контрольный этапы).

3. Метод обработки данных: количественный и качественный анализ полученных результатов.

Эмпирическая база исследования: выборка исследования представлена 23 детьми дошкольного возраста, в числе которых 12 детей с общим недоразвитием речи, составившие экспериментальную группу, а также 11 детей с нормальным речевым развитием, которые составили контрольную

группу для констатирующего этапа эксперимента. Средний возраст детей на момент исследования от пяти до шести лет.

Целью констатирующего эксперимента мы поставили выявление особенностей словаря родо-видовых отношений у детей дошкольного возраста для использования диагностических данных в последующей коррекционной логопедической работе.

Целью формирующего эксперимента является коррекция и развитие словаря родо-видовых отношений у детей дошкольного возраста с нарушением речевого развития с помощью интерактивных презентаций.

Цель контрольного эксперимента нами была обозначена, как повторная диагностика уровня сформированности словаря родо-видовых отношений у детей с речевыми нарушениями для последующего проведения сравнительного анализа результатов до и после коррекционного воздействия.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ ФОРМИРОВАНИЯ РОДО-ВИДОВЫХ ОТНОШЕНИЙ У ДЕТЕЙ С ОНР

1.1. Современные представления о лексической системе языка

Лексическая система языка является фрагментом языковой системы, которая отражает множество языковых элементов. Сами языковые элементы находятся в отношениях и связях друг с другом, образуя таким образом определенную целостность и единство. Каждый из отдельных компонентов языковой системы существует в отношении противопоставления другим ее компонентам и рассматривается в функциональной релевантности и значимости в структуре языковой системы [1, С.52].

Лексическая структура языка описывается в огромном количестве трудов разных лингвистов и лексикологов, в числе которых можно выделить таких ученых, как Ю.Д. Апресян, Э.В. Кузнецова, Г.Н. Складановская, Д.Н. Ушаков, З.Д. Попова и многих других.

В логическом словаре термин «система» обозначается как совокупность объединенных, взаимосвязанных и структурированных в определенном порядке частей (элементов) какого-либо целостного образования [1, С.36]. Таким образом описание лексической системы языка должно опираться на анализ ее элементов и отношений между ними.

Рассматривать языковую систему можно с позиции структурно-семантического подхода, являющегося традиционным в лингвистике русского языка и соответствующего философскому понятию формы и содержания. Лексическая система представляет собой организованную совокупность, элементами которой являются слова, связанные устойчивыми отношениями. Лексическая система включает в себя три аспекта. Первый аспект выделяет лексику как систему номинаций. Номинативная функция языка является первичной и отражает способность называть и вычленять

фрагменты действительности, формируя представления о них в виде слов или словосочетаний. Вторым аспектом выделяется функция лексико-семантической системы как смысловой структуры. Последний аспект включает в себя возможность выделить лексические единицы национального языка в отдельные страты исходя из основных форм его существования [2]. Однако нельзя забывать и про грамматические структурные отношения слов, выделяющие их в разные грамматические категории и лексико-грамматические группировки. Таким образом лексическая система пронизана разнонаправленными и многогранными связями. Лексико-семантическая система всегда стремилась выделить максимальное объединение слов по значению, обозначавшиеся у разных ученых различными терминами. Й. Трир и Л. Вейсгерберг выделяли этот феномен как «понятийное поле»; Р. Ипсен – «семантическое поле»; А.И. Смирницкий и В.Б. Гольдин – «тематические группы»; Ф.П. Филин – лексико-семантические группы; А.И. Смирницкий и А.П. Щварц – «понятийные группы» [1, С.44]. Система выстраивалась вертикально исходя из минимальной семантической единицы: дифференциальные и интегральные семантические признаки, семы, элементарные смыслы, компоненты значения слов и т.д. Однако основной единицей системы лексико-семантических отношений является слово, так как оно обладает как планом выражения – формой, так и планом содержания – значением.

Ряд исследователей XX века в период господства в языкознании структурализма отрицали позицию слова как самостоятельной единицы языка. Л. Блумфильд в своем труде «Язык» рассматривал слово как минимальную свободную форму, т.е. как вид морфемы [7, С.302]. Некоторые ученые вообще отказываются от единиц языка и в противовес такой точке зрения, утверждает, что нельзя исследовать группы слов, минуя отдельные слова. Каждое слово находится в тесной связи с другими словами, которые взаимодействуют между собой в процессе функционирования и развития языка, но сохраняют при этом свою самостоятельность [10, С.31].

Отрицание слова как единицы некоторые авторы (Б. Кроче, К. Фосслер) связывают со сложностью определения границ слова, в следствии его многозначности и зависимости от контекста. Значение слова в языке приобретает второстепенную роль и противопоставляется предложению как единице основной коммуникативной функции языка.

Современное представление о слове в лексической системе языка говорит о том, что уже в определении оно выделяется как центральная единица: «Язык 1. Система словесного выражения речи» [10, С.27]. В отечественной науке слово всегда обозначалось важнейшей единицей языка.

Н.В. Крушевский в «Очерке науки о языке» говорил о важности слова как знака вещи, что и отражает основной характер языка [28]. Описание законов изменения звуков всегда опирается на слово как центр языковой системы. История языка русского филолога И.И. Срезневского в центр повествования ставит историю слов, в дальнейшем сборник его трудов Н.А. Кондрашев даже называет «Русское слово».

Слово – это единица языка, выполняющая функцию наименования предметов, их свойств, явлений, отношений действительности. Оно удовлетворяет требованию наличия семантических, фонематических и грамматических свойств, являющихся специфичными для каждого языка. Слово обладает такими характерными признаками, как целостность, выделяемость и свободная воспроизводимость в речи.

Лексическая система языка носит характер открытости, являясь самым подвижным языковым уровнем, так как именно он в наибольшей степени отражает изменения различных сфер жизни человека. Слова могут устаревать и уходить из языка, заимствоваться и рождаться с течением времени [16]. Все слова лексической системы объединяются отношениями двух видов: синтагматическими и парадигматическими.

Синтагматические отношения возникают как горизонтальные ряды, соотносящимися по теории Ф. де Соссюра, в виде определяющих и определяемых членов. В этой системе, следуя одна за другой, единицы

образуют языковую цепочку, называемую синтагмой. Она включает в себя словесные группировки, которые состоят в взаимосвязи «часть – целое», «предмет – признак», «предмет – связанное с ним действие» и т.д.

Парадигматические отношения имеют вертикальное строение языковых единиц, находящихся в противопоставлении. Парадигма помогает нам выделять общие семантические признаки и признаки, носящие функцию дифференциации входящих в нее слов. Парадигма лексико-семантической группы состоит из слов, связанных четырьмя видами отношений: равнозначности (синонимы), противоположности (антонимы), соположенности (семантический ряд) и включения (родовой термин).

Более крупные лексические объединения представлены лексико-семантическими и тематическими группами слов, которые имеют четко организованный центр и периферию. Периферическая часть образует связь тематических групп между собой, пересекает и накладывает отдельные понятия в отдельных частях друг на друга.

Лексико-семантические и тематические группы противопоставляются в научной литературе разными авторами по-разному. Исследователи Е.И. Диброва, Л.Л. Касаткина, И.И. Щеболева определяют лексико-семантические группы как большие по объему, включающие в себя несколько тематических групп [10]. З.К. Тарланов считает, что описание тематических групп базируется на том, как язык отражает окружающий мир, а лексико-семантические группы показывают связь между словами в языке.

Отношения между словами, которые являются обозначениями предметов реального мира, отражают связи между самими реалиями, образуя лексико-семантические (предметно-тематические) группы. Их члены находятся в отношениях гиперо-гипонимических или родо-видовых (мебель – стол, стул, табурет, диван; дерево – осина, ель, береза, клен); партонимических или отношениях «целое – часть целого» (стол – столешница, ножки).

Лексико-семантические группы (ЛСГ) включают слова одной части речи с единой родовой семьей, например, ЛСГ «названия деревьев», «названия городов», «названия животных» и т.д. В лексико-семантических группах отношения имеют родо-видовой характер (отношения гипонимии), они могут возглавляться словом родового, обобщающего значения (гипероним): дерево, город, животное. Гипероним подчиняет слова с видовым значением (гипонимы). Слова, имеющие общий гипероним, являются согипонимами (эквонимами) по отношению друг к другу.

Гипероним и гипоним находятся в отношениях включения, то есть значение гиперонима полностью включается в значение гипонима, так к мебели относятся предметы комнатной обстановки, в том числе и стол – предмет комнатной обстановки (мебели) с широкой горизонтальной поверхностью (столешницей) на высоких опорах (ножках).

Согипонимы по своему значению находятся в отношениях пересечения, отличаясь друг от друга по характеру дифференциального признака (стул – предмет мебели для сидения со спинкой, а табурет – предмет мебели для сидения, который не имеет спинки, дифференциальным признаком является наличие или отсутствие спинки).

Гипоним и гипероним характеризуются обратной пропорциональностью в плане объема и содержания, так гипоним более узок, но более содержателен и конкретен по значению, а гипероним имеет более широкое, однако менее содержательное, неконкретное значение [1, С.281].

Отношения гипонимические могут носить характер многоступенчатости, при этом гипоним каждой предшествующей ступени выступает гиперонимом каждой последующей ступени обобщений.

Цепочки слов типа «растение – дерево – сосна» отличаются уровнем обобщения. Они, образуя ряды, которые отражают классификаторскую деятельность сознания языковых носителей, на своей основе формируют наивную картину мира. Базовый уровень категоризации деятельности внеязыкового характера действительности – гиперонимы занимают среднюю

ступень эндоцентрического ряда: дерево, цветок. Слова этого уровня обобщения в речевой практике употребляются наиболее часто (спилить (посадить) дерево, крупный (красивый, душистый, яркий и т.д.) цветок). Существуют ЛСГ, которые не имеют гиперонима, к таким относятся «названия рельефа», «названия плодовых деревьев и т.д.

Таким образом, слова могут дифференцироваться по характеру значений, выражаемых ими. Отдельные слова обозначают виды предметов, свойств, признаков, действий, другие же являются обобщающими наименованиями этих видов, однородных в том или ином отношении предметов совокупностей, свойств или действий.

Отношения между словами, одни из которых отражают некоторый класс объектов, свойств или действий, а другие – разновидности объектов, свойств или действий внутри данного класса, называются родо-видовыми. Для построения логически правильных высказываний носителю языка необходимо знание родо-видовых отношений.

1.2. Формирование родо-видовых отношений в речевом онтогенезе

Прежде чем овладеть способностью обобщения слов в группы ребенку необходимо пройти в своем речевом развитии ряд этапов, успешное преодоление которых определяет дальнейшее развитие всех сторон речи, в том числе и лексики с родо-видовой структурой слов.

Усвоение родного языка ребенком начинается еще с первых дней его жизни. В возрасте полутора – двух месяцев младенец предпринимает первые попытки овладения звуками родного языка. В этот период мы можем наблюдать первые отчетливо артикулируемые звуки – гуление. От реакции матери зависит развитие или затухание гуления у ребенка, так если мать эмоционально реагирует, отвечает улыбкой на издаваемые ребенком звуки,

повторяет их, то гуление приобретает эмоциональный характер со стороны ребенка, что говорит о успешном преодолении первой стадии предречевого развития малыша [8].

Второй стадией, относящейся к доречевому развитию, является лепет. Сначала лепет представляет собой повторение ребенком цепочки одинаковых слогов. Данное явление может наблюдаться уже при достижении ребенком пяти - шести месяцев. В дальнейшем слоговые цепочки приобретают более сложный характер, появляется разнообразие слогов, сопровождающихся первым подобием интонации.

Наконец, ближе к году в речевом развитии ребенка происходит переход с дознакового общения к знаковому, что сопровождается началом активного усвоения ребенком первых слов. К этому времени в пассивном словаре ребенка насчитывается порядка пятидесяти – семидесяти слов. В активный словарь переход отдельных слов происходит только после их продолжительного пребывания в пассивном словаре.

В начале дети пользуются упрощенными модификациями слов, отражающие, например, звуковое оформление объектов, обозначаемых словом (ту-ту – поезд, тик-так – часы и т.д.). Ведущим мотивом дальнейшей номинации объектов и явлений в активной речи является желание донести свои мысли и потребности в процессе общения со взрослыми [8].

Развитие словаря ребенка находится в тесной взаимосвязи с формирующимися психическими процессами, такими как мышление, память, внимание и пр., и всех компонентов языковой системы: лексического, грамматического и фонетико-фонематического строя речи. Таким образом в процессе развития когнитивной сферы ребенка происходит и развитие значений слова, чем характеризуется процесс формирования понятий.

В своих работах Л.С. Выготский выделяет три уровня овладения семантической стороной слова: представление или так называемый образ, переход от образа к понятию – псевдопонятие и, наконец, само понятие. Для формирования лексической стороны речи немаловажное значение играет и

общие знания и представления ребенка об окружающей его действительности [13, С.45]. Речевая и неречевая деятельность, к которой относятся взаимодействие с реальными объектами и явлениями, а также общение со взрослыми помогают детям в знакомстве с окружающим миром.

Активный словарь ребенка пополняется различными частями речи в разные сроки речевого развития, в соответствии с этапностью их появления выделяются и родо-видовые понятия частей речи. Самыми первыми появляются существительные, которые ребенок чаще всего употребляет в именительном падеже, ведь именно так называет взрослый предметы, игрушки, животных («стул», «тарелка», «кукла», «кошка и т.д.). Со временем начинают появляться в речи детей множественное число и винительный падеж существительных. По мере расширения словаря появляются первые изменения форм слов по аналогии (словоизменение).

Глаголы появляются позже существительных, за исключением слова «дай». Глагол чаще используется в форме инфинитива (неопределенная форма глагола) или императива, т.е. в повелительном наклонении. Форма императива может выражать просьбу, приказ или совет и не согласуется с именем существительным. Согласование субъекта и предиката в числе, лице и роде происходит значительно позже. Словоизменение глагола формируется еще продолжительное время в речевом онтогенезе.

Появление в активной речи прилагательных следует за существительными и глаголами, в высказываниях детей они некоторое время употребляются только после существительных. На первых этапах используются в ограниченных количествах имена прилагательные, обозначающие величину, вкус, цвет, качество предметов. Первым усваивается именительный падеж прилагательных, далее появляются формы мужского и женского рода, постепенно появляются согласование имен прилагательных с именами существительными сначала в мужском роде, в женском и только после в среднем.

Большинство прилагательных сразу появляются в качестве антонимических пар (маленький – большой, хорошая – плохая). Гораздо позднее качественных прилагательных (красный, маленький, сухой, холодный) появляются прилагательные относительные (железный, зимний, детский). Использование прилагательных в раннем периоде носит исключительно функцию сказуемого, которое при этом составляет центр сообщения.

Наречия в речи детей появляются относительно рано. Уже к двум годам восьми месяцам детьми используются наречия, выражающие различные отношения: «здесь», «там», «сюда», «туда» – место; «скоро», «сейчас», «потом» – время; «мало», «много», «еще» – количество; «можно», «надо», «нельзя» – модальность; «холодно», «тепло», «горячо» – температура; «сладко», «горько», «вкусно» – вкус; «плохо», «хорошо» – оценка.

Значительно позже появляются и медленно усваиваются в активной речи ребенка числительные. Числительные «два» и «три» появляются ближе к трем годам, а «четыре» и «пять» – в четыре года. Процесс усвоения согласования числительных с существительными проходит очень медленно.

Поздно и в определенной последовательности появляются служебные слова (предлоги). Такие предлоги как «в», «у», «на», «с» в речи детей начинают встречаться в период с двух лет и одного месяца до двух лет трех месяцев; с двух лет трех месяцев появляются и начинают верно употребляться союзы «если», «чтобы»; в три – четыре года дети начинают употреблять предлоги «по», «до», «вместо», «после», а также союзы «куда», «сколько», «что».

В определенной последовательности происходит и развитие качественного состава словарного запаса. Одними из первых в речи ребенка усваиваются слова, которые обозначают лиц, окружающих ребенка (мама, папа, баба и т.п.), животных и птиц (гав, киса, ко-ко и пр.), игрушек (ляля, миша), еды (ням-ням, ам-ам, каша), сна (бай-бай), прогулки (топ-топ), обуви

и одежды (майка, патье, туфи), наличие (там, тут) или исчезновения чего-либо (тю-тю), предметов дома (тиси, тик-так), естественных потребностей (ка, пи-пи), состояния (бо-бо), несогласия и согласия (да, неть), фразы приветствия и прощания (пивет, пока).

На втором году жизни в активном словаре ребенка обычно преимущественно используются слова, обозначающие вещи, с которыми ребенок может взаимодействовать. Однако существует множество предметов, которые окружают ребенка и могут совершать действия сами по себе, а еще больше тех, что просто существуют в окружающем ребенка мире. Так на протяжении первой половины второго года жизни ребенка им усваивается огромное количество названий предметов и действий, однако все они еще являются самостоятельными и не получают обобщающего значения.

Пополнение словаря названиями предметов и действий, с которыми ребенок сталкивается в быту продолжается на четвертом году жизни, к ним относятся названия частей тела животных и человека (нога, лапа, хвост), предметов обихода (ложка, мыло), контрастных размеров предметов (огромный, маленький), некоторых цветов, форм (куг, тиугольник, озовый), некоторых физических качеств (холодный, гладкий), свойств действий (бьётся, рвется). В данном возрасте появляется способность обозначения одним словом группу однородных предметов.

На пятом году жизни активно используются названия предметов, которые объединяются в тематические циклы, такие как продукты питания, предметы обихода, овощи, фрукты, различные материалы (ткань, бумага и т.п.).

Возраст пяти – шести лет характеризуется началом дифференцировки по степени выраженности качества и свойств (сладковатый, темно-красный, хрупкий, прочнее, легкий, легче). Дети накапливают знания о материалах, диких и домашних животных, их детенышах, местах обитания, зимующих и перелетных птицах. Начинается формирование родовых и видовых понятий.

Седьмой год жизни характеризуется способностью подбора синонимов и антонимов к различным словосочетаниям, усвоением многозначности слов, самостоятельным образованием сложных слов, способностью подбирать родственные слова [14, С.78]. Однако для ребенка важнее выделение и обозначение действий и предметов, чем указание на их качество.

Имя предмета на первом этапе овладения языком для ребенка становится свойством или частью самого предмета, отмечается феномен овладения не полным обозначением слова. Слово для ребенка соотносится со значением конкретного предмета, а не целого класса.

С развитием значения слова у ребенка в возрасте одного – двух с половиной лет отмечается референция или так называемое «растяжение» значения слов. Это происходит путем ассоциативного распространения значения названия одного явления или объекта на ряд других схожих по внешним признакам или основным функциям знакомых ребенку предметов.

Л.П. Федоренко отмечает, что способность к обобщению слов по смыслу в своем формировании проходит несколько уровней [42, С.9]. Нулевая стадия обобщений имен и названий характеризуется связью с единичным предметом. Таким образом дети одного – двух лет усваивают слова, названия которых связывают только с конкретным предметом. Для них все слова, как и имена людей, являются именами собственными.

Второй год жизни характеризуется усвоением детьми слов первой степени обобщения. Ребенок начинает понимать значения, обобщающие наименования однородных предметов, действий и качеств. На данном этапе слова приобретают статус имен нарицательных.

Дети в возрасте трех лет начинают активно использовать обобщающие родовые понятия групп, которые являются словами второй степени обобщения, передающие обобщенно названия действий и предметов, оформленные в существительные (овощи, мебель, посуда, деревья, цветы и т.д.).

С пяти до шести лет ребенок усваивает слова, которые обозначают родовые понятия, относящиеся к словам третьей степени обобщения. Тут ребенок начинает выделять более широкие родовые понятия, включающие в себя более узкие: «животные» – «дикие животные», «домашние животные»; «движение» – «плавание», «полет», «ходьба». Таким образом ребенок переходит на более высокий и заключительный уровень обобщения.

1.3. Развития лексики и родо-видовых отношений у детей с ОНР

Постоянное увеличение числа детей с нарушением речевого развития, сложная структура патологии речевой деятельности и полиморфность в проявлениях становятся основным аргументом для их изучения и поисков наиболее эффективных путей коррекции. На равне с дефектами в фонетико-фонематической и грамматической сторонах речи встречаются и нарушения формирования лексики, среди которых отдельное место занимают проблемы в формировании родо-видовых отношений.

Нарушенное формирование родо-видовых отношений может наблюдаться как один из компонентов общего недоразвития речи, так и входить в структуру более сложных расстройств, к числу которых можно отнести: алалию, афазию, ринолалию или дизартрию.

Причинами подобного рода нарушений могут стать наследственная предрасположенность, неблагоприятные воздействия во внутриутробном периоде развития, в период родов, тяжелые соматические заболевания в первые годы жизни ребенка. По мнению О.М. Вершининой чаще всего к ведущим причинам относятся такие постнатальные факторы, как: ошибки воспитания, дефицит общения со сверстниками и взрослыми, неблагоприятные условия социальной среды, билингвизм [8]. При сочетании факторов психической депривации с органической недостаточностью ЦНС, пусть даже и нерезко выраженной, или в случае наследственной

предрасположенности, речевая патология приобретает более стойкий характер в форме общего недоразвития речи.

Для детей с ОНР характерно нарушение самих задатков к развитию языковой способности, которая понимается как система ориентировочных действий в материале родного языка, направленная на понимание и усвоение закономерностей языка, регулярности и продуктивности языковых явлений. К.Д. Ушинский данный феномен называл «чутьем языка», характеризуя его способностью из ограниченного набора языковых единиц творить неограниченное количество высказываний [41, С.71].

В норме ребенок прежде чем овладеть способностью к обобщению слов в группы проходит в своем речевом развитии ряд этапов, успешность преодоления которых определяет дальнейшее развитие всех сторон речи, в том числе и лексики с родо-видовой структурой слов. Словарь ребенка развивается в тесной взаимосвязи с формированием различных психических процессов, таких как мышление, внимание, память и т.д., и всех компонентов системы языка: грамматического и фонетико-фонематического строя речи.

Немаловажное значение в формировании лексической стороны речи занимают и общие знания и представления ребенка об окружающей действительности. Знакомство детей с окружающим миром протекает как в речевой, так и неречевой деятельности, включающей в себя взаимодействие с реальными явлениями и объектами и общение со взрослыми [4, С.65].

Формирование способности к обобщению слов по смыслу проходит несколько уровней (по Л.П. Федоренко). На нулевой стадии обобщений в возрасте одного-двух лет названия связываются с единичным предметом. Все слова являются для них именами собственными, как и имена людей.

Начиная со второго года жизни ребенком усваиваются слова первой степени обобщения. Для детей становятся понятными значения, которые обобщают наименования однородных предметов, качеств, действий, слова переходят в статус имен нарицательных.

Возраст трех лет характеризуется появлением обобщающих родовых понятий («мебель», «деревья», «животные») – слова второй степени обобщения, которые передают обобщенно названия предметов и действий, оформленные в имена существительные.

В возрасте пяти – шести лет ребенком усваиваются слова, обозначающие родовые понятия, являющиеся словами третьей степени обобщения («животные» – «дикие животные», «домашние животные»; «движение» – «плавание», «ходьба», «полет»). Такие слова уже являются проявлением более высокого уровня обобщения.

Для ребенка с нарушением речевого развития с раннего детства характерны несформированность системы языка и ориентировочной деятельности в языковом материале. Овладение языковыми операциями у данной категории детей начинается позже и длится дольше.

Нарушенное функционирование языковой способности у детей с общим недоразвитием речи находит свои проявления в виде понижения речевой активности, пониженной функции внимания к речевому окружению и недостатку наблюдательской активности, замедляется выработка и паталогическая инертность речевых стереотипов, также наблюдается плохая переключаемость или наоборот быстрое угасание возникающих в памяти следов.

В следствии таких патологических изменений, возникают трудности в актуализации даже хорошо знакомых ребенку слов. Перенос усвоенной грамматической формы на другие слова либо сопровождается большим количеством ошибок, либо не осуществляется вовсе. Дети испытывают чувство речевой беспомощности в незнакомых ситуациях и действиях, носящих хаотичный характер при решении вербальных задач. Сниженная языковая способность сказывается и на способностях к моделированию, замещению и символизации.

Особенность языкового развития детей с речевым недоразвитием проявляется не только в более низких показателях языковой способности, по

сравнению с нормотипичными детьми, но и в замедлении темпов роста языковой способности.

Дети с общим недоразвитием речи в три – четыре года из-за внимания к звуковой стороне речи происходит еще большая фиксация на установке изолирования знакомого слова в речи взрослого [22, С.182]. В результате такой фиксации данная группа детей, переходя с одного уровня общего недоразвития речи на другой, все равно остаются практически неговорящими.

Только в возрасте четырех, а иногда и пяти лет у детей с речевым недоразвитием синтаксическая ориентировка становится ведущей, однако оформление даже однотипных синтаксических конструкций продолжает носить характер неустойчивости и аграмматичности. Причиной этому служит тот факт, что фонетическая ориентировка только в пять – шесть лет становится опорной для выделения грамматической значимости морфем.

Низкий уровень языковой способности ведет к проблемам комбинирования языковых единиц в самостоятельной речи, в результате чего процессы развития словарного запаса и формирования родо-видовых отношений существенно запаздывают, как и знаний детей о предметах и явлениях. Выделение видовых и родовых обобщений сопровождается трудностями и долго закрепляются в речи ребенка с речевыми нарушениями. Дети смешивают близкие по значению группы (например, «посуда» и «мебель»), либо осуществляют группировку предметов по наиболее ярким внешним признакам, являющимися не всегда существенными для обобщения (например, к слову «автобус» ребенок относит весь крупный дорожный транспорт: грузовики, автобусы, тракторы и т.д.).

Такие особенности в овладении детьми с нарушениями речевого развития закономерностями лексико-семантической стороны языка свидетельствует о необходимости системной и комплексной коррекционной работы. Такие авторы, как Н.В. Микляева, Т.А. Носкова, Т.В. Туманова, подчеркивают необходимость работы по формированию и расширению родо-

видовых обобщений не только как процесс качественно-количественного обогащения, а в большей степени как процесс мыслительной деятельности, который будет направлен на образование и закрепление родовых и видовых понятий [33].

1.4. Интерактивные презентации в коррекционной работе с детьми с ОНР

Мы живем в век стремительного развития информационных технологий, вносящих свои коррективы даже в такие сферы дошкольного детства, как детская игра и игрушка, а, соответственно, и в образовательную среду, в которой развивается, обучается и воспитывается ребенок дошкольного возраста. Поэтому основная задача организации образовательной среды: совмещение в едином развивающем пространстве традиционных игр, игрушек, дидактических материалов и инновационных технологий. Это является отправной точкой и для работы над целым направлением – созданием интерактивной коррекционно-развивающей среды в работе с детьми с ОВЗ.

Использование педагогами ИКТ, является мощным инструментом развития мотивации коррекционно-развивающего процесса, переноса центра тяжести с вербальных методов на методы поисковой и творческой деятельности педагогов и воспитанников [36].

Созданию современной предметно-развивающей среды в образовательном и коррекционном процессе в дошкольных образовательных организациях в настоящее время уделяется огромное внимание. Педагоги стремятся использовать инновационные подходы и принципы построения предметно-игрового пространства, внедряя в работу с детьми интерактивное оборудование. Ничто не стоит на месте, меняется все: социокультурная среда, в которой растут современные дети, сам ребенок, а, соответственно,

должны меняться и формы организации коррекционно-развивающей работы с детьми дошкольного возраста с ОВЗ.

Достижение наибольшей эффективности в коррекционной работе возможно благодаря обеспечению высокого уровня заинтересованности детей в преодолении трудностей, возникающих на пути к формированию родо-видовых отношений в лексической системе языка. Использование интерактивных презентаций в коррекционно-развивающем процессе поможет эффективнее привлекать дошкольников с ОВЗ к активной деятельности на основе возможности использования наиболее интересного и привлекательного дидактического материала, а также пробудить познавательный интерес малышей и активизировать у них мыслительные процессы (анализ, синтез и др.).

Деятельность в условиях интерактивной образовательной среды позволит ребенку с ОВЗ проявлять пытливость ума, любознательность, стремиться познать окружающий мир без принуждения, а также творчески отобразить и преобразовать окружающую действительность. Кроме того, в условиях интерактивной образовательной среды дошкольник с нарушением речевого развития сможет реализовать свое право на свободу выбора деятельности. В таком подходе к организации детской деятельности уже заложен механизм саморазвития и самореализации подрастающей личности.

Термин «интерактивность» происходит от английского слова, которое в переводе означает «взаимодействие». Учитывая то, что участниками взаимодействия в коррекционно-развивающем процессе являются взрослый – ребенок (дети), ребенок – ребенок, интерактивность среды раскрывает характер и степень взаимодействия между ними, обратную связь [26]. Благодаря этому интерактивная среда обеспечивает реализацию деятельности ребенка на уровне, актуальном в данный момент, а также содержит потенциальную возможность дальнейшего ее развития, обеспечивая через механизм «зоны ближайшего развития» (Л.С. Выготский) ее последующую перспективу.

В настоящее время проблема включения в коррекционно-развивающую работу с детьми с ОВЗ инновационных технологий является наиболее актуальной. Так, в работах Г.Н. Батраевой, Т.В. Коробченко, С.А. Котовой, Ю.Е. Розовой описывается опыт организации образовательного и коррекционного процесса в ДОО с использованием интерактивной доски и доказывается его наибольшая эффективность [6, 25, 26, 37].

В работе И. Калаш «Возможности информационных и коммуникационных технологий в дошкольном образовании: аналитический обзор» проводится анализ использования ИКТ в обучении и воспитании детей дошкольного возраста, свидетельствующий об эффективности и необходимости их применения [23].

В работах Ю.Е. Розовой, Т.В. Коробченко «Использование мультимедийных презентаций для повышения эффективности логопедических занятий», А.Э. Пышненко «Использование интерактивной доски «SmartBoard» при организации и проведении письменных проверочных работ на логопедических занятиях с детьми с задержкой психического развития и нарушением интеллекта», М.М. Резцовой «Использование информационно-коммуникационных технологий в коррекционно-развивающей работе учителя-логопеда» представлен опыт организации логопедической работы с дошкольниками с ОВЗ, также подтвердивший свою наибольшую эффективность по сравнению с традиционными технологиями организации коррекционного процесса в данном направлении [37, 35, 36].

Таким образом, можно сделать вывод, что использование интерактивных презентаций будет способствовать применению наиболее эффективных методов и приемов по формированию и расширению родовидовых обобщений в лексической системе языка в форме мыслительного процесса, направленного на образование и закрепления родовых и видовых понятий.

ГЛАВА II. ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ РОДО-ВИДОВЫХ ОТНОШЕНИЙ У ДЕТЕЙ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

2.1. Описание процедуры и методов исследования родо-видовых отношений у детей с ОНР

Работа по выявлению особенностей словаря родо-видовых отношений у детей дошкольного возраста с нарушением речевого развития проводилась в ноябре-декабре 2020 года. В нем приняло участие 12 детей с общим недоразвитием, которые составили экспериментальную группу, а также 11 детей с нормальным речевым развитием, которые составили контрольную группу. Средний возраст детей составил на момент исследования от пяти до шести лет.

В нашей работе в соответствии с выбранной темой нами была поставлена цель: выявить особенности словаря родо-видовых отношений у детей дошкольного возраста с нарушением речевого развития для использования диагностических данных в последующей коррекционной логопедической работе.

Мы предположили, что у детей дошкольного возраста с нарушением речевого развития состояние словаря родо-видовых отношений характеризуется трудностями называния обобщенных слов по группе однородных предметов, затруднениями в самостоятельном дополнении тематического ряда и обосновании подбора родового или видового понятия, по сравнению с нормально развивающимися детьми.

Эмпирическое исследование проводилось в несколько этапов:

- выявление особенностей словаря родо-видовых отношений у детей с нормальным речевым развитием;
- исследование особенностей словаря родо-видовых отношений у детей с нарушением речевого развития;

- проведение количественного и качественного анализа полученных результатов.

Задачи эмпирического исследования:

1. Подобрать диагностические методики по обследованию словаря родо-видовых отношений у детей с нарушением речевого развития;
2. Осуществить экспериментальное исследование для выявления особенностей словаря родо-видовых отношений детей с нарушением речевого развития;
3. Проанализировать полученные результаты и выявить особенности словаря родо-видовых отношений детей с нарушением речи дошкольного возраста в сравнении с нормально развивающимися сверстниками.

Исходя из цели и поставленных задач, а также в результате теоретического анализа научной литературы мы посчитали правильным для проведения экспериментальной части исследования использовать методический прием *называния обобщенных слов по группе однородных предметов* из пособия по диагностике речевых нарушений под редакцией Г.В. Чиркиной [32].

Цель методики: выявить наличие в словарном запасе общих категориальных названий.

Прием называния обобщенных слов по группе однородных предметов имеет три диагностических задания:

- ребенку предлагается набор картинок, обозначающих видовые понятия, и задается вопрос: «Как все эти предметы можно назвать одним словом?»;
- обследующий перечисляет однородные предметы и просит ребенка назвать их одним словом;
- ребенка просят самостоятельно дополнить тематический ряд, начатый исследователем.

Изучение проходит по темам: «Одежда», «Обувь», «Овощи», «Фрукты», «Мебель», «Дикие животные», «Домашние животные», «Инструменты», «Транспорт», «Деревья», «Ягоды».

Сразу после выполнения задания следует спросить ребенка, почему он назвал именно эти слова, так как правильное название предмета еще не означает что ребенок умеет адекватно употреблять это слово в речи, понимает его значение, то есть обобщение, которое скрывается за данным словом. Такой подход позволит накопить материал для качественной характеристики словаря родо-видовых отношений у ребенка.

Каждое из предлагаемых ребенку заданий и его ответная реакция обязательно фиксируется в протоколе, который должен быть заготовлен заранее.

О достоверности данных обследования словаря родо-видовых отношений можно говорить лишь после сопоставления результатов, полученных в процессе использования различных диагностических заданий.

При количественном анализе результатов обследования следует обратить внимание прежде всего на слова, которые ребенок называет правильно. При этом выводится соотношение общего числа предъявленных групп слов и правильных ответов, что может иметь предварительное диагностическое значение. Так, если это соотношение равно 3:1, то уже можно сделать предварительный вывод о том, что данный ребенок не овладел родо-видовыми отношениями лексической системы языка, соответствующей его возрасту.

Следующий этап обработки данных обследования – это анализ осознанности употребления ребенком родовых и видовых понятий. Таким образом, на основе анализа правильно названных и обоснованных ребенком слов создается представление об объеме его активного словаря, то есть о количественной характеристике, а также о некоторых качественных сторонах словаря родо-видовых отношений.

Для более полной качественной характеристики родо-видовых отношений в лексической системе языка детей имеет значение анализ ошибочных ответов, зафиксированных в результате проведения диагностических заданий.

2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента

В исследовании принимали участие 23 ребенка старшего дошкольного возраста в возрасте 5-6 лет, из которых 11 нормально развивающихся детей и 12 детей с общим недоразвитием речи (ОНР). Результаты обследования состояния словаря родо-видовых отношений у детей дошкольного возраста представлены в приложении табл.1.

Далее мы сделали сравнительный анализ результатов по каждому диагностическому заданию среди нормально развивающихся детей и детей с нарушением речевого развития и представили его в виде таблиц.

Таблица 1

Результаты диагностики по заданию на подбор родового понятия по набору картинок

Группы детей	Одежда	Обувь	Овощи	Фрукты	Мебель	Дикие животные	Домашние животные	Транспорт	Деревья
Норма	100%	91%	82%	91%	73%	82%	91%	73%	91%
Наруш. реч. раз-ие	75%	50%	58%	33%	67%	58%	58%	42%	75%

В таблице 1 отражено процентное соотношение детей, справившихся с заданием. Как мы можем видеть из данной таблицы, у детей с нарушением речевого развития процент справившихся с заданием заметно ниже, чем у их

нормально развивающихся сверстников. Самое большое количество ошибок обе группы детей допустили в подборе родовых понятий «фрукты» и «транспорт». Тематическую подборку картинок «фрукты» дети относили к «овощам», для набора картинок «транспорт» большинство детей, не справившихся с заданием, родового понятия не смогли подобрать. Так, дети с общим недоразвитием речи ко всевозможным средствам передвижения часто подбирали родовое слово «машина», остальной транспорт вовсе отказывались объединять вместе с наземным.

Дети с нарушением речевого развития многие не разделяли родовых понятий «одежда» и «обувь», относя все виды обуви к одежде. Так же у них возникали трудности в различении диких и домашних животных, многие дети просто ограничились понятием «звери».

Таблица 2

Результаты диагностики по заданию на подбор родового понятия по перечислению однородных предметов

Группы детей	Одежда	Обувь	Овощи	Фрукты	Мебель	Дикие животные	Домашние животные	Транспорт	Деревья
Норма	100%	82%	92%	64%	82%	82%	100%	73%	91%
Наруш. реч. раз-ие	92%	33%	67%	42%	33%	50%	67%	25%	58%

В таблице 2 отражено процентное соотношение детей, успешно выполнивших задание.

Больше всего трудностей в определении родового понятия по перечисленным однородным предметам снова вызвали категории «фрукты» и «транспорт», дети допускали в основном те же ошибки при выполнении данного диагностического задания что и при отнесении к единому родовому понятию картинок с изображением предметов.

Однако, можно по данным результатам заметить и такую закономерность, что для детей с нарушением речевого развития оказывается более трудным выполнение задания на слух. Для них оказалось затруднительным удержание в памяти перечисленных экспериментатором предметов, в результате чего многие, не назвав родового понятия к группе однородных предметов, не смогли воспроизвести и видовых понятий, названных взрослым.

Таблица 3

***Результаты диагностики по заданию на дополнение
тематического ряда***

Группы детей	Одежда	Обувь	Овощи	Фрукты	Мебель	Дикие животные	Домашние животные	Транспорт	Деревья
Норма	92%	82%	73%	82%	64%	82%	100%	73%	36%
Наруш. реч. раз-ие	58%	42%	42%	67%	42%	50%	75%	33%	17%

Таблица 3 отражает процентное соотношение детей, справившихся с заданием по дополнению тематического ряда.

Данное задание для обеих групп детей стало наиболее сложным, однако, если дети с нормой речевого развития часто называли видовые понятия близких к перечисленной экспериментатором группе, то дети с нарушением речи либо называли понятия далекие к названной категории, либо вовсе отказывались выполнять задание. Сложность выполнения последнего задания наиболее ярко продемонстрировала бедность активного словарного запаса в группе детей с общим недоразвитием речи, некоторые из них пытались с помощью указательных жестов показать предмет, подходящий к данной группе, но вспомнить его названия они так и не смогли.

Особенно низкие показатели мы наблюдаем в обеих группах детей в подборе видового понятия к тематической группе «деревья». Причиной такого затруднения стало незнание конкретных названий деревьев детьми.

В тематический ряд с обувью дети с ОНР в большинстве случаев относили различные предметы одежды. Группа однородных предметов «овощи» часто дополнялась фруктами или ягодами, либо другими продуктами питания. Дополнение видовых понятий к теме «мебель» так же в большинстве случаев сопровождалось указательными жестами, либо отказом выполнения задания. В группу названий средств передвижения многие дети с нарушением речи так же не смогли подобрать видовое понятие.

Таким образом, результаты проведенного исследования свидетельствуют о ряде особенностей словаря родо-видовых отношений в речи детей с нарушением речевого развития. Эти особенности проявляются в трудностях подбора родового понятия к группе предметов, представленных в наглядном или вербальном плане, а также в дополнении родовыми понятиями тематического ряда посредством называния подходящих названий предметов.

ГЛАВА III. ИНТЕРАКТИВНЫЕ ПРЕЗЕНТАЦИИ В КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЕ С ДОШКОЛЬНИКАМИ С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ

3.1. Цель, задачи и организация формирующего эксперимента

Целью формирующего эксперимента является коррекция и развитие словаря родо-видовых отношений у детей дошкольного возраста с нарушением речевого развития с помощью интерактивных презентаций.

Для достижения поставленной цели необходимо было решить следующие задачи:

1. Подобрать игры, задания и упражнения, направленные на формирование словаря родо-видовых отношений, на их основе создать красочные интерактивные презентации.
2. Провести формирующий эксперимент.
3. Провести контрольный эксперимент и сравнительный анализ результатов диагностики до и после коррекционного воздействия.

С целью коррекции и развития словаря родо-видовых отношений у дошкольников с нарушением речевого развития мы организовали и провели формирующий эксперимент. В обучении принимали участие 12 детей из ранее обследуемых дошкольников в возрасте 5-6 лет. Логопедическая работа с детьми проводилась в форме подгрупповых занятий 2 раза в неделю в первой половине дня, продолжительностью по 20-30 минут на протяжении месяца, всего было проведено 9 занятий.

Внутри данного эксперимента мы выделили два этапа работы:

- 1 этап – формирование видовых понятий;
- 2 этап – формирование родовых понятий (по методике В.И. Логиновой) [30].

С детьми были организованы коррекционно-развивающие занятия, в ходе которых использовались серии игр, заданий и упражнений,

соответствующие выявленным ранее этапам логопедической работы. Каждый из выделенных нами этапов включал в себя по три направления работы, которые и составили структуру занятий.

Каждое занятие первого этапа, направленного на формирование видовых понятий, состояло из заданий на:

1. Отбор предметов с определенным назначением, включая предметы близких видов;
2. Выделение у предметов общих признаков, формирующих видовое понятие;
3. Моделирование ситуаций практического характера, в которых дети из группы предметов одного вида должны выбрать один, необходимый для реализации поставленной задачи.

Занятия второго этапа работы, которые направлены на формирование родовых понятий включали в себя игры, задания и упражнения следующего характера:

1. Выделение уже знакомых признаков в предметах предложенного набора;
2. Развитие умения отбирать существенные для обобщения признаки предметов от несущественных, формируя группу предметов по существенным признакам;
3. Подведение группы предметов под родовое понятие основываясь на существующие признаки.

Данные направления работы, выделенные в рамках формирующего эксперимента, позволили нам не просто сформировать у детей систему родо-видовых отношений нескольких лексических групп. Благодаря такому подходу мы формировали у детей умение выделять общие и отличительные особенности между предметами, а также навык по наиболее существенным обобщающим признакам подводить группу предметов под родовое понятие.

Для организации формирующего эксперимента, направленного на коррекцию и развитие словаря родо-видовых отношений у детей

дошкольного возраста с ОНР посредством использования интерактивных презентаций нами были отобраны, адаптированы и созданы в цифровом формате игры, упражнения и задания. После чего были проведены формирующий и контрольный эксперимент и сделан сравнительный анализ результатов диагностики до и после коррекционного воздействия.

3.2. Содержание формирующего эксперимента

Коррекционно-развивающая логопедическая методика, подобранная нами, как отмечалось ранее состоит из двух этапов. Эти этапы являются самостоятельными в формировании словаря родо-видовых отношений у детей с общим недоразвитием речи. Важным условием для перехода с первого этапа на второй является усвоение знаний и умений, формируемых на первом этапе. Такой подход обеспечивает соблюдение принципов систематичности и последовательности. Занятия составлялись с учетом возраста, уровня речевого развития, ведущего вида деятельности и мотивационной сферы детей.

На коррекционно-развивающих занятиях в качестве дидактического и наглядного материала мы использовали серию интерактивных презентаций, связанных единым сюжетом. Дети попадают в увлекательное приключение с инопланетянином Мори, который случайно оказался на нашей планете и хочет узнать, как у нас все устроено. Благодаря такому подходу дошкольники легко включаются в занятие и с удовольствием выполняют все задания, чтобы помочь сказочному герою.

Интерактивные презентации, созданные в программе MicrosoftPowerPoint, позволяют без всяких материальных вложений создать интересное, красочное, уникальное дидактическое пособие, направленное на решение конкретно поставленных целей и задач. Они могут использоваться в работе логопеда при формировании и коррекции всех сторон речевого

развития ребенка (звукопроизношения, фонематического восприятия, лексического и грамматического строя речи).

При подготовке к занятиям нами были отобраны, адаптированы и созданы в формате интерактивных презентаций игры упражнения и задания, соответствующие направлениям работы в каждом из описанных выше этапов.

Так для первого этапа при формировании видовых понятий для отработки навыка отбора предметов с определенным назначением мы использовали наглядный материал, включающий наборы предметов, которые состоят из предметов одного вида, различающихся по несущественным признакам (по цвету, величине, форме). В игровой форме детям необходимо было разрешить проблемную ситуацию.

Для выделения у предметов одного вида существенных общих признаков мы предлагали детям набор предметов, относящихся к одному видовому понятию и в игровой форме ставили задачу назвать как можно больше признаков и свойств, объединяющих все представленные предметы.

Также на каждом занятии первого этапа мы моделировали различные ситуации практического характера, в которых дети должны были выбрать один подходящий предмет из группы однородных предметов. Детям было необходимо не просто выбрать конкретный предмет, но и обосновать свое решение, выделив признак, положенный в основу выбора.

Необходимость выбора должна быть ясна детям, поэтому такая задача ставится перед ребенком в игровой форме, интересной дошкольнику.

Ниже представлен фрагмент конспекта занятия по первому этапу работы, формирующего видовые понятия в лексике детей с ОНР.

Фрагмент конспекта фронтального занятия, направленного на формирование видовых понятий

Тема: «Знакомство с новым другом».

Цель занятия: формирование видовых понятий.

Задачи:

- коррекционно-образовательная: обучение детей определению общих признаков, назначения и практического применения предметов одного вида;
- коррекционно-развивающая: развитие мыслительных операций (анализа и синтеза);
- коррекционно-воспитательная: воспитание усидчивости и познавательного интереса к деятельности на занятии.

Оборудование: ПК с возможностью вывести изображение на большой экран, интерактивная презентация.

Этап занятия	Деятельность логопеда	Деятельность детей
Отбор предметов с определенным назначением, среди предметов одного вида	<p>Логопед: Ребята, Мори устал и немного испуган после экстренной посадки на нашу планету! Давайте пригласим его в дом и угостим чем-нибудь вкусненьким.</p> <p>На экране появляется кухонная комната.</p> <p>На кухонном столе стоят: самовар, пачка сока и турка с кофе. А на полке стоят: стакан без ручки под холодный напиток, большой стакан с ручкой и маленькая кофейная пара.</p> <p>Логопед: Ребята, давайте угостим Мори разными напитками: соком, чаем и кофе. Какой бокал для какого</p>	<p>Дети выбирают бокал для каждого напитка, обосновывая свой выбор в каждом случае.</p> <p>Пример ответа детей: Кофе много пить нельзя, поэтому для него нужна маленькая чашечка. Для чая возьмем стакан с ручкой, так как он горячий и в стакане без ручки его пить не удобно. А сок нальем в стакан без ручки.</p>

	напитка мы выберем?	
Поиск общих признаков у предметов одного вида, формирующих видовое понятие	<p>Логопед: А к чаю мы для Мори приготовили конфеты.</p> <p>На слайде появляются разные по форме, величине, цвету и дизайну обёртки конфеты.</p> <p>Мори: А почему все эти изделия вы называете конфетами?</p> <p>Логопед: давайте выделим основные признаки, объединяющие все конфеты.</p>	Дети называют основные признаки, относящиеся ко всем конфетам.
Выбор необходимого для реализации поставленной задачи предмета, среди предметов одного вида	<p>Мори: Ребята, спасибо, мне очень понравились ваши угощения!</p> <p>Логопед: На улице сегодня тёплая, солнечная погода. Может настало время прогулки? Давайте покатаемся с Мори на велосипеде по парку?</p> <p>На слайде изображен гараж и разобранный велосипед.</p> <p>Логопед: Ой-ё-ёй... Кажется велосипед сломался. Надо его собрать. Вот все запчасти от него, но какой же отверткой их будем собирать?</p> <p>На слайде появляется болтик,</p>	Дети выбирают нужную отвертку, обосновывая свой выбор.

	ребятам нужно подобрать к нему нужную отвертку.	
--	---	--

Для второго этапа по формированию у детей родовых понятий на каждом занятии мы включали задания на выделение всех признаков предметов предложенного набора. В заданиях такого вида детям предлагается 3-4 предмета, относящихся к разным видовым понятиям, четко отличающимся по несущественным признакам, однако все эти предметы будут относиться к одному родовому понятию.

При развитии умения отбирать существенные признаки для обобщения предметов от несущественных, для формирования группы предметов по существенным признакам и введения слова, обобщающего эту группу мы просили детей сравнить чем отличаются рассматриваемые предметы, что у них общего и по какому признаку можно узнать, что они относятся к определенному обобщающему понятию. Затем наш инопланетный друг Мори обобщал ответы детей, подводя итог обсуждения. И вводилось новое слово, обозначающее данное обобщение. В заключение детям предлагали повторить, как эти предметы можно назвать одним словом.

Для формирования умения подведения вида предметов под родовое понятие, основываясь на существующие признаки детям в игровой форме предлагалось рассмотреть изображения предметов, относящихся к одному родовому понятию и несколько предметов к нему не относящихся. После чего необходимо было выбрать все предметы одной группы и обосновать почему остальные предметы оказались лишними.

Ниже представлен фрагмент конспекта занятия по второму этапу, формирующему родовые понятия в лексике детей с ОНР.

Фрагмент конспекта фронтального занятия, направленного на формирование родовых понятий

Тема: «Поход в зоопарк».

Цель занятия: формирование родовых понятий.

Задачи:

- коррекционно-образовательная: обучение детей определению общих признаков, назначения и практического применения предметов одного рода;
- коррекционно-развивающая: развитие мыслительных операций (анализа и синтеза);
- коррекционно-воспитательная: воспитание усидчивости и познавательного интереса к деятельности на занятии.

Оборудование: ПК с возможностью вывести изображение на большой экран, интерактивная презентация.

Этап занятия	Деятельность логопеда	Деятельность детей
Выделение признаков в предметах предложенного набора	<p>Логопед: Сегодня мы вместе с Мори отправимся в зоопарк и покажем ему какие животные есть на нашей планете.</p> <p>На экране появляется карта зоопарка, в нескольких местах, рядом с клетками животных есть лупа, нажав на которую можно рассмотреть поближе кто там живет (волк, свинья, лиса, коза).</p> <p>Логопед нажимает на каждую лупу и предлагает описать каждое животное как можно подробнее.</p>	<p>Дети описывают всех каждое животное как можно подробнее (внешний вид, чем питается, где живет).</p>
Развитие умения отбирать	На слайде появляются все животные, которых до этого	Дети сравнивают животных: у козы и

<p>существенные для обобщения признаки предметов от несущественных, формируя группу предметов по существенным признакам</p>	<p>описывали дети.</p> <p>Мори: Вы так много всего мне рассказали про этих животных, а чем они отличаются друг от друга?</p> <p>Мори: А что у них общего?</p> <p>Логопед: Как мы можем назвать их одним словом?</p>	<p>свиньи копыта, а у лисы и волка лапы; коза с рогами, а у остальных рогов нет; у свиньи – пяточок, а у остальной мордочки.</p> <p>Дети: у каждого есть туловище, голова, хвост, ноги (лапы или копыта); все они передвигаются по земле.</p> <p>Дети: Животные.</p>
<p>Подведение группы предметов под родовое понятие основываясь на существенные признаки</p>	<p>На слайде появляются разные живые существа (заяц, лось, еж, кошка, комар, дятел, карп, медведь, жираф).</p> <p>Мори: больше всего мне понравились вот эти жители зоопарка. Все они относятся к животным? Почему?</p>	<p>Дети называют только тех, кто относится к животным, каждый раз выделяя существенные для классификации признаки. Потом объясняют почему остальные обитатели зоопарка не являются животными.</p>

Таким образом, в ходе коррекционно-развивающей работы с дошкольниками с общим недоразвитием речи была проведена последовательная, комплексная и систематическая работа по формированию словаря родо-видовых отношений, в рамках которой были использованы в качестве наглядности интерактивные презентации. Проведенные нами занятия были направлены не только на формирование и расширение родо-видовых обобщений, а в большей степени на совершенствование процесса мыслительной деятельности, который будет направлен на образование и закрепление родовых и видовых понятий.

3.3. Контрольный эксперимент и сравнительный анализ результатов диагностики до и после коррекционного воздействия

После того как нами была проведена коррекционно-развивающая работа, направленная на формирование словаря родо-видовых отношений у детей с нарушением речевого развития, мы провели повторные диагностические мероприятия с целью последующего проведения сравнительного анализа результатов до и после коррекционного воздействия. В качестве диагностической методики мы так же использовали *прием называния обобщенных слов по группе однородных предметов* из пособия по диагностике речевых нарушений под редакцией Г.В. Чиркиной [32]. Полученные результаты представлены в приложении в табл.2.

Далее мы рассчитали процентное соотношение правильных и неправильных ответов детей по каждому диагностическому заданию и представили их в виде таблиц, а для сравнения результатов констатирующего и контрольного экспериментов нами были построены диаграммы, где отражены показатели правильных ответов нормотипичных детей и детей с ОНР до и после коррекционно-развивающей работы.

Таблица 4

Результаты диагностики по заданию на подбор родового понятия по набору картинок после коррекционного воздействия

Ответ	Одежда	Обувь	Овощи	Фрукты	Мебель	Дикие животные	Домашние животные	Транспорт	Деревья
Прав.	92%	83%	100%	83%	92%	83%	83%	75%	75%
Неправ.	8%	17%	0%	17%	8%	17%	17%	25%	25%

В таблице 4 отражено процентное соотношение правильных и неправильных ответов в диагностическом задании, в котором требовалось подобрать родовое понятие по набору картинок. Исходя из результатов, мы можем сделать вывод, что наиболее сложными для обобщения и выделения родового понятия являются группы предметов из категории «транспорт» и «деревья». В данном случае дети допускали наибольшее количество ошибок, так слово «транспорт» они часто заменяли словами «то на чем ездим» или словом «машины», группа картинок с изображением деревьев часто детьми включалась в более широкий класс «растений».

Самый высокий результат в 100% дети показали в подборе родового понятия к группе предметов «овощи». На втором месте по правильности стоят ответы к заданию на подбор родового понятия к группам предметов «одежда» и «мебель».

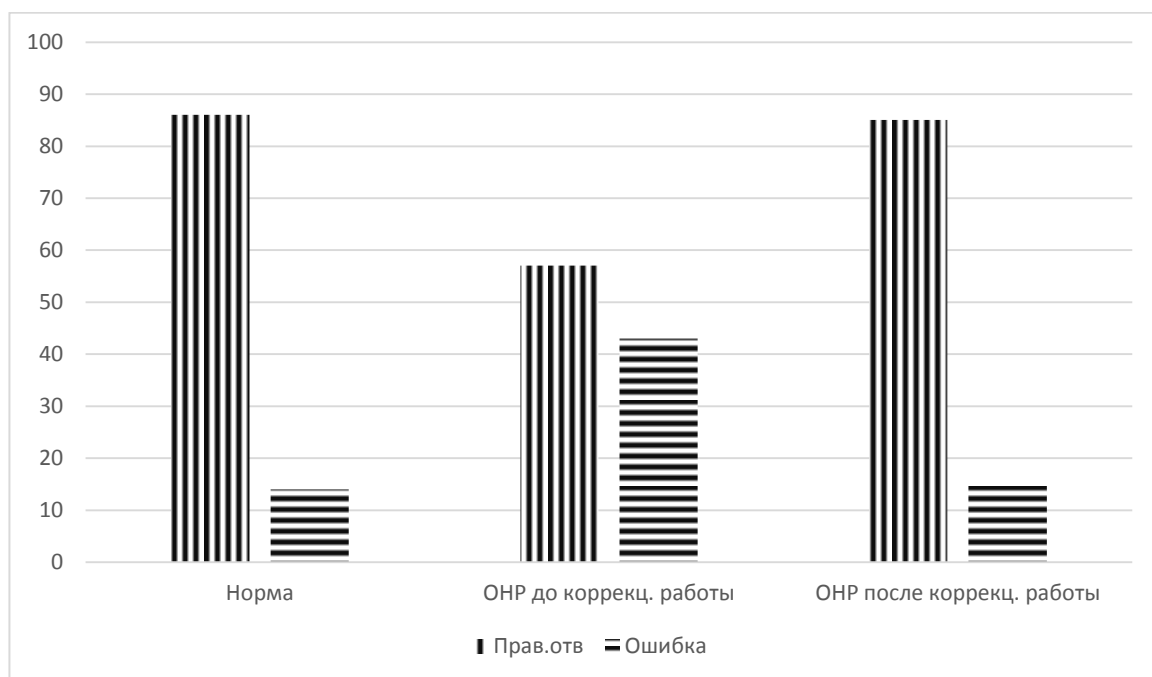


Рис.1. Результаты констатирующего и контрольного эксперимента по диагностическому заданию на подбор родового понятия по набору картинок

На диаграмме (рис. 1) мы видим, что после коррекционно-развивающей работы результаты детей с ОНР по заданию на подбор родового понятия по предъявленным картинкам улучшились и почти сравнялись с результатами

нормотипичных детей, полученных в констатирующем эксперименте. Это свидетельствует об эффективности проведенной работы данного этапа формирующего эксперимента.

Таблица 5

Результаты диагностики по заданию на подбор родового понятия по перечислению однородных предметов

Ответ	Одежда	Обувь	Овощи	Фрукты	Мебель	Дикие животные	Домашние животные	Транспорт	Деревья
Прав.	100%	75%	92%	75%	67%	83%	83%	50%	50%
Неправ.	0%	25%	8%	25%	33%	17%	17%	50%	50%

Таблица 5 отражает процентное соотношение правильных и ошибочных ответов по диагностическому заданию, в котором было необходимо подобрать родовое понятие к перечисленным названиям однородных предметов. Исходя из результатов, представленных в таблице можно сделать вывод, что в данном задании дети лучший показатель достигли в подборе обобщающего понятия к группе предметов «одежда», данный показатель составил 100% верных ответов. На втором месте по успешности выполнения оказалось задание на подбор обобщающего понятия к предметам из группы «овощи».

Хуже всего детям дался подбор родового понятия к предметам из категорий «транспорт» и «деревья», однако ошибки дети в основном допускали в результате того, что им было сложно воспринимать и удерживать в памяти набор понятий на слух и к моменту, когда им нужно было дать ответ, они забывали сами названия, перечисленные логопедом.

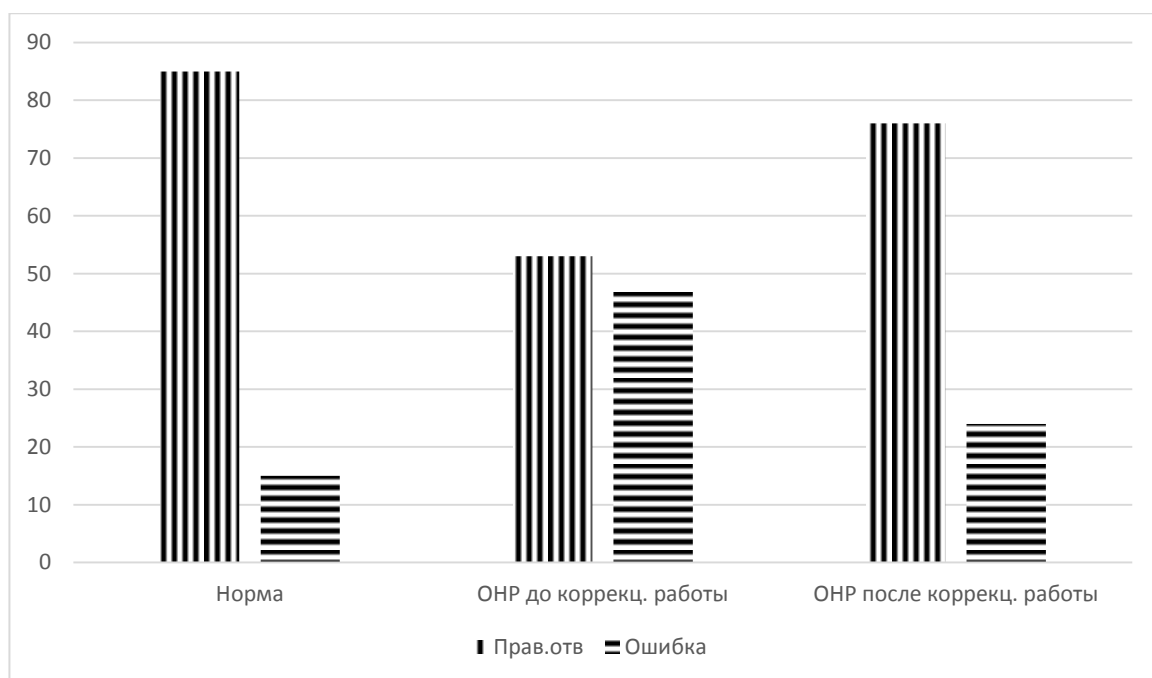


Рис.2. Результаты констатирующего и контрольного эксперимента по диагностическому заданию на подбор родового понятия по перечислению однородных предметов

На диаграмме (рис. 2) отражены результаты, полученные в ходе констатирующего и контрольного экспериментов в задании на подбор родового понятия к группе перечисленных предметов. Проанализировав полученную диаграмму, мы сделали вывод, что коррекционная работа, проведенная нами с детьми с ОНР значительно увеличила количество правильных ответов и на 23% сократила допускаемые детьми ошибки.

Таблица 6

Результаты диагностики по заданию на дополнение тематического ряда

Ответ	Одежда	Обувь	Овощи	Фрукты	Мебель	Дикие животные	Домашние животные	Транспорт	Деревья
Прав.	67%	75%	50%	75%	67%	67%	83%	67%	33%
Неправ.	33%	25%	50%	25%	33%	33%	17%	33%	67%

Как мы можем увидеть из таблицы 6, которая отражает процент правильных и ошибочных ответов в задании на дополнение представленного тематического ряда, самый маленький процент ошибок допустили дети в подборе названий предметов, входящих в группу «домашние животные», что говорит об относительно большом запасе слов относящихся к данной категории в словаре испытуемых. На втором месте по количеству правильных ответов оказались словарь групп предметов, относящихся к родовым понятиям «обувь» и «фрукты».

В дополнении тематического ряда «деревья» большинство детей либо допустили ошибку, назвав растение, не входящее в эту группу (пример ответов: ромашка, куст), либо вовсе не смогли дать ответ на поставленный логопедом вопрос.

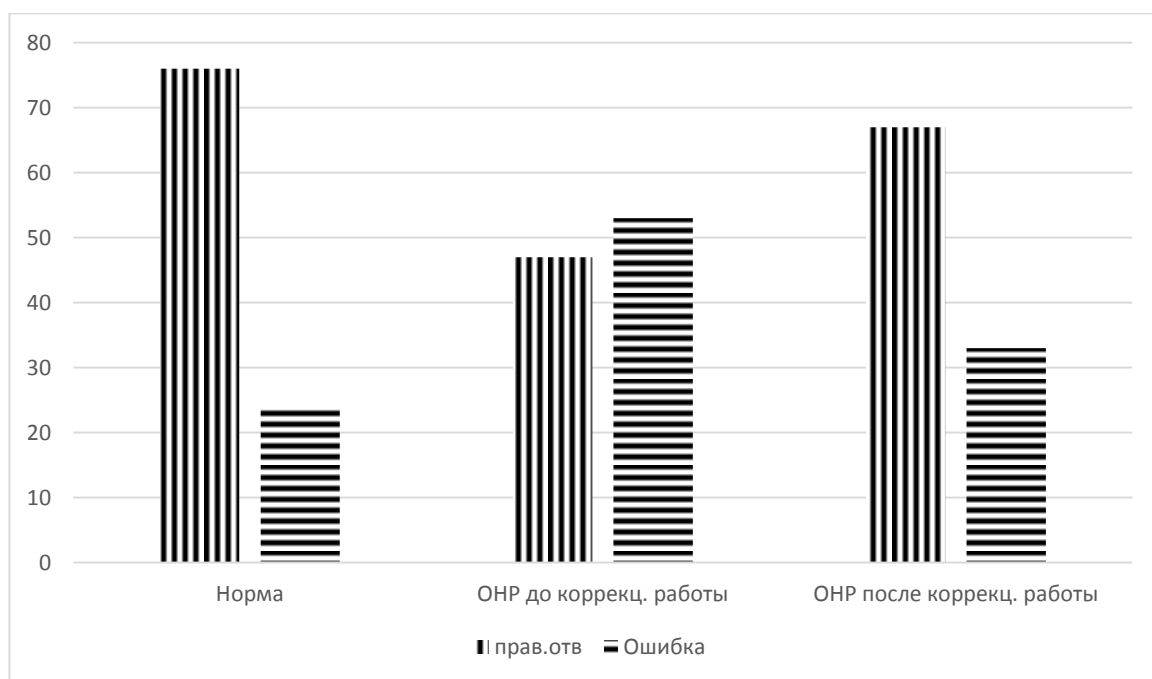


Рис.3. Результаты констатирующего и контрольного эксперимента по диагностическому заданию на дополнение тематического ряда

На диаграмме (рис. 3) отображены результаты диагностического задания, с дополнением тематического ряда, детей с нормой речевого развития и детей с ОНР до коррекционно-развивающей работы и после нее. Полученные показатели свидетельствуют об увеличении количества

правильных ответов детьми с ОНР на 20%, и сокращении разрыва в правильных ответах между показателями нормотипичных детей и детей с нарушением речевого развития с 29% до 9%.

В результате проведенного нами сравнительного качественно-количественного анализа результатов диагностики до и после коррекционного воздействия можно сделать вывод, что полученные после проведения формирующего эксперимента с детьми с общим недоразвитием речи результаты свидетельствуют об эффективности и успешности проведения коррекционно-развивающей работы по формированию словаря родо-видовых отношений с использованием интерактивных презентаций с детьми старшего дошкольного возраста.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Данная работа посвящена исследованию особенностей и формированию словаря родо-видовых отношений детей с нарушением речевого развития с использованием интерактивных презентаций.

Можно сказать, что в работе были реализованы все задачи и достигнуты все поставленные цели.

В первой главе на основании теоретического анализа психолого-педагогической, логопедической и специальной литературы был сделан вывод о том, что низкий уровень языковой способности ведет к проблемам комбинирования языковых единиц в самостоятельной речи, в результате чего процессы развития словарного запаса и формирования родо-видовых отношений существенно запаздывают, как и знаний детей о предметах и явлениях. Выделение видовых и родовых обобщений сопровождается трудностями и долго закрепляются в речи ребенка с речевыми нарушениями.

Во второй главе мы описали диагностическую работу, которая включала в себя исследование особенностей словаря родо-видовых отношений детей с нарушением речевого развития и сравнительный анализ данных показателей с показателями готовности к школе детей с нормой речевого развития. В исследовании приняли участие 23 человек: 12 дошкольников с нарушением речи, 11 детей с нормой речевого развития.

Цель первого этапа работы заключалась в выявлении особенностей развития родо-видовых отношений детей дошкольного возраста с нормой речевого развития. Нами был использован методический прием *называния обобщенных слов по группе однородных предметов* из пособия по диагностике речевых нарушений под редакцией Г.В. Чиркиной, которая включает в себя три диагностических задания.

Полученные данные в ходе исследования показали, что у дошкольников с нормой речевого развития состояние словаря родо-видовых отношений находится на достаточно высоком уровне развития.

На втором этапе исследования, была проведена диагностика сформированности словаря родо-видовых отношений у детей с нарушением речевого развития. После чего был проведен качественный и количественный анализ полученных результатов.

Было выявлено, что у детей с нарушенным речевым развитием обнаруживается несформированность словаря родо-видовых отношений, что свидетельствует о необходимости системной и комплексной коррекционной работы по формированию и расширению родо-видовых обобщений не только как процесс качественно-количественного обогащения, а в большей степени как процесс мыслительной деятельности, который будет направлен на образование и закрепление родовых и видовых понятий в активном словаре детей дошкольного возраста.

В третьей главе нами был описан формирующий эксперимент, цель которого заключалась в формировании словаря родо-видовых отношений у дошкольников с нарушением речевого развития с использованием интерактивных презентаций. С детьми была проведена коррекционно-развивающая работа, в качестве дидактического и наглядного материала мы использовали серию интерактивных презентаций, связанных единым сюжетом.

Следующим этапом нашего исследования стал контрольный эксперимент в рамках которого были проведены повторные диагностические мероприятия с целью последующего проведения сравнительного анализа результатов до и после коррекционного воздействия.

Проведенная контрольная серия экспериментальной работы позволяет сделать следующие выводы:

1. Произошел качественный переход детей с ОНР с более низкого уровня развития словаря родо-видовых отношений на более высокий.

2. Результаты контрольного эксперимента позволяют сделать вывод об эффективности использования красочных интерактивных презентаций в коррекционной работе, направленной на формирование словаря родо-видовых отношений у детей с речевым недоразвитием.

3. Наши гипотезы подтвердились в ходе экспериментальной работы. Мы предполагали, что у дошкольников с общим недоразвитием речи состояние словаря родо-видовых отношений будут характеризоваться трудностями называния обобщенных слов по группе однородных предметов, затруднениями в самостоятельном дополнении тематического ряда и обосновании подбора родового или видового понятия, по сравнению с нормотипичными детьми. Так же, как мы предполагали, коррекционно-развивающая работа на основе использования интерактивных презентаций поспособствовала развитию словаря родо-видовых отношений у детей дошкольного возраста с нарушенным речевым развитием.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Апресян, Ю.Д. Лексическая семантика: испр. и доп. том I / Ю.Д. Апресян. – М.: Школа «Языки русской культуры», Издательская фирма «Восточная литература» РАН, 1995. – 472 с.
2. Апресян, Ю.Д. Современные методы изучения значений и некоторые проблемы структурной лингвистики / Ю.Д. Апресян. – М.: Наука, 1996. – 305 с.
3. Арушанова, А.Г. К проблеме определения уровня речевого развития дошкольника / А.Г. Арушанова, С. О. Ахманова. – М.: МОРФ, 2010. – 311 с.
4. Арушанова, А.Г. Речь и речевое общение детей: Книга для воспитателей детского сада / А.Г. Арушанова. – М., 1999. – 272 с.
5. Балобанова, В.П. Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы в условиях дошкольного образовательного учреждения / В.П. Балобанова, В.В. Юртайкин. – СПб.: Детство-Пресс, 2001. – 240 с.
6. Батраева, Г.Н. Использование информационных технологий в коррекционно-развивающей работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья / Г.Н. Батраева // Научная Идея. – 2017. – №3. – С. 1-6.
7. Блумфильд Л. Язык / Л. Блумфильд, [Электронный ресурс]. – <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=38396>
8. Вершинина, О.М. Особенности словообразования у детей с общим недоразвитием речи III уровня / О.М. Вершинина // Логопед. – 2004. – № 1. – С. 34-40.

9. Винарская, Е.Н. Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии: Периодика раннего развития. Эмоциональные предпосылки освоения языка / Е.Н. Винарская. – М.: Просвещение, 1987. – 159 с.
10. Виноградов В.В. История русских лингвистических учений / В.В. Виноградов. – М.: Высшая школа, 2005. – 559 с.
11. Волкова, Г.А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики / Г.А. Волкова. – СПб.: Детство – Пресс, 2008. – 144 с.
12. Волосовец, Т. В. Преодоление ОНР у дошкольников / Т.В. Волосовец. – М. : Сфера, 2008. – 256 с.
13. Выготский, Л.С. Мышление и речь. Психологические исследования / Л.С. Выготский, [Электронный ресурс]. – https://aldebaran.ru/author/semenovich_vyigotskiyi_lev/kniga_myishlenie_i_rech/read/
14. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи / А.Н. Гвоздев. – М.: Просвещение, 2009. – 365с.
15. Гимадиева, К. А. Методические подходы к развитию лексического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / К.А. Гимадиева // Педагогическое мастерство: материалы VI междунар. науч. конф. – 2015. – № 4. – С. 149-151.
16. Грибова, О.Е. Технология организации логопедического обследования. Методическое пособие / О.Е. Грибова. – М.: Айрис-пресс, 2005. – 96 с.
17. Григорьева, А.Д. Об основном словарном фонде и словарном составе русского языка / А.Д. Григорьева. – М.: Норма, 2011. – 68 с.
18. Деревянко, Н. П. Формирование словарного запаса у дошкольников с общим недоразвитием речи / Н.П. Деревянко // Практ. психология и логопедия. – 2006. – № 4. – С. 57-60.
19. Домородская, З.А. Диагностика речевого развития дошкольников: Научно-метод. Пособие / З.А. Домородская. – М.: РАО, 2007. – 136с.

20. Елисеева, М.Б. О лексическом развитии ребенка раннего возраста./ М.Б. Елисеева // Логопед в детском саду. – 2006. – № 1. – С. 10-16.
21. Ефименкова, Л.Н. Формирование речи у дошкольников. Дети с общим недоразвитием речи. – 2-е изд., перераб / Л.Н. Ефименкова. – М.: Просвещение, 1985. – 112 с.
22. Жукова, Н. С. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: Кн. для логопеда / Н.С. Жукова. – М.: Просвещение, 1990. – 238 с.
23. Калаш, И. Возможности информационных и коммуникационных технологий в дошкольном образовании: аналитический обзор / И. Калаш. – М.: ЮНЕСКО, 2011. – 176 с.
24. Кодухов, В.И. Лексико-семантические группы слов / В.И. Кодухов.– Л.: Просвещение, 1995. – 279 с.
25. Коробченко, Т.В., Розова Ю.Е. Использование интерактивной доски на логопедических занятиях с детьми с ограниченными возможностями здоровья / Т.В. Коробченко // Концепт. – 2015. – Спецвыпуск №23. – С. 16-21.
26. Котова, С.А. Современная тенденция использования интерактивной доски в работе с дошкольниками / С.А. Котова // АНИ: педагогика и психология. – 2014. – №3 (8). – С. 44-46.
27. Кроткова, А.В. Особенности формирования лексико-грамматического строя речи у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня / А.В. Кроткова// Логопед. – 2004. – №1. – С. 29-31.
28. Крушевский, Н. Очерк науки о языке / Н. Крушевский. – М.: Книга по Требованию, 2011. – 173 с.
29. Левина, Р.Е. Общая характеристика недоразвития речи у детей и его влияние на овладение письмом. // Хрестоматия по логопедии: В 2 т. / под ред. Л.С.Волковой / Р.Е. Левина. – М., 1997. – Т. II – С. 375-387.
30. Логинова, В. И. Формирование словаря. Развитие речи детей дошкольного возраста / В.И. Логинова.– М. : Просвещение, 1979. – 223 с.

31. Матросова, Т.А. Нарушение лексического строя речи и пути их коррекции у дошкольников пяти-шести лет с общим недоразвитием речи / Т.А. Матросова, Е.Е. Балашова // Школьный логопед. – 2011. – № 3. – С. 3-13.
32. Методы обследования речи детей / Г. В. Чиркина, Л. Ф. Спирова, Е. Н. Российская и др. – М.: Аркти, 2003. – 240 с.
33. Микляева, Н.В. Развитие языковой способности у детей 6-7 лет с ОНР / Н.В. Микляева. – М.: ТЦ Сфера, 2012. – 64 с.
34. Поваляева, М.А. Справочник логопеда / М.А. Поваляева. – Ростов-на-Дону: «Феникс», 2002. – 448 с.
35. Пышненко, А.Э. Использование интерактивной доски «SmartBoard» при организации и проведении письменных проверочных работ на логопедических занятиях с детьми с задержкой психического развития и нарушением интеллекта [Электронный ресурс]. – <http://www.edu-ago.ru> – статья в интернете.
36. Резцова, М. М. Использование информационно-коммуникационных технологий в коррекционноразвивающей работе учителя-логопеда [Электронный ресурс]. – <http://festival.1september.ru> – статья в интернете.
37. Розова, Ю.Е. Использование мультимедийных презентаций для повышения эффективности логопедических занятий. Инновации в коррекции нарушений речи у детей и подростков / Ю.Е. Розова// Сборник материалов научно-практической конференций с международным участием. – СПб.: АППО, 2010. – С. 259-262.
38. Русский язык. Учеб, для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и методика нач. обучения». / Л.Л. Касаткин, Л.П. Касынин, М.Р. Львов и др. – М.: Просвещение, 1989. – 287 с.
39. Струнина, Е.М. Лексическое развитие дошкольников / Е.М. Струнина // Дошкольное воспитание. – 1991. – № 7. – С. 49-52.

40. Ушакова, О.С. Развитие речи дошкольников / О.С. Ушакова. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2001. – 240с.
41. Ушинский, К. Д. Педагогика. Избранные работы / К.Д. Ушинский. — М.: Юрайт, 2019. — 258 с
42. Федоренко, Л. П. Закономерности усвоения родной речи / Л.П. Федоренко. – М.: Просвещение, 1984. – 159 с.
43. Филичева, Т.Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста: Монография / Т.Б. Филичева. – М., 2000. – 314 с.
44. Филичева, Т.Б. Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение: Учебно-методическое пособие / Т.Б. Филичева. – М.: ГНОМ и Д, 2000. – 128 с.
45. Хватцев, М. Е. Логопедия / М.Е. Хватцев, [Электронный ресурс]. – http://pedlib.ru/Books/2/0327/2_0327-1.shtml

ПЕНЗЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
Пензенский педагогический институт им. В. Г. Белинского

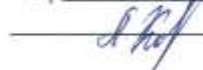
Факультет педагогики, психологии
и социальных наук

Кафедра «Дошкольное и
дефектологическое образование»

Направление подготовки:
Специальное «дефектологическое»
образование
Профиль подготовки: «Логопедия»

Утверждаю: зав. кафедрой
Корчагина Л.Н.

«07» 07. 2020 г. №13



Задание

По выпускной квалификационной работе Н.Д. Катковой

1. Тема работы Использование интерактивных презентаций в коррекции родо-видовых отношений у детей с речевыми нарушениями

Утверждена приказом по Университету «17» 08. 2020 г. №

2. Срок сдачи студентом законченной работы «31» мая 2021 г.

3. Исходные данные к работе:

Цель исследования: изучение динамики показателей словаря родо-видовых отношений у детей дошкольного возраста с нарушением речевого развития до и после воздействия коррекционно-развивающей работы с использованием интерактивных презентаций.

Объект исследования: словарь родо-видовых отношений дошкольников с нарушением речи.

Предмет исследования: работа по формированию словаря родо-видовых отношений у детей с нарушением речи с использованием интерактивных презентаций.

4. Перечень подлежащих разработке вопросов:

1. Проанализировать литературные источники по закономерностям формирования родо-видовых отношений в лексике дошкольников с нарушением речевого развития и нормотипичных детей;

2. Подобрать диагностический комплекс методик, направленных на изучение показателей сформированности словаря родо-видовых отношений дошкольников с нарушением речи;

3. Проанализировать результаты диагностики и дать качественно-количественную характеристику особенностей развития словаря родо-видовых отношений детей дошкольного возраста с нарушением речевого развития.

4. Разработать и провести коррекционно-развивающую работу с использованием интерактивных презентаций;

5. Провести повторную диагностику и сравнить результаты.

5. Календарный план

№ п/п	Наименование этапов дипломной работы	Сроки выполнения этапов	Примечания
1.	Провести анализ литературы по проблеме формирования родо-видовых отношений у детей старшего дошкольного возраста.	Июль-август 2020	
2.	Провести экспериментальное изучение состояния словаря родо-видовых отношений у дошкольников с общим недоразвитием речи в ходе констатирующего эксперимента.	Сентябрь - октябрь 2020	
3.	Апробировать составленную систему игр и упражнений с использованием интерактивных презентаций для развития словаря родо-видовых отношений детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.	Ноябрь 2020-март 2021	
4.	Провести контрольный эксперимент и проверить эффективность проведенной работы.	Апрель 2021	

6. Дата выдачи задания «04» июль 2020 г.

Руководитель 
(подпись)

Задание принял к исполнению 
(подпись)

Отзыв

на выпускную квалификационную работу Н.Д. Катковой «Использование интерактивных презентаций в коррекции родо-видовых отношений у детей с речевыми нарушениями»

Актуальность выпускной квалификационной работы Н.Д. Катковой объясняется недостаточной изученностью вопроса формирования словаря родо-видовых отношений у детей с нарушенным речевым развитием, а также эффективных способов его коррекции. Развитие данного навыка происходит параллельно с формированием аналитико-синтетических мыслительных операций, поэтому проблемы на пути к овладению одним из компонентов приводят к задержке развития остальных психических функций.

Надежда Дмитриевна умело и глубоко поработала со специальной литературой, благодаря чему работа получила солидное теоретическое обоснование.

Студенткой была проведена диагностика сформированности словаря родо-видовых отношений у детей с нарушением речевого развития. В ходе проведенного исследования было замечено, что у детей с нарушенным речевым развитием обнаруживается несформированность словаря родо-видовых отношений.

Работа Н.Д. Катковой завершается методической частью: разработкой системы игр и упражнений, направленных на формирование словаря родо-видовых отношений у дошкольников с нарушением речевого развития с использованием интерактивных презентаций. Предложенная система работы была апробирована на детях экспериментальной группы.

Проведенное контрольное изучение словаря родо-видовых отношений у детей доказало эффективность выбранной системы коррекционных упражнений.

Выпускная квалификационная работа Н.Д. Катковой выполнена в соответствии с требованиями ГАК, заслуживает высокой оценки и может быть допущена к защите.

Научный руководитель:
К.п.н., доцент кафедры
«Дошкольное и дефектологическое
образование»



О.В. Сафонова

СПРАВКА

Пензенский государственный университет

о результатах проверки текстового документа
на наличие заимствований

ПРОВЕРКА ВЫПОЛНЕНА В СИСТЕМЕ АНТИПЛАГИАТ.ВУЗ

Автор работы: Каткова Надежда Дмитриевна
Самоцитирование
рассчитано для: Каткова Надежда Дмитриевна
Название работы: Каткова Н.Д. Использование интерактивных презентаций в коррекции родо-видовых отношений у детей с речевыми нарушениями
Тип работы: Выпускная квалификационная работа
Подразделение: ДиДО

РЕЗУЛЬТАТЫ

ЗАИМСТВОВАНИЯ	21.94%
ОРИГИНАЛЬНОСТЬ	68.48%
ЦИТИРОВАНИЯ	9.59%
САМОЦИТИРОВАНИЯ	0%

ДАТА ПОСЛЕДНЕЙ ПРОВЕРКИ: 21.05.2021



Модули поиска: ИПС Адилет; Библиография; Сводная коллекция ЗБС; Интернет Плюс; Переводные заимствования (RuEn); Переводные заимствования по eLIBRARY.RU (EnRu); Переводные заимствования по Интернету (EnRu); Переводные заимствования издательства Wiley (RuEn); eLIBRARY.RU; Диссертации НББ; Перефразирования по eLIBRARY.RU; Перефразирования по Интернету; Модуль поиска "ПГУ"; Шаблонные фразы; Кольцо вузов; Издательство Wiley; Переводные заимствования

Работу проверил: Сафонова Ольга Владимировна

ФИО проверяющего

Дата подписи:

21.05.21



Подпись проверяющего



Чтобы убедиться
в подлинности справки, используйте QR-код,
который содержит ссылку на отчет.

Ответ на вопрос, является ли обнаруженное заимствование
корректным, система оставляет на усмотрение проверяющего.
Предоставленная информация не подлежит использованию
в коммерческих целях.