



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение

высшего образования  
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»  
(ФГБОУ ВО «ЮУрГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ДОШКОЛЬНОГО, НАЧАЛЬНОГО И КОРРЕКЦИОННОГО  
ОБРАЗОВАНИЯ  
КАФЕДРА СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ ПСИХОЛОГИИ И ПРЕДМЕТНЫХ  
МЕТОДИК

**РАЗВИТИЕ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА У ДЕТЕЙ-ИНОФОНОВ  
МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Выпускная квалификационная работа по направлению  
44.03.03, специальное (дефектологическое) образование

**Направленность программы бакалавриата**

**«Логопедия»**

**Форма обучения заочная**

Проверка на объем заимствований:

85 % авторского текста

Работа рассчитана к защите

«5» 03 2025г.

зав. кафедрой специальной педагогики,  
психологии и предметных методик  
к.п.н., доцент Л.А. Дружинина

*и.р. 17*

*М.Кулешова*

Выполнила:

Студентка группы ЗФ 521-101-5-1

Понуровская Ксения Владимировна

Научный руководитель:

к.п.н., доцент кафедры СППиПМ

Резникова Елена Васильевна

*Р.З.*

Челябинск  
2025г.



## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ .....	5
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ .....	8
1.1 Понятие «словарный запас» в психолого-педагогической литературе .....	8
1.2 Особенности формирования словарного запаса у детей в онтогенезе .....	14
Выводы по первой главе .....	24
ГЛАВА 2. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ-ИНОФОНОВ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА .....	26
2.1 Психолого-педагогическая характеристика детей-инофонов .....	26
2.2 Особенности словарного запаса у детей-инофонов младшего школьного возраста .....	36
2.3 Обзор коррекционных методик по развитию словарного запаса у детей-инофонов младшего школьного возраста .....	46
Вывод по второй главе: .....	57
ГЛАВА 3. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА У ДЕТЕЙ-ИНОФОНОВ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА .....	59
3.1 Изучение словарного запаса у детей-инофонов младшего школьного возраста .....	59
3.2 Состояние словарного запаса у детей-инофонов младшего школьного возраста .....	64
3.3 Коррекционная работа по развитию словарного запаса у детей-инофонов .....	79
Выводы по третьей главе: .....	87
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	89
СПИСОК СПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ .....	92



## ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы. Активизация миграционных процессов в России актуализирует множественные социальные проблемы, одной из которых является социализация и обучение детей-мигрантов.

Статистика, приведенная журналистами «Московского комсомольца» говорит о том, что общая численность детей мигрантов в Российской Федерации на 2024 год оценивается в 800 тысяч человек, и «с учетом возрастной структуры», в исследовании пришли к выводу, что «иностранных граждан школьного возраста» около 500 тысяч человек [50]. При этом учащиеся, для которых русский язык не является родным, часто не демонстрируют достаточного уровня владения языком.

В силу того, что большинство детей младшего школьного возраста с миграционной историей обучаются совместно с носителями русского языка как родного по программе для русской школы, поэтому предусмотрено, прежде всего, достижение общих задач освоения образовательной области «Филология», определяемых ФГОС НОО.

Государственным языком в нашей стране является русский язык. Для того, что бы ребенок-инофон мог успешно коммуницировать и социализироваться в обществе ему необходимо овладеть всеми сторонами речевого развития.

Одной из актуальных задач обучения русскому языку является увеличение объема словарного запаса младших школьников (М. Т. Баранова, Т. И. Зиновьевой, Т. А. Ладыженской, М. Р. Львова, Н. А. Купиной, М. В. Панова и др.), особенно, что касается детей-инофонов. Кроме того, существует и проблема неточного понимания слов, которые они употребляют. При огромном потоке информации, в котором существуют дети-мигранты, они слышат много новых слов, не используемых в образовательном процессе, где значения таких слов могли

бы уточняться, им сложно подобрать нужное слово в связи с небольшим словарным запасом и слабым знанием значений ряда лексем.

Анализ содержания Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) позволяет сделать вывод о том, что формирование у обучающихся мотивации к обогащению собственного словарного запаса, перевод слов из пассивного словаря в активный, развитие умения воспринимать и оценивать изобразительно-выразительный компонент речевого высказывания, а также активно применять его в собственной речи, являются основными требованиями в части достижения предметных результатов курса русского языка в начальной школе. Их достижение младшими школьниками возможно при правильной организации работы по обогащению их словарного запаса.

В Примерной основной образовательной программе НОО указано, что в результате обучения младшие школьники должны уметь выявлять новые слова, уточнять значение слов по словарям, владеть подбором синонимов для адекватного выражения своих мыслей в соответствии с ситуацией общения. Для детей-инофонов отдельные требования в ПООП отсутствуют. Отсюда следует, что требования для всех детей равны, а исходные возможности детей – нет. Это обостряет проблему, так как при развитии и обогащении словаря детей-мигрантов необходимо учитывать факторы речевого развития и языкового образования школьников.

Противоречие состоит в том, что, несмотря на наличие в методике начальной школы трудов, посвященных развитию и обогащению словарного запаса (М.Т. Баранова, Т.И. Зиновьевой, Т.А. Ладыженской, М.Р. Львова, Н.А. Купиной, М.В. Панова и др.) каких-либо направлений коррекционной работы по развитию словарного запаса у детей-инофонов младшего школьного возраста не выявлено.

Вышесказанное определило актуальность темы нашего исследования: «Развитие словарного запаса у детей-инофонов младшего школьного возраста».

Цель исследования: теоретически изучить и практически показать возможности проведения коррекционной работы по развитию словарного запаса у детей-инофонов младшего школьного возраста.

Объект исследования: коррекционная работа по развитию словарного запаса у детей-инофонов младшего школьного возраста.

Предмет исследования: особенности развития словарного запаса у детей-инофонов младшего школьного возраста.

Для достижения поставленной цели определены следующие задачи:

1. Проанализировать психолого-педагогическую литературу по данной проблеме.

2. Изучить особенности словарного запаса у детей-инофонов младшего школьного возраста.

3. Разработать программу коррекционной работы по развитию словарного запаса у детей-инофонов младшего школьного возраста.

Методы исследования: теоретический анализ литературы, изучение документов, наблюдение, эксперимент, беседа, методы качественной и количественной обработки информации.

База исследования: муниципальное автономное образовательное учреждение « Средняя общеобразовательная школа № 43 г. Челябинска».

Структура выпускной квалификационной работы. Работа состоит из введения, трех глав с выводами, заключения, списка использованных источников и приложения.

# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

## 1.1 Понятие «словарный запас» в психолого-педагогической литературе

Развитие речи является одной из самых насущных задач базового образования. Речь влияет на общение, эмоциональное самовыражение и т.д. Речь – это способ понять действительность и дать ей словесную оценку. Качество обучения, знания, навыки и способности учащихся зависят от их коммуникативных навыков (Е. В. Архипова [1]; А. Н. Гвоздев [9]; Н. С. Жукова [15]; Е. И. Тихеева [47]; Т. Б. Филичева [52]; С. Н. Цейтлин [55] и др.).

Именно поэтому Л. С. Выготский утверждал: «развитие мышления и речи есть непременное условие развития остальных человеческих способностей, побуждающих их к дальнейшему совершенствованию» [8, с. 98].

Д. Н. Шмелев отмечает, что слова в языке не существуют изолированно друг от друга. Они образуют единую лексическую систему, связанную различными отношениями с другими словами. Это включает в себя синонимические, антонимические связи, тематические и лексико-семантические группы, а также иные отношения, которые помогают нам понимать и использовать язык эффективно. Кроме того, место слова определяется его многозначностью и возможностью совмещения с другими словами. Когда ребенок изучает новую лексику, эти связи начинают взаимодействовать. Образующиеся вокруг каждого слова смысловые (семантические) поля, или так называемые вербальные сети, являются неотъемлемой частью его структуры. Это означает, что процесс владения словом включает в себя процесс его «обрастания» лексическими связями с другими словами. Следовательно, в процессе обучения дети овладевают не только словами, но и их системными связями [60].

Лингвисты Н. М. Шанский [58], Д. Н. Шмелев [60] выделяют такие необходимые свойства слова, как фонетика, грамматика, синтаксис. Валентность слова, то есть наличие смысла и способности слова сочетать другие слова. Соответственно, можно выделить важный методический вывод о необходимости овладения словом в единстве его лексического, грамматического значений и языковой формы (звуковой, морфологической) на основе активного использования в речи.

Лексикой называют все слова языка, входящие в ее словарный состав. Лексика – самая сложная система, состоящая из групп слов различных по происхождению, сфере употребления и стилистической значимости. Лексику характеризует множественность образовывающих единиц, изменчивость состава и неустановленность границ, отделяющих ее области [53].

С точки зрения российского лингвиста, специалиста по лексике, фразеологии, словообразованию, грамматике, этимологии русского языка Н. М. Шанского, «лексическая система – это внутренне организованная совокупность языковых элементов, постоянно взаимодействующих и закономерно связанных между собой относительно устойчивыми отношениями». В качестве главной особенности лексической системы он указывает на обширность и практическую неисчислимость ее единиц [58; с. 143].

Предмет изучения в лексикологии – это словарный состав языка, т.е. совокупность лексических единиц, исторически сложившаяся, постоянно развивающаяся, обслуживающая все разнообразие социального использования языка как средства общения. Л. А. Долгушина отмечает, что словарный запас языка постоянно обогащается новыми словами, значениями и оттенками значений, и это определяет динамизм лексической системы, ее открытый характер и постоянную изменяемость. Язык обогащается вместе с развитием идей, и одна и та же внешняя оболочка слова обрастает побегами новых значений и смыслов [11].

Лексика как компонент речи имеет большое значение не только для речевого развития ребенка, но и для общего его развития, поскольку словарь дошкольника взаимосвязан с когнитивной деятельностью. Это подтверждают и слова Л. С. Выготского, который говорил, что значение слова и овладение его понятием являются единицей речевого мышления, а потому освоение словарного состава языка и владением им – это сложный процесс соотношения речевой и мыслительной деятельности в сознании ребенка, который напрямую зависит от развития его интеллекта и степени сформированности ВПФ: памяти, восприятия, воображения, внимания и т.д. [8].

Процесс формирования лексики довольно сложен, однако, чем больше развита лексическая сторона речи ребенка, тем эффективнее у него будет реализована коммуникативная функция общения, тем точнее и четче ребенок сможет изъяснять свои мысли и выражать отношения посредством слова [3].

С помощью слов дошкольник обозначает предметы и явления окружающего мира, присваивая им определенные понятия-значения, которые потом успешно применяет в собственной речи. В процессе развития ребенка слово-понятие, как средство обозначения предметного мира, образа окружающей действительности постепенно растет, расширяется, уточняется и углубляется [1].

Достаточный уровень сформированности словаря служит главнейшей причиной освоения чтения, письма, счета. Развитие лексических операций, уточнение значений слов, сформированности лексической системности имеют огромное значение для становления познавательной активности ребенка [3].

Лексика как компонент речи является неотъемлемой частью не только речевого развития в дошкольном возрасте, но и основополагающим фактором психического развития, основой когнитивной деятельности ребенка. Следовательно, овладение словарным составом языка является

одним из важных условий познавательного развития дошкольника, т.к. опыт, получаемый ребенком в процессе онтогенеза обобщен и отражен в речевой форме, в значениях употребляемых слов [17].

В психолого-педагогической и лингвистической науке понятие «словарь» трактуется многими авторами по-разному. Так, например, Н. С. Жукова указывает на то, что понятие «словарь» нужно рассматривать как лексику, диалектику [15].

В исследованиях Д. Н. Шмелева словарный запас понимается как список слов, который может являться как ограниченным, так и полным вне зависимости от принадлежности к языку. Автор отмечает, что словарный запас является одним из составляющих компонентов, отвечающий за уровень владения языком индивидом [60].

М. И. Фомина утверждает, что словарный запас – это общее количество всех слов, которые ребенок и понимает, и активно использует в межличностном общении []. М. И. Фомина соотносит понятие «словарный запас» и понятие «лексикон», указывая на то, что они синонимичны, так как оба понятия обозначают: «организационную систему знаний о словах, их значениях и правилах использования в речи» [53, с. 10].

Другой исследователь, Л. Ф. Чупров, в терминологическом словаре по логопедии и нейропсихологии рассматривает данное понятие как совокупность слов, отмечая, что оно имеет разделение на активный словарь, пассивный словарь и номинативный словарь, которые имеют разное определение и толкование [56].

По мнению В. А. Ковшикова, словарный запас представляет собой все вместе взятые слова, которые служат для обозначения и определения предметов, явлений, состояний, действий, признаков, а также их характеристики в своей речи [21].

Можно сделать вывод, что словарный запас рассматривается учеными в области психологии, логопедии, педагогики как совокупность слов, предназначенная для использования в речи с целью обозначения

предметов, признаков, понятий, явлений, эмоций, состояния, чувств, и которая образует тем самым словарный запас или лексику.

С. Н. Цейтлин говорит о том, что лексическое богатство языка является результатом хорошо развитых всех компонентов речевой системы: фонетико-фонематического и грамматического строя речи, а также указывает на зрелость высших психических функций. Однако развитие словаря у детей является длительным процессом, так как ребенку нужно не только количественно накопить словарный запас, но и освоить их социальное значение, а также научиться использовать слова в нужных моментах. Таким образом, развитие словарного запаса условно можно разделить на пассивный и активный словарь [55].

Обращаясь вновь к терминологическому словарю Л. Ф. Чупрова по логопедии и нейропсихологии, автор трактовал активный словарь – как совокупность слов, которыми индивид пользуется в своей речи изо дня в день и, следовательно, понимает их значение и смысл. Под пассивным словарем автор понимал совокупность слов, которые индивид понимает и знает, но они ограничены в употреблении [56].

Тождественно Л. Ф. Чупрову даны определения Л. С. Волковой, которая интерпретировала пассивный словарь как часть словарного состава языка, являющимся доступным к пониманию для ребенка, но использующуюся в речи крайне редко или совершенно не употребляются в речи. Активный словарный запас, напротив, употребляется регулярно в повседневной жизни индивида [32].

Активный словарь включает слова, употребляемые в повседневной речи, и определяет уровень культуры и богатство речи. Как отмечает А. Н. Гвоздев, в активный словарь ребенка входят слова, которые широко используются, а также определенный набор узкоспециализированных терминов, которые он усваивает в повседневной жизни [9].

Пассивный словарь – это часть словарного состава языка, понятная ребенку. Она зависит от психического развития, социальной среды и

возраста ребенка. Под активным словарем имеют в виду употребляемую в повседневной жизни часть словарного языка конкретного ребенка [52].

Н. И. Бурова и К. В. Шилина в своей работе приходят к выводу, что активный словарь отвечает не только за употребление слов, но и за их понимание, поэтому авторы отмечают, что общеупотребительная лексика входит в активный словарь также, как и ряд специфических слов, которые также активно используются ребенком в речи в результате определенных условий жизни ребенка [4].

Иными словами, Н. И. Бурова и К. В. Шилина объясняют это тем, что окружающая среда может быть разнообразной, поэтому ребенок может в своем лексиконе использовать систематически слова, которые присущи только этому народу в связи с географическим положением или менталитету и другими особенностями. Пассивный словарь, по мнению авторов, это те слова, которые ребенок осознает, понимает их лексическое значение, но использует их в речи крайне редко или вовсе не использует. [4 с. 16].

В развитии словаря определяют два аспекта. Во-первых, это качественное развитие лексического запаса, а во-вторых, это его количественный рост. Упоминая качественную составляющую, следует подразумевать поэтапное овладение ребенком понятия слов, которые были определены социумом и которые демонстрируют следствие познавательного процесса. Данное следствие выступает результатом и фиксируется в самом слове. За счет этого оно постигается одним индивидом и транслируется иным в ходе коммуникации. Так как дети живут в абсолютно различных условиях и воспитываются также по-разному, то и формирование лексического запаса будет отличаться. То же самое касается и его количественного роста, по этой причине в литературных источниках сведения, которые касаются числа слов ребенка младшего возраста одинакового возрастного диапазона имеют значительные различия между собой. Развитие коммуникации детей с

иными индивидами, повышение уровня сложности их деятельности обусловливают рост таких показателей словарного запаса, как качественный и количественный [29].

Таким образом, в рамках данного исследования мы определяем словарный запас как индивидуальный набор лексических единиц, которыми владеет и оперирует конкретная личность в процессе коммуникации. Важно отметить, что термины «словарный запас» и «словарь» часто трактуются по-разному, хотя и имеют много общего в своих дефинициях. Ключевое различие заключается в масштабе применения: термины могут относиться как к лексикону отдельного индивида, так и к лексическому фонду целого языка. Эти нюансы необходимо учитывать при использовании данной терминологии.

Под словарным запасом (в данной работе) мы будем понимать совокупность слов, которые знает и использует в своей речи отдельный человек.

## 1.2 Особенности формирования словарного запаса у детей в онтогенезе

Особенности формирования лексики в онтогенезе рассматривали многие авторы, но наиболее глубоко, многогранно и систематизировано раскрыты в исследованиях Е. Н. Винарской [6], А. Н. Гвоздева [9], Н. С. Жуковой [15], В. А. Ковшикова [21], М. М. Кольцовой [22], Е. И. Тихеевой [47], Т. Б. Филичевой [52] и др.

В ходе общения со взрослыми и непосредственного контакта с окружающей средой происходит познание мира ребенком. Этот процесс включает как вербальную, так и невербальную активность при взаимодействии с различными предметами и явлениями. Словарный запас малыша постепенно расширяется, когда он открывает для себя новые объекты, их свойства и способы взаимодействия с ними. Именно восприятие действительности и формирование представлений о ней

становится ключевым фактором, определяющим развитие словарного состава детской речи [52].

Развитие словарного запаса на рассматриваемом этапе включает в себя два ключевых аспекта: количественное увеличение числа слов, имеющихся в распоряжении ребенка; качественное совершенствование их понимания, включающее овладение соответствующими значениями слов [22].

Расширение словаря происходит постепенно совместно с увеличением жизненного опыта детей. Принято считать, что в определенном возрасте у детей в экспрессивной и импрессивной речи должно присутствовать установленное количество лексических единиц, однако, по мнению Е. И. Тихеевой, абсолютный состав и прирост словаря во многом будет зависеть от индивидуальных особенностей развития речи ребенка, его условий жизни и воспитания [22].

Согласно представленным этапам в исследованиях Л. П. Федоренко можно сделать вывод, что речевое развитие детей от рождения и до 5 лет характеризуется следующим образом: с рождения до 1,5 месяцев жизни ребенка происходит интересный период, который наделен интенсивным интонационным обогащением такого сигнала как крик. Крик является в данном жизненном этапе рефлекторным [51]. Е. Н. Винарская также отмечала важность доречевого периода, называя его периодом младенческих криков, которые готовят голосовой аппарат к будущей речи. Окончание данного этапа знаменуется тем, что ребенок начинает воспринимать интонацию взрослого [6].

С 1,5 месяцев и до 4,5 месяцев жизни ребенка протекает стадия, которая наполнена специфическими голосовыми реакциями, именуемые как гуление. Это связано с тем, что звуки, которые демонстрирует ребенок, напоминают гукание, так как происходит сочетание гласных звуков (ау, оу, уу и др.). По мнению автора, данный этап является важным, так как в этот период ребенок налаживает взаимодействие с окружающими.

С 4,5 месяцев и практически до первого года наступает самый длинный этап, именуемый как стадия лепета. Лепет характеризуется тем, что вначале у ребенка в речи выступают отдельные слоги (та, ба, па, ля) и затем уже переходит в слоговые цепочки (та-та-та, ба-ба-ба, тя-тя-тя).

По мнению Е. Н. Винарской, с 6 до 9 – 11 месяцев, когда появляются лепетные слова, осуществляется тренировка в воспроизведении цепи сегментов по типу «согласный – гласный», однако, отсутствует четкость в звуковом наполнении. В норме к возрасту 8 месяцев дети воспроизводят лепетные цепи из 4 – 5 сегментов, постепенно уменьшая данное количество до абриса двухсложных слов [6].

С появлением псевдослов в 9 – 10 месяцев можно говорить о начале «словесной» речи, что указано в трудах А. А. Леонтьева. Детей, достигших «словесного» периода, И. А. Сикорский подразделял на две группы [30]: первая группа детей сокращает слова до ударного слога в ходе овладения лексическим строем речи; вторая группа использует ритмическую модель слов и произносит их сразу.

Отметим, что А. Н. Гвоздев [9] и Е. Н. Винарская [6] обращали внимание, что в псевдословах двухсложной слоговой структуры дети делают акцент на первый слог, гораздо позже появляется ударение на второй слог.

К концу 12 месяца – началу 2-го года жизни, по мнению Л. И. Беляковой, у ребенка словарный запас пополняется достаточно быстро и его уровень зависит от окружающей обстановки. К концу 2-го года жизни автор отмечает, что у нормативных детей формируется элементарная фразовая речь. А также они начинают понимать и соотносить обобщение однородных предметов, действий, качеств имен прилагательных. В 3 года ребенок уже активно усваивает слова, обобщенные родовые понятия, которые характеризуются по каким-либо признакам, а также обобщают предметы, действия, признаки в форме имен существительного. И уже к середине 5 лет – начала шести лет у ребенка

протекает период, когда его речь находится в состоянии, при котором родная речь является осмысленной, полноценной не только в общении, но и в мышлении, так как на данном возрастном этапе ребенок умеет использовать накопленный жизненный опыт для практического взаимодействия с окружающими и его действительностью, что, несомненно, приводит к обогащению словарного запаса [21].

В литературе же отмечаются значительные расхождения в отношении объема словаря и его прироста, так как существуют индивидуальные особенности развития словаря у детей в зависимости от условий жизни и воспитания.

По данным С. Н. Цейтлин, рост словаря характеризуется следующими количественными особенностями: в год ребенок произносит в среднем 3 слова, в 1 год 3 месяца – 19 слов, в 1 год 6 месяцев – 22 слова, в 1 год 9 месяцев – 118 слов. Словарь ребенка представлен в двух аспектах: пассивный словарь (импрессивная лексика) и активный словарь (экспрессивная лексика) [55].

Формирование лексики в онтогенезе обусловлено развитие представлений ребенка о находящейся вокруг реальности. Обогащение словаря ребенка идет по мере того, как он начинает знакомиться с новыми предметами, явлениями, признаками предметов и действиями [3].

У детей с возрастом происходит не только количественное изменение словарного запаса, но также развиваются его качественные характеристики. Например, в 4 года у детей происходит увеличение словаря названиями предметов и действий, встречающихся в повседневной жизни. Появляются обобщенные слова, некоторые физические качества, такие как цвета, форма, температура. Ребенок может назвать некоторые материалы и их свойства. К пятому году жизни происходит активное употребление названий предметов, разделенных тематически – одежда, фрукты, игрушки. В шесть лет у детей расширяются знания о качествах предметах, появляется дифференцирование качеств и свойств по степени

выраженности (легкий – легче). Начинают использоваться родовые понятия. В семь лет дети начинают употреблять многозначные и сложные слова, появляются понятия антонимии и синонимии [52].

Развитие словарного запаса у детей с раннего возраста отражено также в работе Е. Ф. Архиповой, которая описывает изменения в качественном составе лексикона в зависимости от следующих возрастных особенностей:

- на 4-м году жизни у ребенка словарный запас пополняется названиями предметов и действий на основе бытовой деятельности, например, ребенок знает название предметов посуды и может их соотнести с действиями, понимает их предназначение, может перечислить домашних животных и части тела, в словаре у ребенка также присутствуют и контрастные размеры предметов, а также может группировать слова в зависимости от их категории и признаков;
- на 5-м году у ребенка наблюдается активное использование в речи названий предметов, которые разделяются по тематическим циклам, так, например, они разделяют продукты питания, бытовая химия и техника, овощи, ягоды, фрукты и многое другое;
- на 6-м году ребенок уже умеет дифференцировать слова по разным категориям, признакам, по степени выраженности качества и свойства, поэтому он уже в состоянии перенести значение с одного предмета на ряд других, которые связаны с ним по ассоциации. Также понятие конкретного слова становится шире. Также стоит отметить, что у ребенка наблюдаются расширенные представления по всем понятиям, признакам в отличии от 4-х или 5-ти летнего возраста;
- на 7-м году жизни накопляемость слова у ребенка значительно выше. Отличительной особенностью является умение соединять разнообразные смысловые связи, преобразуя их в сложную систему семантических полей. Также ребенок умеет членить слова на морфемы. В том случае, если у ребенка отсутствует знание о каком-либо слове, то он

способен в данном возрасте составить его характеристику по определенным критериям и моделям. На данном возрастном этапе ребенок использует синонимию и в целом системная организация словаря ребенка приближается к лексико-семантической системе взрослых [1].

Стоит учесть предположение А. В. Ереминой и Е. В. Миленьких которые утверждают, что активный словарь не имеет равномерное и плавное развитие, а является скачкообразным процессом, в отличие пассивного словаря, который является равномерным и, между прочим, отмечается опережение. Также авторы отмечают, что перевод слов из пассива в актив происходит ступенчато [14].

По мнению исследователей Н. В. Серебряковой и Р. И. Лалаевой, развитие словаря ребенка зависит с одной стороны от развития мышления и других психических процессов, с другой – от развития всех компонентов речи, а именно фонематического и грамматического строя речи. В связи с этим в развитии лексики немаловажное развитие имеет и социальная среда, в которой воспитывается ребенок. В зависимости от социального уровня семьи возрастные нормы словарного запаса детей одного возраста колеблются. Это связано с тем, что словарь усваивается ребенком непосредственно в процессе общения [28].

Р. Е. Левина замечает, что при поддержке слов, речи, ребенок понимает лишь те слова и ту речь, которая доступна для его понимания. И поэтому у ребенка в словаре вначале появляются слова для обозначения, а позже – слова резюмирующего характера [29].

В возрасте от полутора лет до трех лет ребенок начинает постепенно переводить накопленные слова из пассивного словаря в активный. А делает он это при помощи таких вопросов как «Как это называется?» «Что это?». К окончанию двухлетнего возраста, у ребенка усваивается слова первой степени обобщения, и слова обобщающие значения, названия предметов, действий, качеств.

К трехлетнему возрасту у ребенка, постепенно начинают приобретаться слова второй степени обобщения, обозначающие такие понятия как, родовые, названия признаков и предметов, в форме существительных.

И к примерно 5-6 годам, дети начинают узнавать и применять слова третьей степени обобщения. Чем старше ребенок становится, тем больше и качественней становится словарь ребенка и его активный словарь увеличивается. Это связано с тем, что его деятельность становится сложней и жизненный опыт становится разнообразней [31].

Есть четыре этапа, которые выделил А. Н. Леонтьев, мы говорим о подготовительном этапе развития от 0-1 года, когда у детей появляется гуление, лепет и первые слова. Далее идет предшкольный возраст от 1 года до трех лет. Когда идет активное развитие словаря, появляются частотные грамматические категории, ребенок начинает овладевать простой фразовой речью. Третий этап – это дошкольный возраст, от трех до семи лет. Это наиболее активный возраст речевого развития, когда у ребенка формируется и навыки словообразования, и навыки словоизменения, развернутая фразовая речь и фонематический слух. Фактически формируется готовность к обучению в школе. Четвертый период школьный от семи до семнадцати лет. Когда наблюдается совершенствование связной речи и лексико-грамматических категорий [3].

По мнению А. Н. Леонтьева к пяти-шести годам, словарный запас ребенка набирает 3000-4000 слов. И обозначения слов все более совершенствуются и обогащаются. Но в то же время, частенько присутствует неверное понимание или даже использование слова. Но все же при этом, такое явление говорит о том, что они чувствуют язык. И это свидетельствует о том, что у ребенка идет активный рост, речевого общения, и на основании этого у него формируется чувство языка, раскрывается способность к словотворчеству [31].

Проведя наблюдение за формированием системой лексики языка, а также множества элементов, которые образуют целостность и находятся в закономерных отношениях, у детей дошкольного возраста, А. И. Лаврентьева определила несколько этапов, которые формируют развитие организации словарного запаса ребенка в виде системы:

1 этап – лексический словарь детей – это неупорядоченный комплект разрозненных слов;

2 этап – «ситуационный», сознание детей уже создает систематизацию слов, которые относятся к какому-то конкретному случаю (ситуации);

3 этап – это группировка словарей на тематические области.

3 этап – формируется синонимия.

4 этап – появление синонимии. Организация словарной системы детей структурно уже больше похожа на лексико-семантическую систему взрослых [32].

Л. С. Выготский отмечал следующее: с нескольких сторон развивается смысл слов в ходе развития детей, а именно системный аспект и смысловой аспект. Совершенствование понимания определения того или иного слова с точки зрения его смысла - это изменение отношения слов к объекту в той системе категорий, который содержит в себе данный объект. А вот развитие со стороны системы взаимосвязано с модификацией систематики процессов психического характера, которые подразумевает слово. Л. С. Выготский определил различные стадии развития концептуального сведения к общему у детей. Этап псевдопонятий являются первым этапом создания понятийной структуры. Понимание слов проходит путь развития от конкретных к абстрактным характеристикам [8].

В возрасте 3-5 лет дети, развитие которых происходит в пределах нормы, постигают атрибуцией словесного объекта. Для детей слова уже приобретают какой-то знак, отличающийся самостоятельностью. Освоив

ценности предмета, дети постигают операции, которые завязаны на логике. В процессе того, когда слово развивается, оно приобретает характеристику стороны явления либо же конкретных признаков объекта. Поэтапно оно обзаводится своим функционалом, служит для сведения к общему предметов и принимается служить средством концептуализации. Изучение определений слова основывается на функциональном свойстве объекта [14].

Когда ребенок не может подобрать слово, он зачастую использует к объяснению функций данного предмета, к примеру, стол – «чтобы есть», кровать – «сплю там», машина – «чтобы кататься» и так далее. Слова общего смысла, в звуках которых раскрываются функции и значение данного слова, как правило, детьми усваиваются раньше остальных схожих слов по обобщению (питье – пить, печка – печь, одежда – одевать). Слова, указывающие на явления, находящиеся в дали от ребенка, оказываются наименее изученными, к примеру футболка – «это девочка, которая в футбол играет»; следователь – «это человек, ищущий чьи-то следы»; неряха – «лохматый мальчик» [3].

По мнению Д. З. Литвиненко, в первую очередь, любой объект обязан иметь свое название, которое раскрывает его свойства, в детском восприятии. Дошкольник пытается найти в трактовке слов выражение явления либо же объекта в буквальном смысле анализируемого слова («Почему этих работников называют плотниками?», ответ: «Они плотно забивают»). Ребенок дошкольного возраста склонен давать значение словам практически по буквам, произносимых им: водителя машины называют «машинист», поскольку, согласно мнению ребенка, водить можно как грузовик, так и автобус, а вот «машинист» водит только машину [31].

Далеко не сразу ребенок постигает и осознает такие значения слова, как переносные. Любое образное применение слова приводит к удивлению, и разногласиям у ребенка (после фразы «собаку съесть» дети

пугаются и не понимают: «зачем кто-то съел своего питомца»). Смысл слов ребенка достаточно динамичен.

У детей возраста от трех до пяти лет ключевая позиция отводится процессу освоения точной тематической классификации слов, а также их определенных трактовок. А уже пять-шесть лет ребенка характеризуется системой некоторых повседневных, бытовых слов, в которой до сих пор преобладают образы и эмоции. Подразумеваемое словом понятие, представляющее собой обобщенную картину реальности, расширяется, усложняется и вырастает с развитием детей, с расширением и диверсификацией области их занятий, с увеличением круга лиц и объектов, с которыми они начинают контактировать. Поэтому понятие этого слова в его конкретной и связанной с ним форме появляется перед термином и выступает предпосылкой для его формирования. В процессе развития детская речь прекращает зависеть от познания с помощью чувств [8].

К завершающему этапу дошкольного возраста ребенок приобретает такой словарный запас и другие языковые компоненты, что язык, который они изучают, становится в действительности их родным языком. На этом обучение основам словаря обязано закончиться. В то же время отчасти грамматическое и смысловое формирование словаря далеко не полное и не является оконченным. Детализация семантического смысла слова с шести до семи лет лишь начинает расти, что вызвано приобретением ранее не освоенных знаний об окружающей действительности и появлением восприятия, с точки зрения эстетики, языка и слов, в частности. По началу в детской речи бессознательно применяются метафоры. (Дети видят, как делают картофельное пюре: «Зачем ты толчешь картофель? Мы же видели, как ты его толкала!») [31].

Старший дошкольный возраст (5-7 лет) – период интенсивного развития и совершенствования организма, перестройки психических процессов и интенсивного развития высших психических функций. Это сензитивный период в овладении ребенком социальным пространством

человеческих отношений через игровые и реальные отношения с близкими ему взрослыми и сверстниками, а главное, через вербальное общение. В старшем дошкольном периоде закладывается фундамент речевого развития, а под влиянием речи формируется сознание ребенка, его взгляды, убеждения, интеллектуальные, моральные, эстетические чувства, его характер и воля. Выполняя функцию общения ребенка с взрослым, речь тесно взаимодействует со всеми психическими процессами, постепенно становясь базой для развития мышления. Она обеспечивает возможность планирования и регуляции поведения, организацию всей психической жизни ребенка и влияет на развитие его личности в целом. Иными словами, период дошкольного детства является решающим в процессе становления личности человека [3].

Таким образом, формирование словаря связано с развитием логических операций классификации, которые интенсивно формируются в 6-8 лет. Слова в процессе развития ребенка группируются, объединяются в семантические поля.

### Выводы по первой главе

Словарный запас – это совокупность слов, как обозначение предметов, явлений и понятий, которыми владеет человек, образующие его словарный состав, или лексику. Различают два типа словарного запаса: активный и пассивный.

Ребёнок младенческого возраста не способен освоить все закономерности языка. Он будет обогащать свой лексический запас последовательно и поэтапно. Каждый этап имеет свою специфику и условия, при освоении, которых словарь ребёнка будет приближаться к языковой системе взрослых. Сначала словарь ребёнка включается в себя слова конкретного значения, позже он обогащается на обобщённые слова. Сначала ребёнок усваивает слово, лишь затем открывает его значение. Ребёнок не просто запоминает слова, он закрепляет их в своём сознании.

Позже он начинает анализировать речь окружающих, комбинирует её часть и развивает словообразование. Развитие словаря ребёнка находится в прямой зависимости от среды, в которой живёт ребёнок.

В процессе взросления дети постепенно обогащают свою речь, причем основной упор делается на освоение существительных и глаголов для обозначения окружающих предметов и действий с ними. Хотя после дошкольного периода лексикон продолжает расширяться, темп его пополнения существенно снижается в сравнении с первыми тремя годами жизни. Примечательно, что прилагательные усваиваются детьми менее активно, поскольку в общении взрослые делают акцент на сами объекты, а не на их характеристики и качества.

## ГЛАВА 2. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ-ИНОФОНОВ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

### 2.1 Психолого-педагогическая характеристика детей-инофонов

Современное российское общество характеризуется увеличением миграционных процессов, что находит отражение и в системе образования. В частности, в начальных классах общеобразовательных школ заметно растёт число учащихся с миграционной историей. Эти дети, как правило, сталкиваются с множественными трудностями, обусловленными не только необходимостью овладения русским языком как средством обучения, но и процессом социокультурной адаптации в новой образовательной среде (Е. В. Губанихина, Н. С. Кудакова, А. М. Филатова) [10].

Первоначально отметим, что понятие «ребенок с миграционной историей» в современной педагогике и дидактике достаточно часто заменяется терминами «ребенок-инофон» или «ребенок-билингв». Эти обозначения акцентируют внимание преимущественно на языковом аспекте социализации и обучения: первый подчеркивает недостаточное или ограниченное владение русским языком как государственным, второй – наличие двуязычия и функционирование двух языковых систем в сознании ребенка. Вместе с тем, понятие «ребенок с миграционной историей» является более широким и комплексным: оно охватывает не только языковую ситуацию, но и культурный, социальный, правовой и психологический контексты, в которых развивается ребенок. Как справедливо указывает О. В. Иванова, использование термина «миграционный контекст развития» позволяет учесть влияние семейного опыта переезда, разрыва социальных связей, адаптации к новой среде и возможных факторов дезадаптации [43].

Дети младшего школьного возраста с миграционным прошлым представляют собой особую группу, сочетающую в себе черты двуязычия и адаптации к новой социокультурной среде. Возраст 7–11 лет является

чувствительным периодом формирования учебной мотивации, личностной идентичности и коммуникативных умений. Именно поэтому психолого-педагогическая характеристика данной категории обучающихся требует особого внимания со стороны логопедов и педагогов начального образования [13].

Миграционный опыт семьи, как справедливо отмечает Н. Н. Касенова, накладывает значительный отпечаток на эмоциональное состояние ребенка, его поведение, успеваемость и общение в школе. Исследователи отмечают, что ключевой особенностью ситуации развития таких детей является двуязычие: ребенок одновременно осваивает родной язык семьи и русский язык как язык окружения.

Именно факт двуязычия зачастую лежит в основе трудностей, с которыми сталкиваются дети-мигранты в школе, включая академические трудности в усвоении учебного материала и проблемы во взаимодействии с одноклассниками [20].

Знание русского языка является решающим фактором успешности обучения: при слабом владении русским языком успеваемость ребенка-мигранта по всем предметам заметно снижается, что отражается и на общем уровне подготовки класса.

Миграция сопряжена для ребенка с явлениями культурного шока и адаптационным стрессом. Дети 7–11 лет остро переживают перемены: расставание с привычным окружением, погружение в новую языковую среду, знакомство с иной культурой. Психологи указывают на целый спектр эмоциональных реакций, характерных для адаптации мигрантов. В их число входит чувство тревоги, возникающее на основе множества эмоций (растерянность, удивление, возмущение) при столкновении с незнакомыми культурными нормами, а также чувство беспомощности и собственной неполноценности, связанное с трудностями в новой ситуации [16].

В первые месяцы после переезда у ребёнка могут наблюдаться подавленность, повышенная тревожность, эмоциональная нестабильность. Т. Г. Егорова и О. А. Скрипцова, исследовавшие психологическое состояние детей-мигрантов, отмечают, что пережитый стресс нередко приводит к временной регрессии в эмоциональном развитии: дети могут становиться более зависимыми от взрослых, проявлять страхи, не свойственные им ранее. Вместе с тем при благоприятных условиях постепенно формируются механизмы психологической адаптации. Постепенно ребёнок обретает чувство безопасности в новой школе, у него появляются друзья, устанавливается режим дня – всё это снижает уровень эмоционального напряжения. Критерием успешной адаптации является восстановление психологического благополучия и позитивной самооценки ребёнка [13].

Миграционный опыт поначалу дестабилизирует эмоциональную сферу младшего школьника, однако при поддержке семьи и школы большинство детей преодолевают первоначальный стресс и продолжают эмоциональное развитие в нормальном русле.

О. Ю. Кулакова отмечает, что поведенческие проявления детей с миграционным опытом могут заметно отличаться как в период адаптации, так и после нее. На первом этапе некоторые дети ведут себя замкнуто, избегают участия в играх и разговорах из-за языкового барьера или неуверенности. Другие, напротив, могут проявлять реактивную агрессию или протестное поведение, пытаясь таким образом справиться со стрессом. Педагоги отмечают, что по мере погружения в новую среду поведение детей-мигрантов меняется: нередко дети перенимают нормы поведения сверстников, характерные для городской школьной культуры [26].

И. Н. Серегина приводит интересное наблюдение: по отзывам учителей, девочки из традиционных семей мигрантов со временем утрачивают присущую им ранее скромность и почтительность по

отношению к старшим, перенимая более дерзкую манеру общения, типичную для современных городских подростков [44].

Здесь проявляется двоякий эффект: с одной стороны, ребенок осваивает новую социальную роль, стремится «быть как все», что способствует интеграции в коллектив; с другой – возможна утрата элементов родной культуры поведения. В любом случае поведение детей с миграционным прошлым во многом обусловлено процессом адаптации: сначала оно может быть реактивно-защитным, затем – имитирующим образцы окружения. Задача педагога – направить этот процесс в позитивное русло, приобщая ребенка к школьным нормам (дисциплина, сотрудничество, уважение) и одновременно ценя его культурный бэкграунд. Как отмечает Г. В. Чиркина, важным аспектом работы является формирование у ребёнка-мигранта моделей конструктивного поведения в конфликтных ситуациях и навыков межкультурного общения [24]. Поведенческие особенности детей-мигрантов связаны со стратегиями адаптации: от временной замкнутости или протестности – к постепенному усвоению новых норм, что при грамотном педагогическом сопровождении приводит к успешной социализации в коллективе.

Как отмечает И. В. Симаева, столкнувшись с новой средой, дети вырабатывают различные стратегии адаптации. Некоторые быстро включаются в деятельность класса, активно изучают язык через игру и общение – у таких детей формируется стратегия интеграции. Другие могут тяготеть к общению только с соотечественниками (если таковые есть в школе) или с членами семьи, то есть в большей степени замыкаться в рамках родной культуры. При неблагоприятных условиях может сформироваться чувство отверженности: ребенок ощущает, что новая культура его не принимает, и сам начинает отвергать эту культуру [45].

Это чревато выпадом из активной школьной жизни и появлением мотивационной «ямы». Учебная мотивация у части детей-мигрантов снижается из-за неудач в начале обучения: непонимание языка приводит к

плохим оценкам, ребенок теряет интерес и веру в свои силы. Н.Г. Салмина, анализируя проблемы обучения в поликультурной среде, указывала, что мотивация ученика во многом зависит от успешности его социальной адаптации (принятия коллективом, ощущения себя «своим»). Если же ребёнок постоянно испытывает трудности и не получает поддержки, у него может развиться выученная беспомощность – убеждённость в своей неспособности справиться с учёбой. Поэтому крайне важно создавать ситуации успеха даже на ранних этапах: хвалить за малейшие успехи, дифференцировать задания по сложности, учитывать индивидуальные темпы [42].

Е. Г. Огольцова, Т. В. Гладкова и Н. А. Окович отмечают, что включение элементов родной культуры ребёнка в образовательный процесс (например, знакомство одноклассников с традициями страны, откуда приехал ученик) повышает его учебную мотивацию и чувство значимости. Постепенно, по мере роста языковой компетенции, у большинства детей наблюдается положительная динамика: появляется интерес к отдельным предметам, стремление общаться со сверстниками, а значит, и дополнительные стимулы для изучения языка. Важным индикатором становится познавательный интерес: когда он просыпается, ребенок-инофон начинает активнее включаться в урок, задавать вопросы учителю, проявлять любознательность [36].

Адаптационные механизмы у младших школьников с миграционным опытом тесно связаны с их учебной мотивацией: успешная социализация и поддержка пробуждают интерес к учёбе, в то время как непринятие и череда неудач могут угасить эту мотивацию.

Вхождение ребенка-инофона в новый класс – серьезное испытание для его коммуникативных навыков. На первом этапе главный барьер – языковой: ограниченный словарный запас на русском языке и недостаточное понимание речи сверстников затрудняют установление контактов. Обучающиеся с миграционной историей (не владеющие в

достаточной мере языком обучения) могут бояться говорить, опасаясь насмешек из-за ошибок. Это мешает им проявить себя и завязать дружбу. Как следствие, может возникнуть ощущение изоляции. Исследования показывают, что недостаток коммуникативных навыков влияет на характер общения в группе и готовность ребёнка конструктивно разрешать конфликты [43].

Если ребёнок не понимает одноклассников и не может выразить свои мысли, велик риск недопонимания и даже межличностных конфликтов из-за культурных или языковых различий. Как отмечает Н. П. Павлова – дети мигрантов порой сталкиваются с проявлениями скрытой или открытой неприязни со стороны некоторых сверстников, основанной на стереотипах и ксенофобии. Особенно уязвимы в этом плане дети, относящиеся к видимым этническим меньшинствам: как показывают опросы, даже внутри России выходцы с Кавказа или из Средней Азии нередко воспринимаются как «чужие», в отличие, например, от переселенцев из русскоязычных регионов [38].

Однако ситуация во многом зависит от атмосферы в классе и позиции учителя. В инклюзивной и доброжелательной среде одноклассники могут, наоборот, помочь новичку освоиться: например, общаясь с ним на более простом языке, вовлекая его в совместные игры, выступая в роли наставников. Положительным фактором является наличие в классе детей, говорящих на том же родном языке, – тогда новичок не чувствует себя одиноко, у него есть возможность общаться на привычном языке, и постепенно через этих «посредников» происходит включение в русскоязычный коллектив [36].

Важно подчеркнуть, что успешность межличностной интеграции во многом определяет общее психическое состояние и успешность обучения ребёнка. Когда у ребёнка появляются друзья и он чувствует, что его принимают сверстники, у него повышается самооценка, снижается тревожность, появляется мотивация посещать школу. Поэтому

педагогическому коллективу необходимо сознательно формировать в классе толерантную среду, объяснить детям ценность культурного многообразия и недопустимость буллинга [42].

Существует позитивный отечественный и зарубежный опыт школьных программ дружбы и наставничества, когда за новым учеником закрепляют «друга-наставника» из числа одноклассников. Такие меры помогают быстрее преодолеть коммуникативные барьеры и установить доверительные отношения. Таким образом, межличностные отношения для ребенка-мигранта сначала осложнены языковыми и культурными препятствиями, но при целенаправленной работе школы эти сложности преодолимы, и ребенок успешно социализируется в ученическом коллективе.

Языковая социализация детей с миграционным прошлым – это процесс освоения ими нового языкового пространства и включения в речевое сообщество. Дети 7–11 лет обладают достаточно высокой способностью к усвоению языка – в силу возрастной пластиности они сравнительно быстро усваивают новые слова и конструкции. Однако темп и характер их языковой социализации зависят от ряда факторов: возраста начала освоения русского языка, близости родного языка к русскому, языка общения в семье, интенсивности внеклассной языковой практики и др. Вначале для таких детей типично явление так называемого интерференционного билингвизма [43].

Это означает, что навыки родного языка переносятся на русский: появляются ошибки, связанные с калькой с родного языка, нарушением порядка слов, употреблением слов не в том значении, акцентом в произношении и т. д. Даже при отсутствии каких-либо речевых нарушений у ребёнка сохраняется специфический иностранный акцент и черты смешения двух языковых систем – межъязыковая интерференция [36].

Например, ребёнок может использовать в русской речи слова родного языка (вставляя известные ему названия предметов или понятий,

для которых он пока не знает русского слова), строить фразы по синтаксису родного языка, неправильно произносить непривычные русские звуки. Эти явления естественны на первом этапе освоения языка. Постепенно, по мере расширения словарного запаса и практики, интерференция сглаживается: большинство детей уже через 1–2 года обучения начинают свободно говорить по-русски. Языковая социализация включает в себя также овладение нормами речевого этикета и стилями общения. Здесь возможны культурные расхождения: то, что принято в речи на родине ребёнка (например, какие-либо формы вежливости или обращения), может отличаться от российских норм [38]. Ребёнок-инофон учится подстраивать своё речевое поведение под новые правила – это важная часть интеграции. В целом, процесс языковой социализации детей с миграционным прошлым проходит поэтапно: от этапа элементарного бытового общения (простые слова, жесты) через этап смешанной речи к этапу полноценного владения русским языком как средством обучения и взаимодействия. Задача педагогов и логопедов – максимально облегчить и ускорить этот процесс, учитывая уникальную языковую ситуацию каждого ребёнка.

По мнению О. А. Скрипцовой, дети с миграционным фоном нередко оказываются в состоянии хронического стресса, вызванного изменением языковой, этнокультурной и социальной среды. Это приводит к формированию устойчивой тревожности, снижению самооценки и трудностям в установлении межличностных контактов. Особенности психоэмоционального состояния в значительной степени отражаются на учебной успешности, особенно в языковых и речевых дисциплинах [43].

Как отмечает Т. Г. Егорова, недостаток поддержки со стороны педагогов в условиях мультикультурного класса усугубляет риски дезадаптации. В то же время, автор подчеркивает важность создания развивающей образовательной среды, обеспечивающей учет

этнокультурных, когнитивных и языковых особенностей детей-инофонов [13].

В отечественной литературе отмечается, что их психологическое состояние характеризуется повышенной тревожностью и стрессом из-за смены окружения и языка (О.А. Скрипцова, Т.Г. Егорова и др.). Такие учащиеся сталкиваются с необходимостью одновременной социализации и освоения русского языка как неродного, что усложняет процесс интеграции в школьный коллектив. Исследователи подчёркивают важность поддержки со стороны педагогов: индивидуализация обучения с учётом культурного опыта ребёнка и уровня владения языком способствует успешной адаптации и снижает трудности в обучении. Например, Г. В. Чиркина в своих работах обосновывает необходимость ранней логопедической помощи билингвам, указывая на факторы, влияющие на включение таких детей в специальные группы поддержки. В то же время понятия «адаптация» и «интеграция» чётко разграничиваются: адаптация рассматривается как постепенное приспособление к новым условиям, в то время как интеграция означает полноценное включение ребёнка-инофона в социально-образовательную среду [24].

С позиций логопедии, дети с миграционной историей часто демонстрируют недоразвитие различных компонентов речевой системы, включая фонематическое восприятие, грамматический строй и связную речь. Г.В. Чиркина указывает на то, что при отсутствии системной коррекционно-развивающей работы с такими учащимися возможно формирование вторичных отклонений в развитии речи, особенно при неблагоприятных условиях билингвального окружения. При этом важно разграничивать трудности, связанные с незнанием языка, и собственно речевые нарушения. По мнению Н. В. Нищевой, логопедическая диагностика детей-инофонов требует использования адаптированных методик, позволяющих учесть культурные и языковые контексты [24].

Педагогическая поддержка школьников с миграционным прошлым должна быть направлена на формирование позитивного отношения к учебной деятельности, развитие мотивации к освоению языка и включение в учебно-коммуникативное взаимодействие. С этой целью рекомендуется организация специальных логопедических и психолого-педагогических программ, ориентированных на интеграцию детей в образовательную среду. Н. Г. Салмина подчеркивает, что междисциплинарный подход, объединяющий усилия логопеда, педагога-психолога и учителя начальных классов, обеспечивает более высокий уровень эффективности в работе с данной категорией детей [42].

Сравнительный анализ отечественных и зарубежных исследований позволяет выделить принципиальные различия в подходах к интеграции детей-инофонов. В западной литературе (С. Cummins, J. Banks) акцент делается на развитии культурной идентичности и межкультурного диалога как ресурса академической успешности. В то же время российская традиция (О. А. Скрипцова, Г. В. Чиркина, Н. Г. Салмина) ориентирована преимущественно на преодоление дефицита языковых и речевых компетенций, что обусловлено спецификой российской школьной системы и доминирующей ролью русского языка как языка обучения.

Таким образом, психолого-педагогическая характеристика младших школьников с миграционной историей представляет собой сложное сочетание факторов эмоциональной, когнитивной и социокультурной адаптации. Особое значение приобретает своевременное распознавание и преодоление барьеров в развитии речи и коммуникации, что требует комплексного, индивидуализированного и научно обоснованного подхода со стороны логопеда и педагогического коллектива в целом.

## 2.2 Особенности словарного запаса у детей-инофонов младшего школьного возраста

Формирование словарного запаса у младших школьников с миграционным прошлым имеет свою специфику, обусловленную двуязычной средой и сменой социокультурного окружения. В этой группе учащихся наблюдаются особенности как активного, так и пассивного словаря, трудности семантической категоризации, явления языковой интерференции и наличие так называемых лакун – пробелов в словаре, связанных с отсутствием эквивалентных понятий в одном из языков. Рассмотрим характер этих особенностей и их логопедическую значимость, опираясь преимущественно на труды отечественных исследователей (И. А. Долгушиной, Т. Г. Егоровой, Р. И. Лалаевой, Е. М. Мастюковой, Е. С. Ощепковой, Р. Б. Сабаткоева, Н. Г. Салминой, Г. В. Чиркиной, А. В. Харенковой и др.), а также сопоставляя их с отдельными данными зарубежных работ [7].

По данным Н. Г. Салминой, лексический запас детей-инофонов на начальных этапах обучения в значительной степени уступает по объему и качеству словарю русскоязычных сверстников. Особенно выражен дефицит в тематических группах, связанных с абстрактными понятиями, чувствами, а также с социально-бытовой и учебной лексикой. Г. В. Чиркина подчеркивает, что специфика двуязычного развития приводит к формированию асимметричного словаря: дети могут активно использовать отдельные группы слов на русском языке, при этом сохраняется ограниченность в других лексико-семантических сферах [42].

Р. Б. Сабаткоев обращает внимание на трудности в усвоении многозначных слов, синонимов, антонимов и лексических обобщений у младших школьников с миграционным фоном. Причины кроются не только в недостаточном языковом опыте, но и в культурных различиях, затрудняющих понимание переносных значений и устойчивых выражений.

При этом важной задачей логопеда становится не только пополнение словаря, но и формирование понятийных связей между словами, развитие семантической структуры речи [40].

Сравнительный анализ с зарубежными подходами (E. Bialystok, J. Cummins) показывает, что двуязычие само по себе не является препятствием для развития богатого словаря. Более того, при условии системной языковой поддержки билингвальные дети демонстрируют высокие метаязыковые способности, гибкость мышления и когнитивную мобильность. Однако в российской практике, как отмечает Н. А. Толстова, ключевым фактором выступает уровень владения русским языком как основным языком обучения. Отсюда вытекает необходимость раннего и интенсивного развития лексической компетенции у детей-мигрантов средствами логопедической коррекции и адаптированных методик обучения [48].

У детей-инофонов с данного возраста объем и содержание активного и пассивного словарного запаса на русском языке могут существенно отличаться от словарного запаса их сверстников-монолингвов. Как правило, в первые годы после миграции пассивный словарный запас на русском языке превышает активный: дети понимают больше слов, чем могут произнести самостоятельно. Это объясняется тем, что они ежедневно слышат русскую речь (в школе, на улице, в СМИ) и постепенно усваивают значения многих новых слов. Однако в собственной речи они пользуются ограниченным набором лексики, достаточным для самых простых нужд. Например, семилетний ребёнок-мигрант может понимать, о чём идёт речь в простом рассказе на русском языке, но при пересказе оперировать лишь общими словами («мальчик пошёл... сделал... это...»), избегая конкретной лексики, которой ему не хватает. По мере обучения разрыв между пассивным и активным словарным запасом сокращается: новые слова переходят из разряда понимаемых в разряд употребляемых. Тем не менее, исследования показывают, что билингвальные дети заметно

отстают в развитии словарного запаса по сравнению с монолингвальными детьми того же возраста [12].

Так, Е. С. Ощепкова и соавторы в сравнительном эксперименте в Республике Саха (Якутия) показали, что у дошкольников-билингвов объем как пассивного, так и активного (вербальная беглость) словаря оказался статистически ниже, чем у их ровесников-монолингвов. Билингвизм сам по себе на ранних этапах выступил как негативный фактор для развития детской лексики [37].

Однако важно подчеркнуть, что это отставание во многом носит временный и ситуативный характер. Согласно данным того же исследования, с развитием регуляторных функций (произвольного внимания, памяти, мышления) дети-билингвы способны компенсировать первоначальный дефицит словарного запаса.

К 10–11 годам при благоприятных условиях многие дети с миграционным прошлым практически догоняют сверстников по активному словарному запасу на языке обучения. Их пассивный словарный запас нередко становится даже богаче среднего уровня за счет двуязычного опыта: усвоенные из разных языков понятия взаимно обогащают когнитивный багаж ребенка. Тем не менее, на этапе начальной школы педагоги отмечают у таких учащихся относительную бедность активной речи на уроках – дети используют простые, часто повторяющиеся слова, избегают синонимии, сложных описаний [18]. Задача логопеда и учителя – планомерно расширять активный словарь ребёнка с миграционной историей, поощрять его к использованию новых слов в устной и письменной речи. Для этого эффективно применять игровые технологии, стимулирующие речевую активность: сюжетно-ролевые игры, дидактические игры со словами, драматизации. Как указывает Л. А. Долгушина, лексика детей обогащается за счёт расширения их представлений об окружающем мире, особенно если знакомить школьников со значениями слов в наглядном контексте – показывая

предметы, действия или признаки, которые обозначаются новым словом [12].

Повторение и включение слова в различные речевые ситуации способствует его переходу в активный словарь ребёнка. Особенностью словарного запаса детей-мигрантов является изначально ограниченный активный словарь при относительно более широком пассивном понимании, с постепенным расширением активного словаря в процессе обучения.

Далее остановимся на трудностях семантической категоризации. Семантическая категоризация – это умение группировать слова по смысловым категориям, выделять родо-видовые отношения, обобщающие понятия. У детей-инофонов этот процесс усложняется двумя языковыми системами. Часто наблюдается следующая картина: ребенок знает понятия в определенной области на родном языке, но не владеет соответствующей лексикой на русском. Например, он разбирается в названиях родственных отношений на своём языке (различая понятия «дядя» и «тётя» по материнской или отцовской линии, как принято в его культуре), но на русском языке эти нюансы передать затрудняется из-за отсутствия прямых эквивалентов – отсюда и лакуны. При попытке классифицировать, скажем, членов семьи на русском языке такой ребёнок может растеряться. Аналогичным образом могут возникать трудности в заданиях на группировку предметов по категориям. Если в родной культуре приняты несколько иные критерии объединения, ребёнок-мигрант может предложить нестандартные группировки или вовсе не выполнить задание так, как ожидает учитель [27].

Т.Г. Егорова отмечала, что у детей из семей мигрантов иногда иная «картина мира», отражённая в их лексике: они могут, например, относить верблюда к домашним животным (исходя из опыта страны происхождения) или не включать в понятие «транспорт» поезд (если никогда на нём не ездили). Эти расхождения не означают

интеллектуальную отсталость, а свидетельствуют о своеобразии семантических категорий, сложившихся у ребёнка до миграции. В процессе обучения русскому языку происходит перестройка и расширение этих категорий. Однако на начальном этапе учителя могут сталкиваться с тем, что ребёнок неправильно понимает обобщающие слова, путает родовые и видовые понятия, не улавливает связь между словами одной тематической группы. Необходимо целенаправленно обучать детей с миграционной историей семантическим стратегиям: показывать, какие слова объединяются общим значением, какие относятся к одному роду. Полезны упражнения на подбор обобщающих слов (например, к картинкам с яблоком, бананом, апельсином – слово «фрукты»), на поиск «лишнего» в ряду и объяснение, почему оно лишнее. Логопедические занятия традиционно включают такие задания для детей с ОНР (общим недоразвитием речи), и они же эффективны для детей-мигрантов, испытывающих трудности с русской лексической семантикой [13].

Е. М. Мастюкова подчёркивала, что формирование семантических полей и лексических обобщений – необходимое условие полноценного владения речью. Если ребёнок не усвоил значения слов и их взаимосвязи, страдает понимание прочитанного, затрудняется связное высказывание. Поэтому работе над смысловыми группами слов уделяется особое внимание. Таким образом, дети с миграционным прошлым могут демонстрировать не столько бедность словарного запаса, сколько иную структуризацию этого словарного запаса: некоторые категории представлены слабо, другие –непривычным образом. Задача педагога – выровнять эти различия, обучая общепринятой категоризации понятий, обогащая словарный запас недостающими единицами и соотнося их с уже известными концептами [33].

Неотъемлемой особенностью речи инофонов, с точки зрения Р. Б. Сабаткоева, является интерференция – взаимное влияние двух языков. В лексической сфере интерференция проявляется в заимствованиях и

смешении языков: ребенок может включать слова из родного языка в русскую речь и наоборот, ошибочно переводить устойчивые выражения, путать похожие по звучанию слова разных языков. Например, учащийся может сказать: «У нас дома живёт кашка» вместо «кошка», перепутав русское слово созвучным словом из своего языка. Или может назвать учителя-мужчину «дядей», поскольку в его родном языке принято такое обращение. Кроме того, нередко дети используют обходные пути: не зная точного русского слова, они описывают понятие своими словами или жестами. Появление интерференции – закономерное явление при двуязычии, и в начальной школе оно особенно заметно. Логопед должен отличать нормальные интерференционные ошибки от признаков нарушения речи. К нормальным относятся случаи, когда ребёнок применяет правило родного языка к русскому (например, ставит ударение как в своём языке или образует форму слова по чужому образцу) [41].

А. В. Харенкова отмечает, что специфической проблемой являются лакуны – отсутствие эквивалентного слова в одном из языков ребенка. Лакуна может быть вызвана тем, что понятие существует только в одной культуре (например, названия национальных блюд, одежды, природных реалий). Так, у ребенка из Средней Азии в родном языке может быть несколько слов для обозначения различных видов риса или степных ландшафтов, тогда как на русском он знает только общее «рис» или «степь». Обратные случаи: на русском языке ребёнок сталкивается с термином, не имеющим аналога в его опыте (скажем, «луга-парк» или «снегирь»), и у него образуется смысловая лакуна – непонимание этого слова. Если своевременно не восполнить лакуну объяснением или переводом, ребёнок может долго обходиться без этого понятия, что обедняет его речь [54].

Для преодоления лакун полезно использовать билингвальный подход: объяснять новые понятия на русском языке, сопоставляя их с известными на родном языке. Здесь может помочь участие родителей или

самого ребёнка — например, можно попросить его рассказать, как это называется на его языке, а затем вместе подобрать аналог на русском. Такой двуязычный мост позволяет укрепить связь между двумя словарями и устраниТЬ пробел [38].

Г. В. Чиркина обращает внимание на то, что в ряде случаев трудности, с которыми сталкиваются билингвальные учащиеся, обусловлены не столько самим фактом двуязычия, сколько наложением на него речевой патологии.

Если у ребёнка, например, общее недоразвитие речи (ОНР) или фонетико-фонематическое недоразвитие, то билингвизм усложняет картину: наблюдаются искажения слов, не связанные с интерференцией, сильное отставание в словарном запасе одновременно на обоих языках, ошибки, типичные для алалии или дизартрии [24].

В таких случаях речевые проблемы носят более стойкий характер и требуют квалифицированной коррекции. Но для большинства детей с миграционной историей без органических нарушений интерференция и лакуны — явления преходящие. При достаточном языковом погружении и специальной работе они постепенно преодолеваются: ребенок учится разграничивать языковые системы, переводить понятия с одного языка на другой, восполнять недостающие слова. К концу начальной школы речь многих детей с миграционной историей практически не содержит грубых интерференционных вкраплений, хотя легкий акцент или отдельные необычные обороты могут сохраняться (что придает речи ребенка особый колорит) [46].

Важно отметить, что сохранение родного акцента или использование отдельных слов своего языка не должно рассматриваться как ошибка, которую нужно устранить любой ценой, — современный подход признает это частью билингвальной идентичности. Главное, чтобы интерференция не мешала пониманию и учебной деятельности. Если же она вызывает непонимание (например, ребёнок упорно использует слово из родного

языка, а окружающие не догадываются о его значении), логопедическая работа включает объяснение и тренировку русского эквивалента [40].

Объем и качество словарного запаса ребенка с миграционной историей формируются под влиянием нескольких взаимосвязанных факторов. Во-первых, билингвизм как таковой накладывает определенные ограничения на развитие каждого из языков: время и усилия распределяются между двумя системами. У ребёнка-мигранта первые 6–12 месяцев уходят на овладение базовым уровнем русского языка, поэтому в этот период его словарный запас на обоих языках может замедляться по сравнению с монолингвами (в то время как русский язык ещё беден, родной язык уже не получает прежнего обогащения, если среда изменилась) [34].

Во-вторых, характер миграции и возраст ребёнка на момент переезда влияют на его лексическое развитие. Если ребёнок родился уже в семье мигрантов в России (второе поколение), его словарный запас на русском может быть ближе к норме, хотя родной язык семьи он может знать хуже. Если же ребёнок приехал в 7–8 лет, имея сформированную базу на первом языке, то русскому ему приходится учиться «с нуля», и поначалу его словарный запас крайне ограничен. Кроме того, возможны перерывы в обучении, связанные с переездом, стрессовые события – всё это тоже может приводить к временной задержке речевого развития [54].

В-третьих, огромную роль играет социальная среда и обстановка в семье. Дети, чьи родители имеют достаточно высокий уровень образования и владеют русским языком, как правило, обладают более широким словарным запасом. Такие родители могут заниматься с ребенком, читать ему книги, объяснять новые слова, тем самым активно пополняя его лексикон. Напротив, в семьях трудовых мигрантов с низким уровнем владения языком и образования ребенку сложнее – общение дома ведется на упрощенном уровне, книжная культура может отсутствовать. Как отмечает А. А. Краева, уровень достатка семьи и доступ к

дополнительным образовательным ресурсам (курсам, репетиторам) напрямую влияют на качество владения русским языком у детей-мигрантов [25].

Если семья может позволить себе нанять педагога или отдать ребёнка в кружки, где он практикуется в языке, его словарный запас будет расти быстрее. Также важна языковая среда вне семьи: дети, живущие в многонациональных районах, где много ребят из их страны, могут и вне школы общаться преимущественно на родном языке, что замедляет развитие русского словарного запаса. В то же время полное погружение в русскоязычную среду без поддержки родного языка тоже не идеальный вариант: исследования Н. Н. Касеновой показывают, что поддержание родного языка способствует общему языковому развитию. Если ребёнок продолжает развивать свой родной язык параллельно (например, посещая воскресную школу или общаясь с родными), это положительно сказывается и на его русском языке, так как обогащается общий понятийный фонд [20].

Как уже отмечалось, главная учебная трудность детей-мигрантов – языковая. Ограниченный словарный запас и недостаточное понимание русского затрагивают все учебные предметы.

Р. И. Лалаева указывает, что ограниченность словаря и слабость грамматических обобщений существенно затрудняют понимание прочитанного текста. Аналогично, понимание устных объяснений учителя и формулировок заданий зависит от уровня владения языком. В результате дети-мигранты часто испытывают отставание не потому, что они слабее интеллектуально, а из-за банального непонимания языка обучения [28].

Исследование И. А. Долгушиной наглядно показало: скудность русского словаря у таких учеников неизбежно ведет к трудностям не только на уроках языка, но и по другим предметам, требующим усвоения специальной терминологии [12].

Например, на уроках математики или окружающего мира ребёнок может знать понятие на родном языке, но не узнавать его в русском обозначении. Это вызывает фрустрацию у самого ученика и требует от учителя особого внимания при объяснении нового материала.

Таким образом, оптимальной является ситуация дополняющего двуязычия: когда оба языка поддерживаются и развиваются. В российских условиях это требует усилий семьи (сохранение родного языка в быту) и школы (интенсивное обучение русскому языку как государственному). Социальное окружение – учителя, одноклассники, соседи – может либо стимулировать ребенка пополнять словарный запас (через общение, совместные игры, включение в культурные практики), либо, напротив, ограничивать (если ребенок изолирован). Поэтому педагогам важно привлекать детей-мигрантов к разнообразным видам деятельности, в которых они осваивают новую лексику: проекты, экскурсии, творческие кружки. Включение в такую среду позволяет естественным образом обогащать словарный запас.

Подводя итог, подчеркнём, что особенности словарного запаса младших школьников-мигрантов – это не статическое «отставание», а динамический профиль, отражающий процесс овладения новым языком. Ограничения, наблюдаемые на начальном этапе (небольшой активный словарь, сложности с пониманием отдельных слов и значений), при адекватной педагогической и логопедической поддержке постепенно преодолеваются.

Отечественные ученые и практики (Р. И. Лалаева, Е. М. Мастюкова, Г. В. Чиркина и др.) накопили значительный арсенал методов работы с лексикой детей с миграционной историей, от диагностики до коррекции. Их применение в условиях массовой школы – залог успешной языковой интеграции детей с миграционным прошлым. В конечном счете, обогащение словарного запаса этих детей не только улучшает их

успеваемость, но и способствует полноценному раскрытию личности в двуязычном и поликультурном пространстве современной России.

### 2.3 Обзор коррекционных методик по развитию словарного запаса у детей-инофонов младшего школьного возраста

Рассмотренные особенности словарного запаса – ограниченный активный словарь, семантические трудности, интерференция и лакуны – имеют большое значение для логопедической работы.

Педагогическая система России постепенно вырабатывает ответ на эти вызовы. В последнее десятилетие были разработаны методики и программы, направленные на социокультурную адаптацию и языковую поддержку детей-мигрантов. Одна из приоритетных задач – обучение русскому языку как неродному. Многие школы вводят дополнительные занятия по русскому языку для инофонов, используют упрощённые тексты, наглядные материалы, двуязычные словари. Практикуются различные модели интеграции: от полного погружения в среду класса с русскоязычными сверстниками до организации специальных адаптационных классов или групп краткосрочной подготовки. Исследователи Н. Н. Касенова и соавторы отмечают, что образовательные организации могут разрабатывать индивидуальные стратегии обучения для каждого ребёнка-мигранта с учётом его возраста, уровня владения русским языком и базовых знаний [20].

Первоначально отметим, что отечественные ученые (Р. И. Лалаева [28], Е. М. Мастьюкова [33], Г. В. Чиркина [24] и др.) разработали комплексные подходы к коррекционной работе с детьми с ограниченным словарным запасом. Хотя в классических методиках основной акцент делается на детей с речевыми нарушениями (например, с общим недоразвитием речи – ОНР), многие положения этих программ успешно адаптируются к потребностям детей с миграционной историей, в частности

– инофонов с нормативным когнитивным развитием, но с недостаточным уровнем владения русским языком.

Один из центральных принципов логопедической работы с данной категорией учащихся – принцип тематико-ситуативного обогащения словаря, предложенный Р. И. Лалаевой. В рамках этого подхода развитие лексики осуществляется не изолированно, а в ходе изучения определённых тематических блоков («Школа», «Семья», «Овощи и фрукты», «Животные», «Времена года» и др.), что обеспечивает осмысленное усвоение слов в контексте реального общения и учебной деятельности. Слова вводятся в семантически связанном виде, сопровождаются наглядностью, множественными повторениями и варьированными речевыми ситуациями [28].

Отечественные ученые, в том числе Т. Г. Егорова, Г. В. Чиркина и др., подчеркивают важность комплексного подхода: сочетания обучения русскому языку, воспитания толерантности в школьной среде и индивидуального сопровождения каждого ребенка. Только интеграция этих усилий позволяет преодолеть стартовые трудности мигрантов и обеспечить им равные возможности в образовании по сравнению с одноклассниками [13].

Логопед, работающий в школе, сталкивается с необходимостью дифференцировать: является ли наблюдаемое у ребенка речевое отклонение следствием недостаточного языкового опыта (билингвизма) или свидетельствует о речевом нарушении. Например, если второклассник плохо понимает прочитанное и имеет маленький словарный запас, важно понять природу этого явления [24].

У ребёнка-мигранта проявления могут быть схожи с ОНР, но причиной является не патология, а недостаточное знакомство с языком. Г. В. Чиркина указывает, что для диагностики детей с миграционной историей необходим комплексный подход: обследование речи на обоих языках, беседа с родителями о том, какой язык является родным для

ребёнка, какие звуки или грамматические формы в нём присутствуют или отсутствуют [24].

Т. И. Зиновьева отмечает, что это позволяет отличить интерференционные «ошибки» от истинных симптомов нарушений. Если выясняется, что ребёнок испытывает трудности только с русским языком, а на родном говорит свободно и правильно, то, скорее всего, мы имеем дело с влиянием миграционного контекста, и основная помощь должна заключаться в интенсивном обучении русскому языку, расширении словарного запаса, то есть в педагогической, а не сугубо коррекционной работе. Если же обнаруживается, что и в родной речи есть отклонения (неправильное звукопроизношение, бедность словарного запаса, аграмматизмы не по языку, а по сути), то требуется логопедическая коррекция, адаптированная для билингва. Таким образом, первый важный момент с точки зрения логопедии – это диагностика и правильная оценка речевого статуса билингвального ребенка [23].

Второй важный аспект – коррекционно-развивающая работа над словарным запасом. Логопед, зная, что у ребёнка-мигранта может быть дефицит русского словаря, выстраивает систему упражнений для его обогащения. По программе Г. В. Чиркиной предусмотрено включение детей с миграционной историей с выраженными речевыми нарушениями в специальные группы, где наряду с другими компонентами реализуются задачи коррекции лексической стороны речи. Основанием для направления в такую группу служат, в том числе, ограниченность словарного запаса как на русском, так и на родном языке [24].

По мнению Г. И. Канакиной – в коррекционной работе акцент делается на преодолении выявленных пробелов: систематическое введение новых слов по темам, расширение кругозора ребёнка, обучение использованию слов в разных формах и контекстах. Большое внимание уделяется устранению семантических ошибок: логопед учит ребёнка правильно понимать и употреблять обобщающие понятия, синонимы,

антонимы. Применяются методы семантизации слов: объяснение значений, подбор визуальных образов, сравнение с известными понятиями. Например, если в речи ребёнка вместо конкретного названия встречается слово-паразит «эта штука», логопед уточняет, о каком именно предмете идёт речь, и закрепляет нужное слово. Если обнаруживаются интерференционные замены (например, ребёнок упорно называет школу словом из родного языка), специалист мягко вводит русское слово, многоократно отрабатывая его в речи ребёнка, но при этом признавая и поясняя перевод. Такой двуязычный подход рекомендован в методических пособиях: инструментарий логопеда может быть представлен на двух языках ребёнка [19].

Методически эффективным является применение приёмов словесного моделирования, разработанных и внедряемых в логопедическую практику Г.В. Чиркиной. Данная методика включает в себя задания на составление и расширение высказываний, описание предметов и действий, построение высказываний по опорным схемам. Использование языковых моделей (например, «Кто? Что делает? Где? Как?») помогает детям с миграционной историей осваивать структуру русской фразы и правильно включать новое слово в контекст. Особенно полезны упражнения на замещение и варьирование слов в высказывании (например, замените слово «большой» на другие прилагательные с похожим значением), что способствует расширению синонимического ряда и активизации пассивного словаря [24].

Особое внимание уделяется формированию семантических связей между словами. Методика Е. М. Мастиковой предполагает поэтапное формирование у детей способности к смысловой группировке лексики: выделение родо-видовых отношений, установление антонимических и синонимических связей, выявление логико-семантических полей. Так, при изучении темы «Овощи» ребенок не просто заучивает названия предметов, но учится находить обобщающее понятие, подбирать противоположности

(сладкий – горький), уточнять признаки и действия, связанные с объектом. Эти приёмы развивают не только словарь, но и логическое мышление [33].

Логопедическая коррекция словарного запаса также предполагает работу над точностью понимания значений слов. У детей-инофонов нередко наблюдается неполное или искажённое понимание слов, что требует включения в занятия этапа семантизации – пояснения значений через сравнение, антонимию, объяснение на родном языке (при возможности). Некоторые логопеды (например, Н.Г. Салмина) рекомендуют опираться на сопоставление слов из родного и русского языков, особенно в случаях межъязыковой интерференции, что позволяет преодолеть смысловые лакуны. Такой подход оправдан в двуязычной среде и способствует формированию межъязыковой осведомлённости у ребёнка [42].

Важную роль, как утверждает Р. Б. Сабаткоев, в преодолении лексических трудностей играет игровая логопедическая технология. В практике широко используются игры типа «Что лишнее?», «Подбери слово», «Скажи наоборот», «Кто больше назовёт?» и др. Такие задания развивают не только словарь, но и быстроту речевой реакции, внимание, словесно-логическое мышление. При этом игры должны быть встроены в коррекционно-развивающий контекст: логопед не только фиксирует, сколько слов назвал ребёнок, но и отслеживает точность, уместность, контекст употребления [41].

В свою очередь Л. С. Трегубова полагает, что логопедическая работа строится во взаимодействии с учителем и семьёй. Родителей ориентируют на обогащение русского словаря: советуют читать простые книги на русском, смотреть и обсуждать вместе мультфильмы, ходить в музеи и парки, комментируя все на русском. В школе логопед может проводить мини-занятия или кружок для детей с миграционной историей, где в игровой форме происходит «догоняющее» развитие лексики и речи. Например, можно устраивать логопедические игры («Угадай, что я

задумал», «Подбери слово по описанию», лото с картинками и словами).

Такие занятия не только расширяют словарный запас, но и повышают уверенность детей в использовании русского языка [49].

В научной литературе по-разному освещаются проблемы и ресурсы детей-мигрантов. Одни авторы делают акцент на трудностях и необходимых компенсаторных мерах. Так, Е. М. Мастюкова [33] и Р. И. Лалаева [28], изучавшие речевое развитие детей с общим недоразвитием речи, отмечают схожие проявления и у билингвальных детей: ограниченный словарный запас, аграмматизмы, нарушения связной речи. С их точки зрения, детям-мигрантам требуется логопедическая помощь, аналогичная помощи детям с речевым недоразвитием, для целенаправленного развития языковых средств. Г. В. Чиркина и А. В. Лагутина предлагают дифференцировать уровни речевого развития билингвальных учащихся (высокий, средний, низкий) и в зависимости от этого выстраивать программу коррекционной работы [24].

Так, Г. В. Чиркина и А. В. Лагутина предложили адаптированную программу логопедической работы с детьми-инофонами, включающую поэтапное развитие лексики, грамматического строя речи и фонетико-фонематических процессов. В рамках программы предусмотрено создание речевого портрета ребёнка на двух языках, определение «зон ближайшего развития» и подбор индивидуальной траектории коррекционного воздействия. Работа ведётся в малых группах и включает в себя упражнения, направленные на межъязыковую координацию, расширение лексики, устранение интерференционных ошибок [24].

В их программе подробно расписаны упражнения по обогащению словарного запаса, формированию грамматического строя речи и звукопроизношения у детей, для которых русский язык не является родным. С другой стороны, ряд специалистов подчёркивают ресурсный потенциал билингвизма.

По мнению Е. Ю. Протасовой, погружение в двуязычную среду с детства развивает у ребёнка гибкость мышления, способность переключаться и лучше понимать языковые структуры [39].

Т. И. Зиновьева отмечает, что зарубежные исследования (например, работы Дж. Камминса) также показывают, что при правильной поддержке дети с миграционной историей догоняют монолингвов к средней школе, а иногда и превосходят их в метаязыковых навыках [17].

Серьёзное внимание уделяется формированию мотивации к речевой активности. Для детей с миграционной историей, испытывающих неуверенность из-за акцента или ошибок, важно создать поддерживающую среду, где ошибки воспринимаются как часть учебного процесса. Ряд исследователей (в том числе Т. Г. Егорова) подчёркивает значение положительного подкрепления, поощрения попыток говорить по-русски, использования культурно-чувствительных тем и материалов, близких ребёнку. Включение элементов родной культуры (рассказы о родной стране, перевод известных сказок) способствует активизации словаря и преодолению языкового барьера [13].

Особую группу составляют методики, направленные на восстановление или формирование связной речи на основе обогащения словаря. Здесь используются приёмы составления рассказов по сюжетной картине, пересказа, ответов на проблемные вопросы. На логопедических занятиях ребёнок учится использовать новую лексику в развернутых высказываниях, строить логическую структуру текста, что способствует переходу слов из пассивного в активный запас. Чиркина Г.В. рекомендует при этом опираться на систему опор: временные и пространственные слова, логические связки, схемы повествования [18].

Т. М. Балыхина в своем учебнике «Методика преподавания русского языка как неродного (нового)» выделяется ряд задач в обучении лексике детей-инофонов на начальном этапе:

- обеспечить минимальный словарь для обиходной речи и учебной деятельности учащегося, поэтому подбирается и вводится лексика, объединенная актуальной тематикой: «Учеба», «Мой день», «Моя комната», «Магазин», «Одежда»;
- создать ядро будущего словаря пользователя русским языком как неродным;
- обеспечить лексическую основу для формирования речевых навыков и умений;
- создать лексическую базу для обучения грамматике. [37, с.86].

В. М. Шакlein и Н. В. Рыжова отмечают, что изучение лексики в тематических группах помогает детям с миграционной историей установить смысловые связи между словами, лучше понять их значение; обеспечивает системность, последовательность введения словаря; способствует повышению интенсивности развития речи [57].

По мнению Г. А. Шигановой, усвоение тематических связей заметно облегчает запоминание слов в силу образования ассоциативных связей между ними и способствует выработке умения интуитивно правильно употреблять слова в соответствии с ситуацией общения. Для этого авторы предлагают следующие задания: выбор слова с многозначным значением из группы слов (Какое из данных слов (летят, плывут) можно вставить в оба предложения?), подбор синонимической пары слова (Запиши предложения, заменяя слово идёт близкими по смыслу.), нахождение значения слова в толковом словаре, составление предложения с многозначным словом в разных значениях (Найди в словаре толкование слова розетка. Придумай такие предложения, чтобы это слово употреблялось в разных значениях) [59].

О. Е. Курлыгина и Л. В. Савичева в статье «Лексическая работа на уроках русского языка в классе с многонациональным составом учащихся» также утверждают, что уровень развития активного и пассивного словаря билингвальных детей не выше среднего, поэтому почти всегда необходима

работа по расширению их словарного запаса. При организации словарной работы с учащимися-билингвалами необходимо научить детей-билингвалов по возможности устанавливать все связи между словами, что значительно облегчит усвоение лексической системы русского языка. Эти наблюдения подтверждаются выводами Т. М. Балыхиной, которая подчёркивает, что в лексическом минимуме начального этапа должны быть представлены однозначные и многозначные слова, антонимы, омонимы, синонимы [27].

Т. Н. Милош и Г. С. Щеголева отмечают, что при обучении русскому языку как неродному словарная работа – основное средство расширения словарного запаса учащихся. Эффективными являются упражнения с лексическими единицами и грамматическими формами, которые усваиваются непроизвольно, в процессе работы с ними. Дополнительно используются следующие упражнения:

- словообразовательные (найдите корень и подберите однокоренные слова, образуйте от данных существительных прилагательные/ от данных глаголов существительные по образцу, продолжите словообразовательный ряд прилагательных/ глаголов с данной приставкой/суффиксом),
- составление тематических групп (выпишите из текста названия растений/профессий, характеристики предмета; выпишите в словарик названия деревьев, предметов одежды и т.п.),
- включение данного слова в словосочетание, предложение (подберите к данному существительному прилагательное, к данному прилагательному существительное, подберите к данному глаголу существительное по образцу: читать – что?, встретиться – с кем?, рисовать – чем? и т.п.),
- введение данных слов в контекст (опишите картинку, используя данные слова, расскажите о семье, используя данные слова, составьте предложение с данным словом [35].

Сопоставляя различные подходы к работе со словарным запасом детей-мигрантов, можно отметить, что логопеды-дефектологи и педагоги порой расставляют разные акценты. Специалисты логопедического профиля (Р. И. Лалаева, Е. М. Мастюкова и др.) склонны рассматривать ограниченный словарный запас как часть общей речевой проблемы, требующей коррекции по типу работы с детьми с общим недоразвитием речи. Они предлагают структуры занятий, аналогичные тем, которые используются при коррекции задержки речевого развития: постепенное расширение словарного запаса, работа над грамматическим оформлением высказываний, постановка звуков (при наличии акцента или нарушений). Центральное место в их методиках занимают упражнения на классификацию и систематизацию слов, развитие связной речи на русском языке, преодоление билингвальных ошибок.

С другой стороны, педагоги общего профиля и психологи (например, О. А. Скрипцова, Т. Г. Егорова) подчёркивают важность комфортной языковой среды и предлагают педагогические стратегии: интегрировать двуязычного ребёнка в коллектив с помощью проектов, совместной деятельности, где слова усваиваются естественным образом. Они рекомендуют создавать ситуации, побуждающие ребёнка говорить по-русски, не боясь ошибиться, – например, поручать посильные роли в спектаклях, вовлекать в кружки, где много практических занятий и речь сопровождает их [13].

А. Ю. Ильина отмечает, что зарубежные подходы, на которые иногда ссылаются отечественные авторы, делают акцент на сохранении и развитии обоих языков: считается, что поддерживая родной язык, мы тем самым опосредованно улучшаем владение вторым языком. В России эта идея тоже находит отражение: всё чаще говорят о необходимости билингвального подхода, особенно в регионах компактного проживания мигрантов. Однако на практике школа обычно сосредоточена на русском языке как ключевом учебном инструменте. Поэтому основной

рекомендацией является максимально интенсивное и в то же время щадящее обучение русскому языку: дополнительные уроки РКИ (русского как иностранного), использование наглядности, мультимедиа, речевых тренажёров. Специалисты сходятся во мнении, что простого погружения в языковую среду недостаточно – нужна именно целенаправленная работа над словарем. Одним из действенных методов считается тематическое планирование лексики: учитель и логопед выделяют темы («Дом», «Семья», «Школа», «Природа» и т. д.) и следят за тем, чтобы ребёнок-мигрант освоил базовый набор слов по каждой теме. Для этого могут выпускаться двуязычные глоссарии, карточки с картинками и переводом, проводиться специальные занятия. При этом важно сочетать механическое заучивание с практикой. Например, тему «Продукты питания» можно закрепить, сходя в магазин и сыграв в игру «В магазине», где ребёнок будет называть товары [18].

А. А. Краева отмечает, что практические рекомендации по развитию словарного запаса у детей этой категории также включают индивидуализацию темпов и форм обучения. Как уже отмечалось, можно предоставлять детям-мигрантам больше времени на выполнение заданий, разрешать сначала отвечать устно, если письменная форма дается с трудом. Полезно использовать опору на зрительное восприятие: схемы, пиктограммы, рисунки, особенно при введении новых слов [25].

Таким образом, коррекционная работа логопеда по преодолению нарушений словарного запаса у детей младшего школьного возраста с миграционной историей требует системного, многоуровневого подхода. Она должна учитывать билингвальные особенности, миграционный опыт, уровень адаптации и общие закономерности речевого развития. Методики, разработанные в рамках коррекционной логопедии для детей с ОНР и ЗРР, при соответствующей адаптации демонстрируют высокую эффективность в работе с детьми-инофонами. Основные направления такой работы включают тематическое обогащение словаря, формирование

семантических связей, активизацию пассивной лексики, развитие связной речи и устранение интерференции. Логопед, обладающий методической гибкостью, способен не только устраниить речевые дефициты, но и создать условия для полноценной языковой и социальной интеграции ребенка в образовательную среду.

Вывод по второй главе:

Дети-инофоны младшего школьного возраста представляют собой особую категорию учащихся, развитие которых происходит в условиях смены языковой, культурной и социальной среды. Их психолого-педагогические особенности проявляются в эмоциональной уязвимости, трудностях социальной адаптации, сниженной учебной мотивации и специфике коммуникативного поведения, обусловленных билингвизмом и культурным барьером. Эффективная интеграция таких детей в образовательную среду требует комплексного сопровождения со стороны педагогов, психологов и логопедов, направленного на формирование комфортной среды, развитие языковой компетенции и поддержку позитивной самооценки.

Развитие словарного запаса у младших школьников, переживших миграцию и владеющих русским языком как неродным, представляет собой одно из приоритетных направлений логопедической работы. Данные дети характеризуются ограниченным объемом активного и пассивного словаря, неустойчивым пониманием значений слов, трудностями в их семантической категоризации и употреблении в связной речи. Причины такого состояния многофакторны и включают как особенности билингвальной ситуации, так и культурно-языковую дезадаптацию, а также, в ряде случаев, скрытые или диагностированные формы речевых нарушений. Отсюда вытекает необходимость целенаправленной логопедической коррекции, направленной на развитие лексической

стороны речи с учётом особенностей миграционного и билингвального контекста.

Проведенный обзор коррекционных методик по преодолению нарушений словарного запаса у детей младшего школьного возраста с миграционной историей позволяет говорить о том, что мнения ученых сходятся в следующем: необходимо раннее выявление и сопровождение детей-мигрантов, оценка уровня их владения языком, включение их в дополнительные занятия или группы, привлечение билингвальных ассистентов, работа с родителями и культурными посредниками. Российская педагогическая наука и практика, опираясь на труды отечественных авторов (О. А. Скрипцовой, Т. Г. Егоровой, Г. В. Чиркиной и др.), а также анализируя зарубежный опыт, формирует системный подход к оказанию помощи детям с миграционным прошлым. Он охватывает и эмоционально-личностную сферу (адаптация, профилактика стресса), и социально-поведенческую (интеграция в коллектив, воспитание толерантности), и непосредственно образовательную (обучение языку, устранение пробелов в знаниях). В результате при комплексной поддержке большинство детей данной категории успешно осваиваются в российской школе, сохраняя при этом свое культурное своеобразие.

## ГЛАВА 3. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА У ДЕТЕЙ-ИНОФОНОВ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

### 3.1 Изучение словарного запаса у детей-инофонов младшего школьного возраста

В условиях многонационального образовательного пространства России наблюдается устойчивая тенденция к росту числа детей-инофонов – обучающихся, для которых русский язык не является родным. В младшем школьном возрасте (7–11 лет), который характеризуется активным овладением письменной и устной речью, формирование словарного запаса приобретает особую значимость. Словарь ребёнка-инофона является индикатором степени его адаптации к языковой среде, а также основой для полноценного усвоения программного материала и успешной социализации в школьном сообществе. При этом лексические трудности у детей-инофонов, как правило, обусловлены ограниченным языковым опытом, межъязыковыми интерференциями, бедностью речевой практики вне школы.

В этой связи возрастает необходимость в целенаправленной диагностике состояния словарного запаса данной категории обучающихся, которая позволит не только зафиксировать уровень речевого развития, но и спланировать эффективные направления педагогической и логопедической коррекции.

Цель исследования – определить уровень сформированности словарного запаса у детей-инофонов младшего школьного возраста.

Задачи исследования:

– диагностировать объём и качественные характеристики активного и пассивного словаря у детей-инофонов с учётом возрастных и речевых норм;

- выявить типичные ошибки и особенности употребления слов детьми-инофонами, включая лексические замены, аграмматизмы и ограниченную вариативность;
- определить направления и методы коррекционно-развивающей работы, направленной на обогащение лексического запаса и повышение речевой компетентности детей-инофонов.

Для изучения словарного запаса детей-инофонов младшего школьного возраста использовалась комплексная методика О.Е. Грибовой, Т.П. Бессоновой. Данная методика по обследованию словарного запаса, по нашему мнению, эффективно показывает все аспекты лексической стороны речи.

Задания составлены с учетом основных принципов наглядности логопедии: от простого к сложному.

1 серия – название предмета с опорой на картинку;

2 серия – название предмета по его описанию;

3 серия – обобщенные понятия, их соотношение с предметами;

4 серия – многозначность слов;

5 серия – составление рассказа по картинке;

6 серия – слова-синонимы;

7 серия – слова-антонимы;

Серия № 1 «Название предмета с опорой на картинку».

Уровень А – конкретная повседневная лексика.

Задание: «Рассмотри картинки. Назови, что это. Покажи, где.».

Кукла, мяч, мишка, машина, книга, ручка, карандаш, тетрадь, линейка, тарелка, кружка, нож, чайник, ложка.

Уровень Б – редко употребляемая лексика. Локоть, ладонь, колено, брови, ресницы, подоконник, окно, рама, стекло, огород, форточка, кабачок, петрушка, редиска, свекла.

Уровень В – редко употребительная лексика с конкретным значением. Пейзаж, клубок, половник, памятник, табуретка, калитка.

Оценка: максимальное количество баллов – 3 балла.

3 балла правильное выполнение уровня А, Б, В;

2 балла – выполнение заданий уровня А, Б;

1 балл – выполнение заданий уровня А;

0 баллов – отказ или далекая словесная замена.

Серия № 2 «Назови предмет по его описанию».

Задание: Послушайте и отгадайте, какой предмет я загадала.

Уровень А: Пушистое, с острыми коготками, мяукает. Покрыто перьями, летает. Круглый, желтый, разрежешь – кислый.

Уровень Б: Мягкая мебель, на которой люди отдыхают сидя. Здание, где люди смотрят спектакли.

Уровень В: Верхняя одежда, которую носят в сильные морозы.

Оценка: максимальное количество баллов – 3 балла.

3 балла правильное выполнение уровня А, Б, В;

2 балла – выполнение заданий уровня А, Б;

1 балл – выполнение заданий уровня А;

0 баллов – отказ или далекая словесная замена.

Серия № 3 «Обобщающие понятия».

Задание: назови картинки (покажи) относящиеся к данному понятию.

Уровень А Овощи, ягоды, фрукты, огурец, груша, смородина, банан, лимон, яблоко, помидор, капуста.

Уровень Б Домашние животные, домашние птицы, дикие животные, медведь, корова, волк, лиса, гусь, волк, курица, заяц.

Уровень В Деревья, кустарники, цветы, сирень, дуб, ромашка, колокольчик, шиповник, ель, роза, береза, тополь.

Оценка: максимальное количество баллов – 3 балла.

3 балла правильное выполнение уровня А, Б, В;

2 балла – выполнение заданий уровня А, Б;

1 балл – выполнение заданий уровня А;

0 баллов – отказ или далекая словесная замена.

#### Серия № 4 «Многозначность слов».

Уровень А – составить словосочетания из данных слов: Высокий (дуб, мальчик, дом, человек); Свежий (хлеб, воздух, след, помидор); Густой (кисель, клей, суп, туман).

Уровень Б – составить словосочетания из слов 1 и 2 столца: Коричневый, карий Платье, глаза, костюм Густой, дремучий Лес, туман Горячий, знойный Лето, вода, воздух Смуглый, темный Волосы, лицо, небо Старый, пожилой Человек, учебник

Оценка: максимальное количество баллов – 3 балла.

3 балла – правильное выполнение уровня А, Б;

2 балла – выполнение заданий уровня А;

0 баллов – отказ или далекая словесная замена.

#### Серия № 5 «Объем пассивного и активного словарного запаса».

Уровень А Задание 1: Предлагаются 2 сюжетные картинки: «В детском саду», «Дома». Рассмотри картинки и скажи, что изображено на них. При возникновении трудностей можно задавать наводящие вопросы.

Уровень Б Задание 1: Предлагаются 2 сюжетные картинки: «в школе», «в аптеке». Рассмотри картинки и скажи, что изображено на них. При возникновении трудностей можно задавать наводящие вопросы.

Оценка: максимальное количество баллов – 3 балла.

3 балла – правильное выполнение уровня А, Б;

2 балла – выполнение заданий уровня А;

0 баллов – отказ или далекая словесная замена.

Серия № 6 «Слова-синонимы». Задание: подбери к данным словам слова, близкие по значению. Образец: радость – веселье, пес-собака, ходить-шагать. Уровень сложности:

- А) Труд, храбрость, печальный, радостный, смелый
- Б) Пламя, несчастье, зной, опрометчивый, медлительный
- В) Ненастье, трусость, неряшливый, искусственный, приблизительный.

Оценка: максимальное количество баллов – 3 балла.

3 балла – правильное выполнение уровня А, Б, В;

2 балла – выполнение заданий уровня А, Б;

1 балл – выполнение заданий уровня А;

0 баллов – отказ или далекая словесная замена.

Задание № 7 «Слова-антонимы». Задание: Подбери к данным словам слова с противоположным значением: хороший – плохой, темный – светлый. Уровень сложности:

А) Друг, любовь, ночь, говорить, положить, строить, теплый

Б) Победа, храбрость, счастье, ссорится, ругаться, выигрывать, светлый.

В) Свет, красота, покой, радоваться, бодрствовать, наклониться, ясный.

Оценка: максимальное количество баллов – 3 балла.

3 балла – правильное выполнение уровня А, Б, В;

2 балла – выполнение заданий уровня А, Б;

1 балл – выполнение заданий уровня А;

0 баллов – отказ или далекая словесная замена.

Методика предполагает балльную систему оценивания. После выполнения всех заданий, направленных на выявление словарного запаса, подсчитывается суммарная оценка.

от 21 до 24 баллов соответствует высокому уровню;

от 17 до 20 баллов – среднему;

менее 16 баллов – низкому.

Таким образом, описанная методика О. Е. Грибовой и Т. П. Бессоновой полностью удовлетворяет задачам логопедического исследования: она системно охватывает все ключевые компоненты словарного запаса, предусматривает градацию трудности заданий и балльную оценку, что обеспечивает объективность и воспроизводимость данных. Благодаря этому методика служит надёжной основой для

дальних коррекционно-развивающих мероприятий и позволяет логопеду обоснованно выбирать приёмы работы, ориентируясь на потенциальные дефициты речи детей-инофонов.

### 3.2 Состояние словарного запаса у детей-инофонов младшего школьного возраста

В данном параграфе представим результаты обследования уровня состояния словарного запаса детей-инофонов младшего школьного возраста в соответствии с диагностическими методиками, которые представлены в предыдущем параграфе.

Экспериментальная работа проводилась на базе МАОУ «СОШ № 43 г. Челябинска».

В исследовании принимало участие 4 ребенка-инофона, обучающихся первого класса. Все дети говорящие, после беседы с родителями было выяснено, что уровень развития речи на родном языке у всех детей в норме, следовательно, можно говорить о том, что в формировании речевой функции в принципе нет отклонений. У всех обучающихся выставлена несформированность компонентов языковой системы у ребёнка-инофона.

Первоначально дадим характеристику детей, вошедших в выборку исследования.

Амира Г. родилась в Таджикистане, в Россию переехала вместе с семьёй полтора года назад. В детский сад в Таджикистане не ходила, а в РФ посещала подготовительную группу в течение одного года. В домашней среде общение происходит преимущественно на таджикском языке, мама владеет русским частично и говорит с выраженным акцентом. Девочка застенчива, на занятиях часто молчит, предпочитает наблюдать за другими детьми. Русская речь ограничена короткими фразами, в которых нередко наблюдаются ошибки в употреблении падежей и согласовании

слов. Амира с трудом воспринимает обращённую речь, особенно если инструкция дана в быстром темпе.

Тимур К. прибыл с родителями из Узбекистана три года назад. До поступления в школу он два года посещал детский сад в России, где успешно социализировался. В семье используется как узбекский, так и русский язык: с матерью Тимур говорит на родном языке, а с отцом чаще на русском. Мальчик проявляет активность на занятиях, охотно вступает в диалог, однако в его речи преобладают бытовые слова. Отмечаются особенности синтаксиса: Тимур выстраивает предложения по структуре, близкой к узбекскому языку, что иногда затрудняет понимание высказываний.

Элина М. приехала в Россию из Армении два года назад. Детский сад не посещала, находилась дома с бабушкой и матерью, которые владеют только армянским языком. В семье используется исключительно армянский, что ограничивает возможности для естественного усвоения русского. Девочка скромная, испытывает сложности в коммуникативной инициативе. В речи часто заменяет незнакомые слова жестами или междометиями, страдает понимание длинных или сложных инструкций. Активный словарь ограничен, при этом Элина положительно реагирует на игровые формы работы.

Нура Х. переехала с родителями из Сирии всего год назад. В детский сад не ходила, воспитание осуществляется дома, где основным языком общения остаётся арабский. Русским языком в семье не пользуются, что создаёт трудности в формировании русской речевой среды. Девочка застенчивая, с трудом вступает в контакт, её словарный запас крайне ограничен. В высказываниях присутствуют отдельные русские слова, зачастую без грамматической связи. Нура демонстрирует тревожность, особенно при выполнении заданий с вербальными инструкциями.

Перейдем к описанию результатов.

Первоначально рассмотрим результаты по первой серии «Название предмета с опорой на картинку», представленных в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты серии № 1 «Название предмета с опорой на картинку»

№	Имя Ф. ребёнка	Уровень А	Уровень Б	Уровень В	Оценка
1	Амира Г.	5	1	0	1
2	Тимур К.	13	8	2	2
3	Элина М.	6	2	0	1
4	Нура Х.	4	0	0	1

У Амиры Г. сформирован лишь начальный уровень активного словаря. На уровне А она называет только отдельные повседневные предметы («мяч», «машина», «ложка»), многие слова заменяет обобщениями или действиями («писать» вместо «ручка»). Уровни Б и В практически не освоены. Ответы сопровождаются паузами, жестами или молчанием. Затруднения связаны с отсутствием русскоязычной среды и речевой неуверенностью. Девочке необходима поэтапная работа по расширению словаря с использованием игровых приёмов и речевого моделирования.

Тимур К. демонстрирует высокий уровень владения повседневной лексикой: называет практически все предметы уровня А («мяч», «карандаш», «кукла»), допускает редкие смысловые замены («резать» вместо «нож»). На уровне Б у него уже возникают затруднения: он правильно называет такие слова, как «локоть», «подоконник», но прибегает и к обобщениям («зелень» вместо «петрушка»). В ответах уровня В встречаются смысловые догадки («статуя дедушки» вместо «памятник»), что указывает на понимание, но неумение точно назвать предмет.

Речевые особенности Тимура обусловлены билингвальной средой (русско-узбекское общение), что проявляется в синтаксической

упрощённости и лексических обходах. Активный словарь насыщен, но за пределами повседневной лексики заметны трудности.

Элина М. демонстрирует крайне ограниченный активный словарь. На уровне А правильно названы только самые частотные слова («мяч», «машина», «ложка»), остальные заменяются жестами или обобщениями («пить» вместо «кружка», «еда» вместо «тарелка»). Уровень Б даётся с трудом: отдельные правильные ответы чередуются с молчанием и догадками («окно» названо, «ресницы» – «глаза»). Уровень В не выполнен – ребёнок либо молчит, либо теряется.

Лексическая бедность связана с отсутствием русскоязычной среды: в семье используется исключительно армянский язык, детский сад не посещался. Девочка избегает речевого контакта, часто заменяет слова указательными жестами. Словарный запас преимущественно пассивный, активизация происходит с трудом. Необходима коррекционная работа, направленная на развитие речевой инициативы, введение новой лексики в игровых ситуациях и многократное проговаривание в речевом контексте.

Нура Х. демонстрирует крайне ограниченный активный словарь. В уровне А она с трудом называет отдельные предметы («мяч», «машина», «кукла»), при этом остальные обозначает отдельными словами без грамматических связей или вовсе молчит. На уровнях Б и В не даёт ни одного точного ответа – лишь попытки указать жестом или произносит бессвязные слова, не относящиеся к изображённым предметам.

Такой уровень речевой продуктивности объясняется сочетанием факторов: недавно прибыла в страну, не посещала детский сад, дома общаются только на арабском языке. Отсутствие речевого окружения на русском и высокая тревожность в незнакомой ситуации усугубляют речевую пассивность. Лексические трудности носят как языковой, так и эмоциональный характер. Девочка требует комплексной логопедической поддержки: развитие элементарного словаря, обучение называнию, снятие

речевой тревожности и формирование мотивации к верbalному взаимодействию.

Перейдем к анализу 2 серии заданий «Назови предмет по его описанию» (таблица 2).

Таблица 2 – Результаты серии № 2 «Название предмета по его описанию»

№	Имя Ф. ребёнка	Уровень А	Уровень Б	Уровень В	Оценка
1	Амира Г.	2	0	0	1
2	Тимур К.	3	2	1	3
3	Элина М.	1	0	0	1
4	Нура Х.	1	0	0	1

Амира Г. правильно отгадала два описания из уровня А («кошка» и «птица»), но вместо «лимон» назвала «яблоко», ориентируясь на форму, а не вкусовые признаки. На уровне Б девочка заменила «диван» на «стул», а «театр» – на «дом», что свидетельствует о поверхностном восприятии описания и ограниченном словаре. Уровень В не выполнен: на описание «верхняя одежда для мороза» девочка ответила «кофта».

Результаты подтверждают тенденцию, выявленную в серии 1: при наличии опоры на наглядность (в данном случае – образное описание) Амира может ориентироваться на знакомые признаки, но её словарный запас ограничен базовыми понятиями. Часты обобщения и подмены по одному признаку (форма, функция).

Тимур К. успешно справился со всеми заданиями: правильно называет «кошка», «птица», «лимон» по описанию, что говорит о развитом навыке смысловой догадки и достаточном объёме активного словаря. Уровень Б также не вызвал затруднений: мальчик без колебаний отгадал «диван» и «театр», демонстрируя сформированное понимание обобщённых категорий и функционального назначения предметов. На уровне В дал точный ответ «шуба», несмотря на менее частотный характер этого слова.

Речевые реакции Тимура К. развёрнутые, он уверен в себе, активно опирается на смысловое восприятие описания и логически выстраивает ассоциации. Его билингвальный фон не мешает пониманию образной лексики, а коммуникативная практика в русскоязычной среде способствует точной номинации. Можно говорить о сформированности не только лексики, но и семантических связей между словами и признаками объектов.

Элина М. узнала только одно описание из трёх на уровне А – назвала «кошку»; при этом «птица» была заменена на «курица», а «лимон» — на «яблоко», что свидетельствует о преобладании простых ассоциаций и ограниченном понимании признаков предмета. Уровни Б и В вызвали затруднения: на описания «мебель» и «здание для спектаклей» девочка либо молчала, либо называла общие слова («комната», «дом»). Ответ на В – «куртка» – далёк от целевого понятия «шуба» и указывает на отсутствие лексического различия по степени тепловой защиты.

Слабый результат связан с тем, что в семье используется только армянский язык, а системного знакомства с русской лексикой у ребёнка не было. Девочка затрудняется в анализе описания и не может выделить существенные признаки.

Нура Х. узнала только одно описание из уровня А – «мякует» отнесла к «кошку», при этом на другие описания либо молчала, либо давала далёкие по смыслу ответы («вода» вместо «лимон»). Уровни Б и В не выполнены: на описание «здание, где смотрят спектакли» ответила «школа», а вместо «шуба» назвала «куртка», что говорит об ориентировке на общий внешний вид без осознания смысловой дифференциации.

Речевые затруднения обусловлены минимальной речевой практикой на русском языке: дома общаются только на арабском, детский сад не посещался. Девочка проявляет тревожность, старается угадать по отдельным словам, но не выстраивает логических связей между признаками и предметами. Словарь крайне ограничен и требует

поэтапного расширения через доступные для ребёнка ситуации: игра, предметные действия, визуальная поддержка, с обязательным проговариванием.

Перейдем к описанию результатов по третьей серии «Обобщающие понятия» (таблица 3).

Таблица 3 – Результаты серии № 3 «Обобщающие понятия»

№	Имя Ф. ребёнка	Уровень А	Уровень Б	Уровень В	Оценка
1	Амира Г.	3	1	0	1
2	Тимур К.	5	4	3	3
3	Элина М.	3	1	0	1
4	Нура Х.	2	0	0	1

Амира Г. уверенно выделяет отдельные предметы («яблоко», «огурец», «банан») по знакомым категориям, но не использует обобщающие слова («овощи», «фрукты», «ягоды») – либо заменяет их («еда»), либо молчит. На уровне Б правильно относит «корова» к домашним животным, но путает других представителей, называет диких и домашних вперемешку, а понятие «домашние птицы» заменяет на «летает». Уровень В полностью не освоен – слова «цветы», «кустарник», «деревья» ей незнакомы или не актуализируются.

Тимур К. без затруднений относит предметы к нужным категориям: называет «фрукты», «овощи», «ягоды», точно выделяет «домашние животные», «дикие» и «домашние птицы». На уровне В правильно группирует объекты («деревья», «цветы», «кустарники»), хотя иногда уточняет примеры («ель – это дерево, зимой»). Сформирована способность к классификации и обобщению, ребенок уверенно оперирует понятийной лексикой. Уровень сформированности лексико-семантических категорий соответствует возрасту.

Элина М. правильно указывает отдельные предметы («груша», «яблоко», «огурец»), но не использует обобщающие слова («овощи»,

«фрукты»), заменяя их на «еда». Уровень Б вызвал затруднения: путает диких и домашних животных, но «курицу» отнесла к домашним. Уровень В не освоен: понятия «кустарник», «цветы», «дерево» остаются за пределами активного словаря. Наблюдается недостаточность понятийного аппарата и трудности в классификации. Требуется работа по введению обобщающих лексем и закреплению групп слов.

Нура Х. указывает отдельные знакомые объекты («яблоко», «банан»), но не понимает задание на обобщение. На уровне Б – хаотичные указания или неверные ответы («волк» отнесен к домашним). На уровень В не отвечает. Отсутствие понятийного обобщения свидетельствует о неусвоенности лексико-семантических групп. Словарный запас крайне ограничен, обобщающие понятия в речи не сформированы. Необходима целенаправленная работа по построению лексических полей с наглядной опорой, активным речевым сопровождением и многократным повторением.

Следующая серия № 4 «Многозначность слов» (таблица 4).

Таблица 4 – Результаты серии № 4 «Многозначность слов»

№	Имя Ф. ребёнка	Уровень А	Уровень Б	Оценка
1	Амира Г.	2	0	2
2	Тимур К.	3	5	3
3	Элина М.	1	0	2
4	Нура Х.	1	0	2

Амира Г. смогла составить несколько простых словосочетаний («высокий дом», «свежий хлеб»), опираясь на узнаваемые комбинации. Однако не использовала переносное значение («свежий след», «густой туман») и на уровне Б полностью отказалась от выполнения задания, сославшись на непонимание. Это указывает на слабое представление о многозначности слов и ограниченную языковую гибкость. Словарный

запас девочки преимущественно конкретен, переносные значения слов не усвоены.

Тимур К. уверенно составляет словосочетания уровня А, включая абстрактные значения («густой туман», «свежий след»). На уровне Б демонстрирует понимание переносного значения прилагательных («смуглое лицо», «знойное лето», «старый учебник»). Речевые конструкции точные, соответствуют нормам сочетаемости. Мальчик различает лексико-семантические оттенки, что свидетельствует о хорошем уровне языковой компетенции и сформированной языковой интуиции.

Элина М. правильно составила лишь одно словосочетание («высокий мальчик»), остальное задание вызвало затруднения: девочка молчит или повторяет одно и то же слово. Уровень Б полностью не усвоен. Отсутствует понимание контекстуального изменения значений, и в целом лексическая вариативность крайне низкая. Вероятно, при восприятии прилагательных опора идёт на буквальный признак.

Нура Х. назвала лишь одно словосочетание («высокий дом»), остальная лексика осталась не актуализированной. Уровень Б она не поняла: на все пары давала однотипный ответ или заменяла словосочетание отдельным словом («темный», «лето» – без сочетания). Это свидетельствует о неусвоенности многозначных слов и трудности в понимании скрытого смысла.

Проанализируем результаты пятой серии «Объем пассивного и активного словарного запаса», представленные в таблице 5.

Таблица 5 – Результаты серии № 5 «Объем пассивного и активного словарного запаса»

№	Имя Ф. ребёнка	Уровень А	Уровень Б	Оценка
1	Амира Г.	2	1	2
2	Тимур К.	2	2	3
3	Элина М.	1	0	2
4	Нура Х.	1	0	2

Амира Г. с помощью подсказок смогла назвать основные действия и предметы на картинках «в детском саду» и «дома» («дети играют», «девочка рисует», «мама моет посуду»), но речь короткая, с частыми паузами и заменами слов («он делать» вместо «строит»). На уровне Б частично описала картинку «в школе» («дети сидят», «учитель говорит»), а «аптека» вызвала затруднения: ответ был обобщённым («магазин»). Словарный запас ограничен, предложения элементарные.

Тимур К. свободно описывает все предложенные картинки: точно называет действия, предметы, роли персонажей («дети делают аппликацию», «учитель пишет на доске», «в аптеке женщина покупает лекарства»). Его высказывания развёрнутые, грамматически оформлены. Использует прилагательные и глаголы в контексте. Активный словарь широк, пассивный хорошо активизируется. Понимание ситуаций не вызывает затруднений.

Элина М. описала только одну картинку («дома») с поддержкой педагога: называла действия и предметы («мама моет», «чашка», «кот»), но без связности. Вторая картинка вызвала затруднения – ответы были фрагментарными. На уровне Б девочка не смогла соотнести изображение с ситуацией: вместо «аптека» назвала «магазин», действия не объяснила. Ответы краткие, обрывочные, активный словарь беден, речевая активность низкая.

Нура Х. с трудом обозначила отдельные предметы на картинке «дома» («мама», «чай», «ребёнок»), использовала отдельные слова, но не строила связных высказываний. Вторая картинка осталась неописанной. На уровне Б задания вызвали затруднение: девочка не смогла назвать ситуацию или действия, в «аптеке» употребила слово «врач», но без пояснений. Активный словарь ограничен, пассивный плохо активизируется. Для речевого развития необходима постоянная языковая стимуляция в игровых формах, поддержка инициативы и обучение описанию действий.

Далее представим результаты выполнения серии № 6 «Слова-синонимы» (таблица 6).

Таблица 6 – Результаты серии № 6 «Слова-синонимы»

№	Имя Ф. ребёнка	Уровень А	Уровень Б	Уровень В	Оценка
1	Амира Г.	2	0	0	1
2	Тимур К.	5	5	4	3
3	Элина М.	2	0	0	1
4	Нура Х.	1	0	0	1

Амира Г. смогла подобрать синонимы лишь к базовым словам уровня А («смелый – храбрый», «радостный – весёлый»). Остальные слова остались не актуализированными или заменялись на далёкие по смыслу ответы («печальный – больной»). Уровни Б и В оказались недоступны: девочка либо молчала, либо говорила «не знаю». Словарный запас преимущественно конкретен, абстрактные лексемы не усвоены.

Тимур К. уверенно справился со всеми уровнями: дал точные синонимы («труд – работа», «пламя – огонь», «зной – жара», «искусственный – ненастоящий»), демонстрируя понимание как лексического значения, так и оттенков смысла. Ошибка допущена лишь на одном слове уровня В («приблизительный» – ответ «неправильный»). Его речь характеризуется развитой семантикой и вариативностью. Высокий уровень владения синонимами отражает сформированность понятийных связей.

Элина М. дала верные ответы только на два слова («печальный – грустный», «радостный – весёлый»), остальные либо пропущены, либо заменены неадекватно («труд – тяжело»). Уровни Б и В не поняты. Девочка испытывает трудности в оперировании абстрактными понятиями, не усвоена функция синонимов. Это указывает на слабую семантическую организацию словаря и недостаточный лексический запас.

Нура Х. смогла назвать только один синоним («радостный – весёлый»), на остальные слова реагировала неуверенно или не отвечала. В уровне Б ошибалась или молчала («пламя – свет»), а слова уровня В не распознала вовсе. Это указывает на крайне ограниченное представление о семантической близости слов. В её активном словаре отсутствуют абстрактные прилагательные и существительные.

Далее представим результаты выполнения серии № 7 «Слова-антонимы» для всех четырёх детей (таблица 7).

Таблица 7 – Результаты серии № 6 «Слова-синонимы»

№	Имя Ф. ребёнка	Уровень А	Уровень Б	Уровень В	Оценка
1	Амира Г.	3	0	0	1
2	Тимур К.	7	6	5	3
3	Элина М.	3	0	0	1
4	Нура Х.	2	0	0	1

Амира Г. дала правильные антонимы к словам «ночь – день», «говорить – молчать», «тёплый – холодный», но с другими словами затруднилась. В уровнях Б и В путалась или молчала, например, «победа» – «соревнование», «красота» – «ничего». Это говорит о фрагментарном владении смысловой оппозицией и неустойчивом понятийном аппарате.

Тимур К. уверенно выполняет задание: даёт точные антонимы («друг – враг», «счастье – горе», «ясный – пасмурный»), использует как существительные, так и глаголы и прилагательные. Ошибки минимальны и касаются нюансов значений («наклониться» – «прыгнуть»). В целом, Тимур демонстрирует высокую языковую осознанность и развитую семантическую систему.

Элина М. правильно назвала противоположные слова к «друг – враг», «тёплый – холодный», «положить – взять». Остальные слова остались вне понимания или были заменены несоотносимыми («счастье – радость»). Отсутствует чёткое осознание лексических

противоположностей, особенно в абстрактной лексике. Словарь существенно ограничен.

Нура Х. дала лишь два верных ответа («ночь – день», «теплый – холодный»), остальное либо игнорировала, либо называла слова без смысловой оппозиции («друг – семья»). Словарь беден, абстрактные понятия и контрасты не усвоены.

Далее мы систематизировали все полученные результаты по всем семи сериям заданий (таблица 8).

Таблица 8 – Состояние словарного запаса у детей-инофонов младшего школьного возраста

Имя Ф. ребёнка	Серия 1	Серия 2	Серия 3	Серия 4	Серия 5	Серия 6	Серия 7	Сумма баллов	Уровень
Амира Г.	1	1	1	2	2	1	1	9	низкий
Тимур К.	2	3	3	3	3	3	3	20	высокий
Элина М.	1	1	1	2	2	1	1	9	низкий
Нура Х.	1	1	1	2	2	1	1	9	низкий

Представим полученные данные наглядно (рисунок 1).

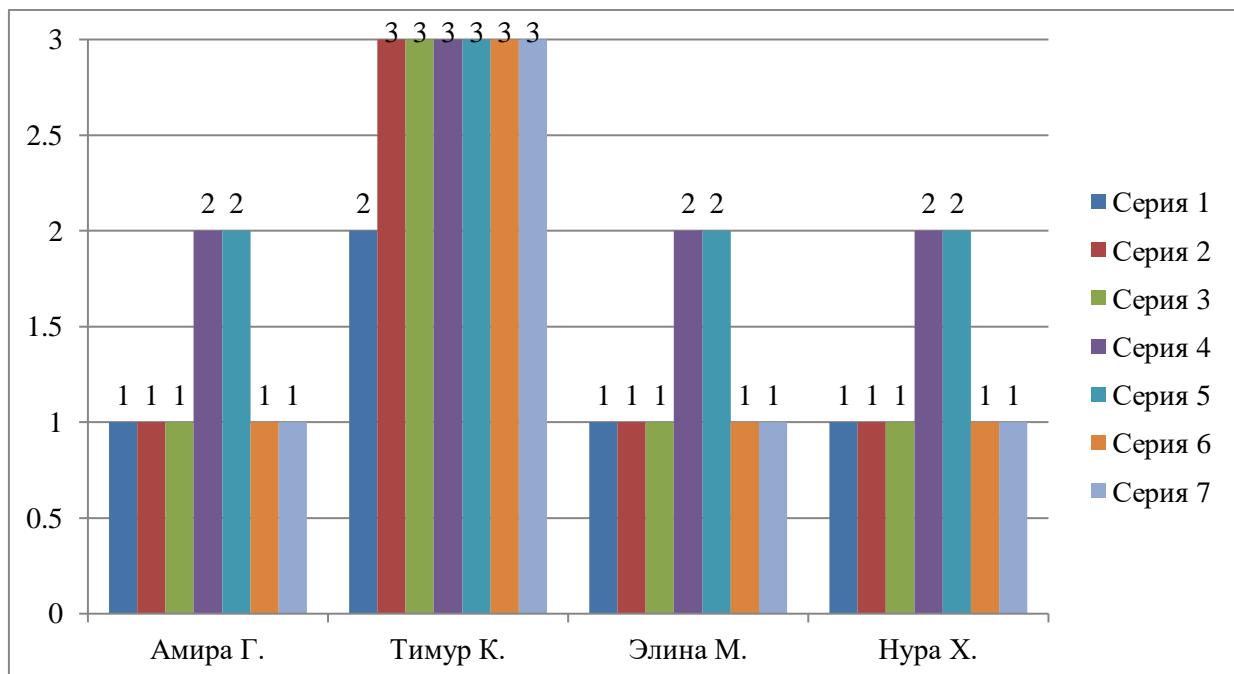


Рисунок 1 – Состояние словарного запаса у детей-инофонов младшего школьного возраста

Амира Г. проявляет крайне ограниченный словарный запас. В сериях на называние и обобщение предметов (1–3) она ориентируется лишь на отдельные конкретные слова, часто заменяя точные названия обобщениями («еда», «палка») или жестами. Многозначные слова (серия 4) и семантические отношения (синонимы, антонимы) вызывают затруднения – девочка распознаёт их лишь в пределах элементарных противоположий («ночь – день»), не понимает переносные значения. В заданиях на описание картин (серия 5) отвечает однозначно, избегает высказываний. Словообразование, грамматические конструкции и семантические связи недоразвиты. Проявляется речевая застенчивость, высокая зависимость от педагогической поддержки. Необходима поэтапная логопедическая работа по активизации словаря, расширению понятийных групп и формированию связной речи.

Тимур К. уверенно справляется с заданиями на все типы лексической деятельности. Он активно использует повседневную, предметную и абстрактную лексику. Серии 1–3 показывают, что у него сформированы лексико-семантические поля, он различает группы слов, обобщает, классифицирует, даёт точные номинации. В сериях 4–7 демонстрирует понимание многозначных слов, владеет синонимами и антонимами, включая эмоционально окрашенные и контекстные пары. В описании сюжетных картин формирует связные фразы, правильно использует грамматические конструкции. Однако отдельные сложности возникают с переносными и метафорическими значениями, что свидетельствует о необходимости дальнейшего расширения понятийной базы и стилевых оттенков слов. Уровень лексического развития высокий для инофонной группы.

У Элины М. словарь преимущественно пассивный. В сериях на называние и понимание (1–3) она справляется только с самыми простыми лексемами («мяч», «яблоко»), часто избегает ответов, заменяет слова междометиями. Задания на многозначность, синонимы, антонимы

выполняются частично, в основном с ошибками. Наблюдаются трудности в понимании семантических связей между словами, особенно абстрактных. Описание сюжетов (серия 5) краткое, ситуативное, с нарушенной связностью. Девочка слабо усваивает обобщающие и переносные значения, демонстрирует низкую речевую инициативу. Требуется коррекционно-развивающая работа по расширению активного словаря и формированию лексических связей в игровой и визуально-наглядной форме.

Нура Х. испытывает существенные трудности при выполнении всех серий. Её активный словарь крайне ограничен, чаще всего она называет единичные слова или неверные обобщения. В заданиях на многозначность, синонимы, антонимы и понимание смысловых оттенков – наблюдаются либо замены, либо полное отсутствие реакции. В описании сюжетов (серия 5) речь фрагментарная, использует знакомые слова вне грамматической структуры. Наблюдаются слабая сформированность понятий, высокая речевая тревожность, зависимость от взрослого. Пассивный словарь активизируется с трудом, особенно в ситуациях, требующих анализа и высказывания. Необходима начальная логопедическая работа, направленная на формирование элементарного понятийного аппарата, речевого слуха и интереса к речевой активности.

Таким образом, проведённое обследование словарного запаса у детей-инофонов младшего школьного возраста выявило выраженные трудности в овладении лексикой русского языка, особенно в части обобщающих, абстрактных и многозначных понятий. Большинство детей демонстрируют ограниченный активный словарь, слабое понимание семантических связей между словами (синонимы, антонимы, переносные значения), трудности в описании сюжетных ситуаций и низкую речевую инициативу. Только один из обследуемых участников достиг среднего уровня словарного развития, в то время как у остальных уровень оценивается как низкий. Эти результаты подтверждают необходимость

систематической коррекционной логопедической работы, направленной на расширение лексического запаса, формирование лексико-семантических отношений и развитие смысловой гибкости речи, что особенно важно в условиях билингвальной среды и недостаточной языковой адаптации.

### 3.3 Коррекционная работа по развитию словарного запаса у детей-инофонов

Проведенное диагностическое исследование позволило выявить следующие особенности развитию словарного запаса у детей-инофонов: трудности в понимании и употреблении обобщающих, абстрактных и многозначных понятий; ограниченный активный словарь; слабое понимание лексико-семантических связей (синонимы, антонимы, переносные значения); затруднения в описании сюжетных ситуаций; низкая речевая инициатива. Качество и объем активного словаря таких детей не соответствуют возрастной норме; они нередко заменяют незнакомые слова близкими по смыслу, не могут использовать обобщающие понятия, затрудняются группировать предметы по категориям и подбирать антонимы. У многих из них крайне ограничено представление о семантической близости слов: в активном словаре отсутствуют абстрактные прилагательные и существительные. Словарный запас носит преимущественно пассивный характер, дети избегают речевого общения и порой предпочитают жесты речи; спонтанная активизация лексики затруднена. Отмечается фрагментарное владение противоположностями (антонимами) и неустойчивость понятий: без специального обучения дети не осваивают такие связи.

Указанные особенности обусловлены недостаточным русскоязычным окружением и билингвальной ситуацией развития, поэтому требуются специальные меры педагогической коррекции. На

основании этого была разработана программа коррекционной работы по развитию словарного запаса у детей-инофонов.

Целевая группа: Дети-инофоны 1-го класса (билингвальные ученики, для которых русский язык не является родным), испытывающие выраженные трудности в овладении лексикой русского языка.

Цель программы: Обогащение и активизация русского словарного запаса младших школьников-инофонов, развитие умения понимать и употреблять слова различной тематики и степени абстракции в связной речи, формирование лексико-семантических связей, повышение речевой инициативы и уверенности в общении на русском языке.

Задачи программы:

1. Расширить активный словарный запас учащихся по различным лексическим темам, включая усвоение обобщающих понятий и многозначных слов.

2. Активизировать пассивный словарь – перевести известные, но не используемые слова в активную речь за счет упражнений и постоянной речевой практики.

3. Стимулировать речевую инициативу детей, уверенность в использовании русского языка: поощрять самостоятельные высказывания, вопросы, диалоги в безопасной игровой обстановке.

4. Учить преодолевать негативное влияние интерференции родного языка на использование русской лексики (корректировать случаи неправильного употребления слов по аналогии с родным языком).

Принципы коррекционной работы:

Принцип учета психолого-педагогических особенностей билингвальных детей: создание доброжелательной, поддерживающей среды, учитывающей эмоциональную уязвимость и возможные трудности адаптации детей-инофонов. Необходим индивидуально-дифференцированный подход, опора на сильные стороны каждого ребенка и его языковой опыт.

Принцип коммуникативной направленности: все упражнения встроены в значимый контекст общения. Новые слова сразу употребляются в речи (фразах, диалогах, описаниях), чтобы дети усваивали не только значение, но и умение употреблять лексику в реальных ситуациях. Важен акцент на активном говорении учащихся, а не только на восприятии.

Принцип игрового обучения: доминирование игровых методов и игровых ситуаций, соответствующих возрасту младших школьников. Игра снижает языковой барьер и напряжение, повышает мотивацию и речевую активность детей. В процессе игры дети легче инициируют речь и незаметно для себя повторяют новые слова многократно.

Принцип наглядности: широкое использование визуальных материалов – картинок, предметов, карточек, иллюстраций. Опора на зрительное восприятие облегчает понимание значения новых слов и способствует их запоминанию. Все новые слова вводятся с опорой на наглядность, ситуации или жесты.

Принцип системности и постепенности (от простого к сложному): содержание занятий выстроено в логической прогрессии – от освоения конкретной повседневной лексики к более обобщенной и абстрактной. Сначала отрабатываются названия отдельных предметов и явлений, затем вводятся обобщающие понятия, многозначные слова, синонимы/антонимы, и, наконец, формируются навыки связного описания и рассказывания. Каждая новая тема опирается на ранее усвоенный материал и немного расширяет его.

Принцип многократного повторения в различных формах: для прочного усвоения лексики слово должно многократно встретиться ребенку в речи. Программа предусматривает повторение слов в разных упражнениях и ситуациях (название по картинке, включение в предложение, игру, описание и т.д.), что обеспечивает переход слов из пассивного запаса в активный.

Принцип связи с развитием грамматики и произношения: хотя программа ориентирована на лексику, упражнения интегрированы с развитием грамматически правильной речи и четкой артикуляции. Освоение новых слов сопровождается работой над их формами, употреблением в правильных сочетаниях, исправлением типичных грамматических ошибок билингвов по мере необходимости (рода, числа, предлогов и т.п.). Лексическая работа не проводится изолированно, а сочетается с общей речевой практикой ребенка.

Основные направления коррекционной работы: в соответствии с поставленными целями и принципами, коррекционная работа строится по следующим ключевым направлениям:

1. Тематическое обогащение словаря: поэтапное введение новых слов по лексическим темам, актуальным для окружающего мира ребенка (семья, дом, одежда, еда, животные, школа, природа и т.д.). Каждое занятие посвящено отдельной теме, слова вводятся в связках и ситуациях, формируется умение пользоваться обобщающими понятиями (например, усвоение родовых названий: овощи, мебель, транспорт и др.).

2. Формирование семантических связей: развитие понимания отношений между словами – подбор синонимов и антонимов к известным словам, разъяснение многозначности (переносных значений) отдельных слов. Специальные игровые упражнения направлены на то, чтобы дети осознали близость или противоположность значений, научились группировать слова по смыслу, тем самым упорядочивая свой словарь.

3. Активизация пассивной лексики: постоянное побуждение детей употреблять в речи те слова, которые ранее были известны пассивно. Через серию вопросов, заданий на называние, подбор слов к описанию, дети переводят пассивный словарь в активный. Например, если ребенок понимает слово, но не использует, ему даются подсказки и ситуации, где это слово нужно произнести. Проводится целенаправленное закрепление ранее встречавшихся слов в новых контекстах.

4. Развитие связной речи: параллельно с накоплением словаря уделяется внимание умению строить связные высказывания. В программу включены упражнения по описанию картинок, составлению рассказов из серии сюжетных картинок, разыгрыванию диалогов. Это учит детей логично и последовательно излагать мысли, используя новые слова. Дети переходят от называния отдельных слов к употреблению их в предложениях и небольших монологических высказываниях (5–6 фраз).

5. Минимизация межъязыковой интерференции: по ходу занятий педагог отслеживает случаи, когда влияние родного языка приводит к неверному употреблению русского слова (например, слишком общее или неточное значение, кальки и замены). Такие моменты корректируются мягко, через сравнение значений, дополнительное пояснение или тренировку правильного употребления. Целенаправленное устранение лексической интерференции помогает сделать речь детей более точной и соответствующей нормам русского языка.

6. Формирование позитивной речевой активности: создание условий, в которых ребенок не боится говорить по-русски. Поощряется любая инициатива в речи – задавание вопросов, комментарии. Используются упражнения, требующие активности каждого ребенка (парные и групповые игры, соревновательные задания), а также ситуации успеха (похвала за попытку высказаться, награды за участие). Это постепенно повышает уверенность детей-инофонов в своих языковых силах и мотивацию к дальнейшему овладению русским языком.

### Структура программы

Программа рассчитана на год интенсивной коррекционно-развивающей работы. Всего предусмотрено 32 занятий, проводимых один раз в неделю. Оптимальная продолжительность каждого занятия – 35–40 минут (соответствует возрастным нормам длительности внимания для 7–8-летних детей). Занятия проводятся в небольшой подгруппе (5–6 учащихся)

либо индивидуально, в зависимости от условий школы, что позволяет уделить внимание каждому ребенку.

Организация материала: Программа выстроена по тематическому принципу: каждая неделя посвящена одной крупной теме, разбитой на два занятия для более глубокого освоения. Темы подобраны с учетом близости детям данного возраста (семья, дом, школа, животные, и др.), а также с упором на те области, где у детей-инофонов наблюдаются наибольшие пробелы – обобщающие понятия, описания, семантические категории. В первых занятиях преобладают конкретные лексические темы, знакомые предметы и явления; затем постепенно вводится более сложный материал: понятия более высокого уровня абстракции, многозначные слова, речевые упражнения на связность.

Структура занятия: Каждое занятие имеет четкую структуру, включающую: разминку (актуализацию знакомых слов в игровой форме), основную часть (введение и отработку новой лексики через игровые упражнения, дидактические игры, диалоги или описательные задания) и заключительную часть (итоговое задание или игра на закрепление, рефлексия – что нового выучили).

В таблице 9 представлено календарно-тематическое планирование на 32 занятия, содержащее темы и основные виды упражнений каждого занятия.

Таблица 9 – Календарно-тематическое планирование

#### Календарно-тематическое планирование

№ занятия	Лексическая тема	Типы упражнений	
		1	2
1	Знакомство (личная информация)	Игровая беседа, представление себя; дидактическая игра на имена и любимые вещи; разговорный круг «о себе»	3
2 -3	Моя семья	Введение названий членов семьи; обсуждение семьи каждого; игра «Назови и опиши родственника»; работа с картинками семьи	
4-5	Мой дом	Лексика по дому (комнаты, мебель); показ и называние предметов на картинках; игра «Угадай комнату по описанию»; классификация «мебель/комнаты»	

*Продолжение таблицы 9*

1	2	3
6-7	Одежда. Женская и мужская одежда.	Названия одежды; игра «Собери чемодан» (выбор нужной одежды по ситуации); описательные упражнения (цвет, размер одежды); карточки «Кто во что одет?»
8-9	Еда: фрукты и овощи	Лексика по фруктам/овощам; сенсорная игра «Узнай по описанию (по вкусу)»; сортировка картинок «фрукты или овощи»; игра «Что в корзине?»
10-11	Еда: продукты и посуда. Приготовление еды.	Названия продуктов питания и посуды; упражнение «Накрой стол» (раскладывание предметов с называнием); игра «Лишний предмет» среди еды/посуды; ролевая ситуация «готовим обед» (простые фразы)
12	Домашние животные	Лексика домашних животных; имитационная игра «Угадай животное по звуку/повадке»; беседа «мой питомец»; классификация «кто где живет (дом/двор)»
13	Дикие животные	Названия диких животных; игра «Опиши зверя – найди по описанию»; сравнение животных (большой/маленький, быстрый/медленный); упражнение «Кто чем славится?» (короткие факты о животных)
14-15	Времена года и погода	Лексика времен года и погоды; игра «Угадай время года по описанию»; обсуждение «мое любимое время года»; упражнения на подбор признаков (теплый – холодный и пр.)
16-17	Синонимы и антонимы	Дидактические игры на подбор пар слов (большой – огромный, высокий – низкий); карточки «противоположности»; упражнение «скажи иначе» (замена слова синонимом); подвижная игра с антонимичными командами (быстро – медленно)
18-19	Мой день (распорядок дня)	Лексика действий и времени дня; составление цепочки «мой день» (утро-день-вечер); игра-имитация «Что я делаю?» (показать действие – другие называют); упражнения на последовательность действий
20	Эмоции и состояния	Слова для эмоций (радостный, грустный и др.) и состояний (усталый, бодрый); работа с карточками лиц (определить эмоцию); игра «Почему он...?» (придумать причину эмоции на картинке); выражение «Как ты себя чувствуешь, когда...»
21-22	Профессии	Названия профессий; игра «Кто что делает?» (соотнести профессию и действие/предмет); загадки о профессиях; ролевая игра «Интервью с профессионалом» (ребенок изображает профессию, другие задают вопросы)
23-24	Транспорт	Лексика транспорта (виды транспорта); классификация «на земле, воде или в воздухе»; звуковая викторина (по звуку угадать вид транспорта); игра «Чем добраться?»
25	Описание картины «В зоопарке»	Развитие связной речи: рассматривание большой сюжетной картинки (зоопарк); коллективное описание сцены (кого видим, что делают); игра «Найди, о ком говорят» (по описанию найти на картине); введение новых слов по ходу описания
26	Составление рассказа по сериям	Связная речь: детям предлагается серия из 3–4 сюжетных картинок; упражнение «расскажи историю» – коллективное и индивидуальное составление связного рассказа по

	картинок	последовательности; обсуждение сюжета, придумывание концовки; работа над употреблением временных слов
--	----------	---

*Продолжение таблицы 9*

1	2	3
27	Многозначные слова	Ознакомление с многозначностью слов на примерах (ключ как замок и ключ как родник и т.п.); игра «Угадай значение» (по картинке определить, какое значение слова используется); упражнения с картинками пар «один слово – два смысла»; составление простых предложений с одним и другим значением слова
28	В магазине (ролевая игра)	Активизация лексики по темам «еда», «одежда» и др. в ситуации магазина; разыгрывание ситуации «покупатель-продавец» (диалоги с вежливыми фразами и называнием товаров); предварительно – игра «Что купил?» (называние предметов из «корзины»); упражнение «лишний товар» (из группы слов выбрать не относящийся к данной лавке)
29	Национальные праздники.	Приобщение детей к обычаям и традициям русского народа. Расширять знания о народных праздниках. Знакомство с элементарными представлениями о религиозных российских праздниках Рождестве Христовом и Крещении; Расширение знаний детей о народных традициях; Воспитание нравственных чувств и этического сознания: отзывчивость, доброту, сочувствие. Способствовать формированию дружеских отношений, развитию коммуникативных качеств у детей.
30	Национальные сказки	Познакомить детей с русским народным творчеством, с национальными сказками; формировать представления детей о сказках; вызвать интерес к сказаниям сказок; развивать речь детей, внимание, память; воспитывать чувство гордости и уважения. Способствовать формированию интереса к книгам, воспитывать умение слушать новые сказки, рассказы, стихи, следить за развитием действия, сопереживать героям произведения; объяснять детям поступки персонажей и последствия этих поступков.
31	Обобщение и закрепление (викторина)	Итоговое повторение: командная викторина по пройденным темам (конкурс «Кто больше назовет...» по категориям; задания на подбор синонимов/антонимов; «угадай, о чем говорю» – описательная загадка); подвижная эстафета с словами (например, собрать разрезанное слово, составить словосочетание правильно) – все задания в игровой соревновательной форме
32	Итоговое занятие (контрольное)	Контроль освоения лексики и речи в игровой форме: индивидуальные задания (описать случайную картинку, рассказать о себе или семье, назвать как можно больше слов по заданной теме за минуту); повторное тестирование ключевых умений (подобрать антоним, объяснить слово) в щадящем режиме; рефлексия – беседа «чему мы научились»; поощрение детей (дипломы «юный рассказчик» и пр.)

Описание занятий подробно представлено в приложении 1.

Ожидаемым результатом такой коррекционной работы станет повышение уровня лексической компетенции детей-инофонов, улучшение качества речевого выражения мыслей, формирование умений осознанно использовать разнообразные языковые средства в учебной и бытовой коммуникации, что будет способствовать более успешной адаптации в школьной среде и повышению общего уровня речевого и когнитивного развития.

Выводы по третьей главе:

В рамках диагностического этапа, реализованного на базе МАОУ «СОШ № 43 г. Челябинска», было обследовано четыре ребенка первого класса, для которых русский язык не является родным. Диагностика проводилась с использованием методики О.Е. Грибовой и Т.П. Бессоновой, охватывающей все ключевые аспекты лексического развития: называние, понимание описаний, обобщение, многозначность, семантические связи (синонимы, антонимы), а также связную речь. Объективные количественные и качественные показатели позволили не только выявить уровень сформированности словаря, но и глубоко проанализировать специфику речевых затруднений.

Результаты показали, что у большинства обследуемых детей уровень словарного развития соответствует низкому уровню: затруднения наблюдались в назывании редкоупотребимых слов, понимании обобщающих категорий, многозначных слов, подборе синонимов и антонимов. Только один участник исследования (Тимур К.) продемонстрировал средний уровень овладения лексикой, успешно справившись с заданиями всех серий, включая работу с абстрактными и переносными значениями. В то время как остальные дети проявили выраженные дефициты, указывающие на бедность активного словаря, речевую пассивность, фрагментарность понятий и влияние межъязыковой интерференции.

На основе анализа речевых характеристик каждого ребенка были выделены основные направления необходимой логопедической коррекции: активизация пассивного словаря, введение и закрепление обобщающих понятий, формирование лексико-семантических связей, развитие связной речи. Отдельное внимание в исследовании уделено билингвальной специфике речевого развития, эмоциональным и мотивационным барьерам в использовании русского языка, а также условиям, тормозящим активное овладение лексикой (отсутствие речевой среды, непрерывное использование родного языка дома, ограниченное посещение дошкольных учреждений).

В связи с выявленными трудностями была разработана и апробирована коррекционная программа из 20 занятий, направленная на поэтапное обогащение словаря билингвальных детей через игровые, речевые и наглядные формы работы. Программа структурирована по темам, начиная с повседневной лексики и переходя к более абстрактным категориям. Упражнения направлены на формирование понятий, расширение словарного запаса, развитие речевой инициативы и включают элементы закрепления и повторения.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведённое исследование позволило всесторонне изучить особенности формирования словарного запаса у детей-инофонов младшего школьного возраста, обучающихся в первом классе общеобразовательной школы. Актуальность темы обусловлена возрастающим числом детей с миграционной историей в системе российского образования, недостаточной сформированностью их речевой компетенции, особенно в области лексики, и потребностью в специально организованной педагогической поддержке.

В теоретической части работы были раскрыты механизмы усвоения лексики детьми в норме и при двуязычии, рассмотрены психолого-педагогические особенности и трудности, свойственные детям-инофонам, включая межъязыковую интерференцию, ограниченность коммуникативного опыта, а также низкую мотивацию к речевой активности. Обобщение научных источников позволило выстроить целостное представление о лексической компетенции как важнейшем компоненте речевого и познавательного развития младших школьников.

Особое значение в исследовании имела диагностическая работа, проведённая с использованием методики О.Е. Грибовой и Т.П. Бессоновой. Диагностика охватывала семь серий заданий, направленных на исследование разных компонентов словарного запаса – называние предметов, глаголов и прилагательных, объяснение значений слов, выявление обобщающих понятий, нахождение синонимов и антонимов. В исследовании приняли участие четыре ребенка-инофона 1 класса, обучающихся в МАОУ «СОШ № 43 г. Челябинска».

Анализ количественных и качественных данных показал, что у трех из четырех участников уровень лексического развития оценивается как низкий (менее 16 баллов из 24 возможных). Только один ребёнок продемонстрировал средний уровень (17 баллов). Наиболее проблемными

оказались задания, связанные с пониманием и объяснением значений слов, особенно прилагательных и глаголов; обобщающей лексикой — дети затруднялись объединить конкретные слова в родовые категории (например, «цветы», «овощи»); оперированием антонимами и синонимами, что свидетельствует о слабом понимании смысловых связей; использованием слов в переносном значении, где проявилось буквальное мышление и отсутствие ассоциативных стратегий; созданием связного высказывания, что говорит о бедности активного словаря и недостаточной сформированности языковых обобщений.

В ответах наблюдались частые случаи речевой пассивности, повторение шаблонных фраз, выбор наиболее частотных и простых слов, а также межъязыковые замещения (интерференция), особенно у детей, недавно прибывших в языковую среду.

Полученные данные подтвердили необходимость разработки целенаправленной логопедической программы, учитывающей специфику билингвального развития, актуальный уровень речевых навыков и типичные трудности детей-инофонов.

В практической части работы была представлена авторская коррекционно-развивающая программа по развитию словарного запаса у детей-инофонов младшего школьного возраста. Программа рассчитана на 1 год (32 занятия, 1 раз в неделю) и строится на игровых, речевых и визуально-наглядных методах обучения. Каждое занятие включает целевые упражнения по развитию лексико-семантической стороны речи, формированию обобщающих категорий, расширению словаря прилагательных и глаголов, пониманию многозначности слов, а также развитию речевой инициативы и умения строить связные высказывания. Акцент сделан на использование дидактического материала (картинок, предметных и сюжетных изображений, карточек с лексическими заданиями).

Ожидаемыми результатами реализации программы являются: количественное расширение активного и пассивного словаря детей; формирование умений оперировать словами в разных лексико-семантических категориях; осознание и применение обобщающих, синонимичных и антонимичных связей; повышение речевой инициативы и коммуникативной уверенности; улучшение качества устных высказываний; более успешная интеграция детей в образовательную и социокультурную среду русскоязычной школы.

Таким образом, проведённая работа позволила не только диагностировать характер и степень речевых трудностей у детей-инофонов, но и разработать обоснованную, системную коррекционную программу, направленную на преодоление выявленных проблем и поддержку успешного языкового и социального развития обучающихся.

Цель работы достигнута, поставленные задачи выполнены.

## СПИСОК СПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Архипова Е. В. Основы методики развития речи учащихся: Учебник и практикум / Е. В. Архипова. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2024. – 202 с. – ISBN 5-8391-0125-7.
2. Ассуирова Л. В. Интерферентные ошибки в речи детей-инофонов / Л. В. Ассуирова, А. В. Минкина // Начальная школа. – 2022. – № 8. – С. 17-19.
3. Балабан С. Е. Развитие словарного запаса в онтогенезе / С Е Балабан // Научное знание современности. – 2024. – № 4(81). – С. 20-25.
4. Бурова Н. И. Обогащение словарного запаса дошкольников с нарушениями речи : монография / Н. И. Бурова, К. В. Шилина. – Челябинск : Библиотека А. Миллера, 2021. – 138 с. – ISBN 978-5-91283-516-4.
5. Быстрова Е. А. Преподавание русского языка в многонациональной школе / Е. А. Быстрова // Русский язык в школе. – 2007. – № 3. – С. 22-25.
6. Винарская Е. Н. Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии : Периодика раннего развития. Эмоцион. предпосылки освоения яз. : Кн. для логопеда / Е. Н. Винарская. – Москва : Просвещение, 1987. – 159 с.
7. Воскобойникова Т. А. Лексика учебников русского языка и ее восприятие младшими школьниками в полиглоссических классах / Т. А. Воскобойникова // Начальная школа. – 2019. – № 2. – С. 39-41.
8. Выготский Л. С. Лекции по психологии. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – Москва: Юрайт, 2017. – 458 с. – ISBN 978-5-534-07471-0.
9. Гвоздев А. М. Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев. – Москва: Творческий центр Сфера, 2007. – 470 с. – ISBN 978-5-89814-379-4.

10. Губанихина Е. В. Особенности адаптации детей мигрантов в российской начальной школе / Е. В. Губанихина, Н. С. Кудакова, А. М. Филатова // Начальная школа. – 2022. – № 9. – С. 31-34.

11. Долгушина Л. А. Психолингвистика как одна из теоретических основ школьного многоязычия / Л. А. Долгушина // Вопросы педагогики. – 2020. – № 12-2. – С. 103-105.

12. Долгушина Л. А. Развитие словаря у билингвальных дошкольников и младших школьников: диагностика и коррекция. / Л. А. Долгушина // Логопед. – 2018. – № 5. – С. 67-76.

13. Егорова Т. Г. Психолого-педагогическая поддержка детей-мигрантов в образовательной организации / Т. Г. Егорова, О. А. Скрипцова. — Москва: Просвещение, 2019. – 347 с.

14. Еремина А. В. Формирование словарного запаса у детей мигрантов на уроках русского языка / А. В. Еремина, Е. В. Миленьких // Образование в XXI веке : Материалы VI Международной научно-практической конференции, Иркутск, 16–18 мая 2023 года / Редколлегия: С.А. Харченко и др.. – Иркутск: Иркутский государственный университет, 2023. – С. 127-130

15. Жукова Н. С. Логопедия. Основы теории и практики / Н. С. Жукова, Е. М. Мастьюкова, Т. Б. Филичева. – Москва : Эксмо, 2021. – 288 с – ISBN 5-09-001259-8.

16. Зверева С. Непонятно, как учить детей-иностранцев, если они плохо владеют русским языком. Опыт школы, которая справилась с этой задачей / С. Зверева, М. Лазарева // Справочник руководителя ОУ. – 2024. — № 4. – С. 24-27.

17. Зиновьев Е. И. Лингвистические основы описания русского языка как иностранного. Лексикология Е. И. Зиновьева А. В. Хруненкова. – Санкт-Петербург : НесторИстория, 2015. – 192 с. – ISBN 978-5-4469-0603-1.

18. Ильина А. Ю. Особенности логопедического сопровождения детей-инофонов младшего школьного возраста / А. Ю. Ильина // Молодой ученый. – 2017. – № 40 (174). – С. 170-172.
19. Канакина Г. И. Обучение детей-инофонов русскому языку в общеобразовательной школе: к постановке проблемы / Г. И. Канакина, И. В. Громова // В сборнике: Языковая политика и вопросы гуманитарного образования. сборник научных статей по материалам IV Международной научно-практической конференции. – 2020. – С. 9 –13.
20. Касенова Н. Н. Работа с детьми мигрантов в образовательных организациях : учебно-методическое пособие / Н. Н. Касенова, О. В. Мусатова, Г. К. Джурабаева и др. ; М-во науки и высшего образования Российской Федерации, Новосиб. гос. пед. ун-т, Новосиб. регион. общ. орг. «Узбекско-русский национальнокультурный центр». – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2020. – 198 с. – ISBN 978-5-00104-511-3.
21. Ковшиков В. А. Психолингвистика. Теория речевой деятельности : Теория речевой деятельности : учебное пособие для студентов педвузов / В. А. Ковшиков, В. П. Глухов. – Москва : АСТ : Астрель, 2007. – 318 с. – ISBN 5-17-040766-1.
22. Кольцова М. М. Ребенок учится говорить / М. М. Кольцова. – Екатеринбург : У-Фактория, 2006. – 214 с. – ISBN 5-9757-0003-5.
23. Комплексная система обучения детей мигрантов русскому языку и русской культуре в поликультурной начальной школе города Москвы : коллективная монография / Т. И. Зиновьева, Л. В. Ассуирова, Ж. В. Афанасьева и др. ; Московский городской педагогический университет. – Москва : Издательство «Перо», 2016. – 231 с. – ISBN 978-5-906847-45-4.
24. Коррекция нарушений речи: программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи / авторы программ: Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина,

Т. В. Туманова, А. В. Лагутина ; автор-составитель: Г. В. Чиркина. – 6-е изд. – Москва : Просвещение, 2017. – 204 с. – ISBN 978-5-09-052594-7.

25. Краева А. А. Особенности организации обучения русскому языку в начальной школе иноязычных обучающихся / А. А. Краева // Филологическое образование в период детства: ежегодник / Урал. гос. пед. ун-т; отв. ред. Е. Б. Плаксина. – Екатеринбург, 2019. – С. 87-93.

26. Кулакова О. Ю. Дифференцированный подход к обучению инофонов в начальной школе / О. Ю. Кулакова // Начальная школа. – 2021. – № 1. – С. 15–18.

27. Курлыгина О. Е. Лексическая работа на уроках русского языка в классе с многонациональным составом учащихся / О. Е. Курлыгина, Л. В. Савичева // Начальная школа. – 2005. – № 2. – С. 60-63.

28. Лалаева Р. И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников : (Формирование лексики и граммат. строя) / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – Санкт-Петербург : Союз, 1999. – 158 с. – ISBN 5-87852-109-1.

29. Левина Р. Е. Основы теории и практики логопедии / Р. Е. Левина. – Москва : Альянс, 2013. – 367 с. – ISBN 978-5-91872-037-0.

30. Леонтьев А. А. Язык. Речь. Речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – Москва : URSS, 2010. – 211 с. – ISBN 978-5-9710-1158-3.

31. Литвиненко Д. З. Понятие словарного запаса и особенности его обогащения / Д. З. Литвиненко, Н. А. Откидач // Аллея науки. – 2024. – Т. 2, № 1(88). – С. 658-664.

32. Логопедия : учебник / под ред. Л. С. Волковой. – Москва : Просвещение, 2006. – 654 с. – ISBN 978-5-691-01357-7.

33. Мастюкова Е. М. Ребенок с отклонениями в развитии : Ранняя диагностика и коррекция / Е. М. Мастюкова. – Москва : Просвещение, 1992. – 94 с. – ISBN 5-09-004049-4.

34. Методика преподавания русского языка (как иностранного, как второго): история, современное состояние, перспективы развития :

коллективная монография : материалы международных педагогических чтений / Т. М. Балыхина, О. Л. Абросимова др. ; под общей редакцией Т. М. Балыхиной. – Москва : Российский ун-т дружбы народов, 2017. – 25 с.

35. Милош Т. Н. Особенности работы над лексическим значением слова с иноязычными школьниками / Т. Н. Милош, Г. С. Щеголева // Начальная школа. – 2014. – № 6. – С. 84-91.

36. Огольцова Е. Г. Психолого-педагогические особенности детей-инофонов / Е. Г. Огольцова, Т. В. Гладкова, Н. А. Окович // Наука и практика в образовании: электронный научный журнал. – 2024. – Т. 5, № 5. – С. 167-173.

37. Ощепкова, Е. С. Сравнительный анализ словарного запаса у монолингвальных и билингвальных школьников / Е. С. Ощепкова, Н. И. Махотина // Наука. Образование. Практика. – 2020. – № 2. – С. 45–50.

38. Павлова Н. П. Преодоление социально-педагогических проблем детей иммигрантов / Н. П. Павлова // Начальное образование. – 2020. – № 1. – С. 8-11.

39. Протасова Е. Ю. Теория и методика развития речи дошкольников. Обучение двуязычных детей : учебник для вузов / Е. Ю. Протасова, Н. М. Родина ; под редакцией Е. Ю. Протасовой. – 2-е изд. – Москва : Издательство Юрайт, 2025. – 208 с.

40. Сабаткоев Р. Б. Лингвометодические основы обучения русскому языку детей мигрантов в общеобразовательных школах Российской Федерации : монография / Р. Б. Сабаткоев. – Москва : Экон-информ, 2010. – 128 с. – ISBN 978-5-9506-0624-3.

41. Сабаткоев Р. Б. Работа над развитием связной русской речи детей мигрантов в общеобразовательных школах Российской Федерации: учебно-методическое пособие для опытно-экспериментальной проверки / Р. Б. Сабаткоев. – Москва : Экон-Информ, 2011. – 83 с. – ISBN 978-5-9506-0788-2.

42. Салмина И. В. Формируем грамматический строй речи : тренажёр для работы с детьми с ТНР и детьми билингвами / И. В. Салмина, Л. С. Дьячкова ; под ред. И. Н. Ананьевой. – Самара : Изд-во Ольги Кузнецовой, 2020. – 71 с. – ISBN 978-5-905517-86-0.

43. Сборник эффективных практики социокультурной и языковой адаптации детей мигрантов в образовательных организациях Иркутской области по итогам Региональной конференции «Эффективные практики социокультурной и языковой адаптации детей мигрантов в образовательных организациях Иркутской области» / сост. О.В. Иванова. – Иркутск: издательство ГАУ ДПО ИРО, 2021. – 126 с.

44. Серегина И. Н. Психологическая поддержка детей-мигрантов в условиях поликультурного образовательного пространства И. Н. Серегина // Психологическая наука и образование. 2018. – № 4. – С. 34 – 45.

45. Симаева И. В. Дети-мигранты: современные акценты научных исследований в России / И. В. Симаева // Studia Humanistyczne AGH. – 2015. – Т. 14. – № 3. – С. 109–123.

46. Тимонина В. Р. Задания для детей-мигрантов по развитию связной речи и обогащению словаря / В. Р. Тимонина // Начало - XIX : Сборник научных трудов молодых исследователей ГСГУ. – Коломна : Государственный социально-гуманитарный университет, 2023. – С. 342-351.

47. Тихеева Е. И. Развитие речи детей / Е. И. Тихеева. – Москва : Издательство Юрайт, 2025. – 161 с. – ISBN 978-5-534-11401-0.

48. Толстова Н. А. Лексическая работа на уроках русского языка в классе с многонациональном составом / Н. А. Толстова // Особенности функционирования и преподавания русского языка в полигетническом регионе Северного Кавказа : междунар. конф.-семинар, 21-25 сент. 2010 г. / ред. В. М. Грязнова. – Ставрополь : Мысль, 2010. – С. 73-75.

49. Трегубова Л. С. Методы, приёмы, технологии обучения русскому языку и литературе в условиях современной информационно-

образовательной среды организация лексической работы в условиях поликультурной начальной школы / Л. С. Трегубова // Научно-методические идеи Н. М. Шанского в контексте современного филологического образования : Материалы международной научно-практической конференции, Москва, 02 ноября 2017 года / Под общей редакцией О.М.Александровой, И.Н. Добротиной. – Москва: Институт стратегии развития образования РАО, 2017. – С. 129-134.

50. Ученые подсчитали: в российских школах 500 тысяч детей мигрантов. – URL: <https://www.mk.ru/social/2024/08/15/uchenye-podschitali-v-rossiyskikh-shkolakh-500-tysyach-detey-migrantov.html> (дата обращения: 12.12.2024).

51. Федоренко Л. П. Методика развития речи детей дошкольного возраста / Л. П. Федоренко, Г. А. Фомичева, В. К. Лотарев. – Москва : Просвещение, 1977. – 239 с.

52. Филичева Т. Б. Основы логопедии / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева. – Москва : Просвещение, 2007. – 170 с. – ISBN 5-09-000967-8.

53. Фомина М. И. Современный русский язык. Лексикология : Учеб. для студентов вузов / М.И. Фомина. – Москва : Высш. шк., 2003 (ГУП Смол. обл. тип. им. В.И. Смирнова). – 414 с. – ISBN 5-06-003794-0 (в пер.).

54. Харенкова А. В. Анализ особенностей речевого развития детей-билингвов // Проблемы современного образования / А. В. Харенкова. – 2013. – № 2. – С. 160-167.

55. Цейтлин С. Н. Усвоение детьми лексических единиц / С. Н. Цейтлин. – Москва : Владос, 2006. – 265 с. – ISBN 5-691-00527-8.

56. Чупров Л. Ф. Терминологический словарь по логопедии и нейропсихологии : (учебно-методическое пособие) / Л. Ф. Чупров. – Москва, 2012. – 180 с. – ISBN 978-5-499-00293-3.

57. Шакlein B. M. Современные методики преподавания русского языка нерусским: учеб. пособие / B. M. Шакlein, N. B. Рыжова. – Москва : РУДН, 2008. – 258 с.
58. Шанский Н. М. Лексикология современного русского языка : учебное пособие / Н. М. Шанский ; предисл. Т. А. Бобровой. – Москва : URSS : Либроком, 2009. – 305 с. – ISBN 978-5-397-00704-7.
59. Шиганова Г. А. Социально-педагогические условия освоения системы русского языка ребенком из семьи мигрантов в начальной школе / Г. А. Шиганова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2018. – № 6. – С. 203-212.
60. Шмелев Д. Н. Проблемы семантического анализа лексики / Д. Н. Шмелев. – Москва : Изд-во ЛКИ, 2008. – 278 с. – ISBN 978-5-382-00616-1.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 1

### Примеры конспектов занятий коррекционной работы по развитию словарного запаса у детей-инофонов (1 класс)

#### Занятие 1. Знакомство (личная информация)

Цель: Снять речевое напряжение, активизировать имеющийся словарь, побудить детей к речевому взаимодействию на русском языке. Познакомиться с участниками и ввести лексику по теме «Я сам» (имя, возраст, любимые вещи).

Задачи: Развивать навыки представления себя и элементарного диалога-приветствия; активизировать употребление простых слов о себе (имя, школа, класс, страна/город, любимый цвет/игрушка); создать доброжелательную атмосферу и интерес к занятиям.

Оборудование: Мяч или мягкая игрушка для игр с передачей хода; карточки-эмодзи (для игры настроения); изображения или игрушки, связанные с увлечениями (футбольный мяч, книга, кукла и т.п. – для разговора о хобби).

#### Ход занятия:

Разминка «Привет, давай познакомимся»: педагог, улыбаясь, называет себя и бросает мяч ребенку. Ребенок должен поймать мяч и назвать свое имя: «Меня зовут ...». Мяч возвращается педагогу, который приветствует каждого по очереди. Затем усложнение – добавить фразу о настроении: «Меня зовут Маша, я рада познакомиться» (дети могут выбрать смайлик-настроение и сказать «я веселый/ая», «я немного волнуюсь» и т.п.). Это упражнение помогает снять напряжение и начинает активизацию речи.

Игра «Снежный ком – о себе»: первый ребенок называет одно факто о себе (например: «Мне 8 лет»). Второй повторяет фразу первого и добавляет свою: «Маше 8 лет, а я люблю рисовать» и т.д. Каждый следующий повторяет информацию всех предыдущих и добавляет новую о себе (увлечения, любимый цвет, любимое блюдо и т.п.). Педагог при необходимости подсказывает слова (например, названия цветов, игр), корректно произносит. Эта игра тренирует память и побуждает употреблять разнообразные слова о себе.

Беседа «Моё любимое»: педагог показывает различные картинки/игрушки (мяч, книгу, конфету, котёнка-игрушку и др.) и спрашивает по очереди детей: «Что тебе нравится? Что ты любишь?» – стимулируя ответ: «Я люблю... (мороженое/кошечку/футбол и т.п.)». Каждый ребенок называет что-то своё. Если

затрудняется – выбирает из показанных предметов. Педагог расширяет или перефразирует ответ, вводит новое слово, если нужно («Любишь кошек? Значит, ты любишь животных» – подсказывается слово животные). Так дети учатся выражать предпочтения и узнают новые слова от других.

Упражнение «Найди того, кто...»: детям предлагается найти среди одногруппников, у кого совпадает какое-то свойство. Педагог задает фразу: «Поднимите руку, кто любит яблоки» – дети реагируют. Затем ребенку предлагается самому спросить, кто любит X (подставляя свое увлечение). Например, один ребенок спрашивает: «Кто любит футбол?» – откликаются те, кому это тоже нравится. Помогает активизировать лексику увлечений и показывает общность интересов, побуждает говорить полными фразами: «Я люблю...».

Итоговое задание: каждый ребенок по желанию говорит 2–3 предложения о себе, что запомнилось из знакомства («Меня зовут Алина. Мне 8 лет. Я люблю рисовать.»). Педагог активно хвалит каждого за речь. Завершается занятие дружным аплодисментом участникам.

### **Занятие 2-3. Моя семья**

Цель: Ввести и активизировать лексику по теме «Семья», научить детей называть членов своей семьи и описывать их простыми фразами, продолжая преодолевать языковой барьер.

Задачи: Расширить словарь по теме родственников (мама, папа, брат, сестра, бабушка, дедушка и др.); формировать понимание слова семья как обобщающего понятия; упражняться в употреблении притяжательных конструкций («моя мама», «мой брат»); развивать связную речь через краткий рассказ о своей семье; поддерживать дружескую атмосферу, чтобы каждый мог свободно рассказать о близких.

Оборудование: Семейные картинки (набор карточек с изображениями разных семей, мультишных или реальных, где видны мама, папа, дети, бабушка и т.д.); карточки-пиктограммы для каждого члена семьи (символы или маленькие картинки для игры); фломастеры и бумага (для рисования семьи – при необходимости); мяч.

Ход занятия:

Введение лексики: педагог показывает на картинке семью (например, мама, папа, двое детей) и называет: «Это семья. Тут есть мама, папа, дети – сын и дочь». Дети повторяют слово семья. Затем по одной вводятся названия: показывает на фигуру мамы: «Это мама», дети хором повторяют; «Это папа» – повторяют и т.д. Используются несколько картинок, чтобы назвать также бабушку, дедушку, брата,

сестру. Педагог включает детей, спрашивая: «Где бабушка? Покажи папу?» – дети находят на картинке. Так лексика усваивается с визуальной опорой. Игра «Мяч по кругу – назови члена семьи»: педагог бросает мяч ребенку и говорит слово по теме, например: «мама». Ребенок ловит и должен быстро назвать любого другого члена семьи: «сестра» – и вернуть мяч. Следующему – педагог называет другое (или ребенок сам продолжает цепочку). Игра проходит живо, зациклившись нельзя – цель, чтобы дети оперативно вспоминали слова. Если повторяются – ничего, главное говорить. Это активизирует новые слова в речи.

Упражнение «Расскажи о своей семье»: каждому ребенку предлагается по очереди сказать несколько предложений о своей семье, показывая пиктограммы или рисуя простую «генеалогию». Формула: «У меня большая семья. У меня есть мама (имя), папа (...), ...». Педагог заранее демонстрирует пример на себе: «У меня есть мама Надя, папа Виктор, младший брат...». Дети могут использовать заготовленные картинки-символы: берут карточку «мама» – говорят «мама (имя)». Педагог задает вопросы-подсказки: «Как зовут твою маму? Кто старше – брат или ты?» и т.п., поощряя даже однословные ответы расширять до фразы. Задача – чтобы каждый составил краткий устный рассказ о семье (3–4 предложения). Остальные слушают.

Игра «Узнай, о ком я говорю»: педагог описывает семейного члена без названия, а дети угадывают. Например: «Этот член семьи – мамина папа. Он старый, у него седые волосы» – дети: «Дедушка!». Или: «Этот человек готовит для тебя кашу и водит в школу – кто это?» – «Мама». Потом дети могут попробовать описать – педагог поможет. Эта игра закрепляет понимание слов через описание отношений/ролей.

Дополнительная активность: если время позволяет – рисование: дети рисуют свою семью (схематично), называя на рисунке кто есть кто, показывают одноклассникам и рассказывают: «Вот это моя семья: это мама Маша, папа Дима, вот бабушка...». Визуализация помогает менее уверенным детям говорить с опорой на рисунок.

Итог: повторение обобщающего понятия семья. Педагог спрашивает: «Как одним словом назвать маму, папу, детей вместе?» – дети: «семья». Хвалит всех: «У всех у вас замечательные семьи! Сегодня вы выучили новые слова и рассказали о своих близких – молодцы!».

#### **Занятие 4-5. Мой дом**

Цель: Познакомить детей с лексикой по теме «Дом, жилище», научить описывать свое жилище (квартира/дом, комнаты, мебель) простыми фразами, использовать обобщающие понятия дом, мебель.

Задачи: Ввести и закрепить названия основных комнат (комната, кухня, ванная, спальня и др.) и предметов мебели (стол, стул, кровать, шкаф и др.); сформировать понимание слова дом как места проживания и мебель как группы предметов; развивать навык описательного повествования (например, рассказ о своей комнате); упражнять в классификации предметов по категориям (мебель vs. помещения); расширять активный словарь за счет новых слов по теме.

Оборудование: Набор крупных цветных картинок интерьера дома: отдельно изображены разные комнаты (например, кухня с мебелью, спальня, гостиная, ванная) – для обсуждения; отдельные карточки с мебелью (диван, стул, стол, кровать, шкаф, лампа и т.д.); план-схема простого дома с пустыми комнатами (игровое поле) и вырезанные карточки мебели для игры «Обставь дом»; фишки, кубик (для настольной игры, если используется).

Ход занятия:

Беседа «Где ты живёшь?»: вначале педагог спрашивает каждого: «Ты живешь в квартире или в доме? С кем ты живешь?» – дети отвечают по мере возможностей («В квартире с семьей» и т.п.). Педагог подводит к теме: «У каждого есть свой дом. Давайте поговорим про дом и что в нем есть».

Введение лексики «Комнаты»: показываются картинки с разными комнатами. Педагог по очереди демонстрирует: «Это кухня. Кто нарисован? Мама готовит на кухне. Это спальня – здесь спят» и т.д. Дети хором повторяют названия комнат. Затем игра: педагог показывает случайную карточку комнаты – дети должны хором сказать, что это. Далее обсуждение: у кого какая есть комната («У кого есть своя комната? У кого есть детская?» – дети поднимают руки, кратко отвечают).

Введение лексики «Мебель»: педагог выкладывает картинки мебели (на доску или стол): стол, стул, диван, кровать, шкаф... Называет их, дети повторяют. Затем упражнение «Что где находится?»: педагог показывает предмет и спрашивает, в какой комнате он обычно бывает. Например: показывает плиту – «Это плита, где она стоит?» – дети: «на кухне»; кровать – «В спальне». Так дети учатся соотносить мебель и помещение.

Игра «Обставь дом»: используется схема дома (нарисованного, с пустыми контурами комнат) и маленькие карточки с мебелью. Каждый ребенок получает пару предметов мебели и должен разместить их на плане: называет: «Ставлю стол на

кухню», «Кладу кровать в спальню» – и помещает карточку. Педагог и другие помогают, если нужно слово. В результате совместно «обставляют» дом. Эта игра тренирует новые слова и категорию: где что уместно. Заодно повторяется предлог «на/в».

Упражнение «Опиши свою комнату»: теперь каждого по очереди просят Рассказать о своей комнате (или о комнате, в которой он чаще всего играет/спит). Можно заранее дать опору: картинку детской комнаты. Ребенок говорит, что у него есть: «У меня в комнате есть кровать, стол, стул...». Педагог поощряет добавить цвет или размер («большой стол, красный ковёр» – дает такие слова, дети повторяют). Неуверенным детям задают наводящие вопросы: «Что стоит возле окна? А на чем ты спишь?» – чтобы он назвал кровать. Так каждый описывает 3–4 предмета из своей комнаты.

Игра «Лишний предмет»: на столе разложены карточки, например: (стол, шкаф, курица, кровать). Дети должны найти лишнее (очевидно, курица – не мебель). Или другой набор: (кухня, спальня, стул, ванная) – тут лишний стул (т.к. остальные – комнаты). Педагог предлагает некоторым детям объяснить, почему предмет лишний («Стул – это мебель, а остальные – комнаты»). Это закрепляет умение классифицировать: мебель vs. помещения, и использовать слово мебель и комната.

Итог: повторяется новое обобщающее слово: «Как одним словом назвать стол, стул, кровать? Это всё – мебель». Дети произносят слово мебель. Педагог спрашивает: «А кухня, спальня – это что?» – дети: «Комнаты». Хвалит за ответы. Завершают небольшой рифмовкой или песенкой про дом (если есть) либо просто: «У каждого из вас чудесный дом!».

### **Занятие 6-7. Одежда**

Цель: Расширить словарный запас по теме «Одежда», научить детей называть различные предметы одежды и обуви, соотносить их с ситуациями (время года, куда надевают), описывать цвета и признаки одежды. Продолжить развитие навыка обобщения (слово одежда).

Задачи: Ввести названия основных предметов одежды и обуви (рубашка, штаны, платье, куртка, ботинки, шапка и т.п.); активизировать знание цветов и прилагательных для описания одежды (цвет, размер – большой, маленький, теплый, легкий); сформировать представление о сезонной одежде (зимняя, летняя); развивать связную речь через игру «во что я одет?»; стимулировать речевую инициативу через игру-переодевание и обсуждение собственного опыта (что ребенок любит носить).

Оборудование: Набор картинок или реальных детских вещей (шапка, шарф, куртка, футболка, платье, штаны, ботинки, туфли и т.д.) – для демонстрации; игрушечный чемодан или коробка для игры «Собери чемодан»; кукла или картонная фигурка ребенка + комплект вырезанной бумажной одежды (для одевания); карточки с изображением мальчика/девочки в разной одежде (зимой, летом) – для обсуждения; цветные карандаши.

Ход занятия:

Вступление – игра «Что я покажу – то и скажи»: педагог достает по одному предмету одежды из «чемодана» (или показывает картинку): показывает шапку – дети хором говорят «шапка», показывает ботинок – «ботинок». Так выявляется, что уже знают, и плавно вводятся новые: если вещь неизвестна – педагог называет, дети повторяют. Быстрый темп удерживает внимание.

Обобщение: после этого педагог спрашивает: «Как одним словом назвать шапку, куртку, платье, ботинки? Это всё – одежда. Мы носим одежду». Дети повторяют слово одежда. Обращаем внимание, что и обувь тоже часто включаем, но можем уточнить: обувь – отдельно, но вместе с одеждой для простоты.

Игра «Одень куклу по погоде»: на столе – картонная фигурка ребенка в белье. Педагог говорит условие: «На улице холодно, зима, снег. Что наденем?» – дети выбирают из набора: куртку, штаны, сапоги, шапку, варежки и прикладывают к фигурке. Каждый, кто берет вещь, называет: «Я надену шапку на мальчика». Если забывает название – коллективно подсказывают. Затем другой вариант: «Лето, жарко, +30. Что наденем на девочку?» – выбирают шорты, футболку, панаму, сандалии. Так повторяются слова и вводится понятие «зимняя одежда», «летняя одежда». Можно усложнить: «Дождь идет – что нужно?» (плащ, сапоги).

Упражнение «Кто во что одет?»: педагог раздает детям карточки, на которых изображены разные дети в одежде. Задача – описать вслух картинку: «Мальчик одет в зеленую футболку и синие шорты. На ногах кроссовки.» Педагог помогает построить фразу: «Одет в ...», напоминает цвета. Каждый описывает свою картинку, остальные могут задать вопрос (например: «А шапка есть?» – «Нет, он без шапки»). Это упражнение учит говорить полными предложениями об одежде и согласовывать прилагательные (зеленую футболку).

Динамическая пауза – игра «Если я скажу»: педагог произносит фразу: «Кто сейчас в классе в свитере, пусть похлопает» – дети в свитерах хлопают. «У кого есть синий цвет в одежде – подтянись» – дети выполняют. Несколько команд, основанных

на реальной одежде детей сейчас: это веселит и в то же время закрепляет слова, заставляя соотнести со своей одеждой.

Игра «Собери чемодан»: ставится игрушечный чемодан. Педагог предлагает: «Мы едем в путешествие зимой (или: мы идем в спортзал, мы идем на праздник) – что положим в чемодан?» Первый ребенок берет картинку вещи подходящей и говорит: «Я положу шарф» (для зимы). Второй – повторяет предыдущий и добавляет: «Я положу шарф и куртку». Третий – перечисляет предыдущие и добавляет свою. И так далее – игра на память и внимательность. Если кто-то ошибается, группа помогает вспомнить. Задание можно повторить для другой ситуации (например, на пляж – солнцезащитные очки, панама, купальник).

Итог: делается вывод, что мы узнали много названий одежды. Педагог спрашивает каждого: «Что ты сегодня нового запомнил? Какое слово понравилось?» – дети называют по 1–2 слова (например: «Мне понравилось слово "панама"»). Всех хвалят, можно сказать короткую пословицу или фразу про одежду («По одежке встречают...», объяснив смысл) для расширения кругозора.

### **Занятие 8-9. Еда: фрукты и овощи**

Цель: Обогатить словарь по теме «Еда», в части названий фруктов и овощей; научить различать и называть эти предметы, соотносить обобщающие понятия фрукты и овощи; развивать навыки описания на ощупь/вкус (сенсорные признаки) как способ активизации лексики; стимулировать интерес к речи через игровые задания с продуктами.

Задачи: Ввести названия распространенных фруктов (яблоко, груша, банан, апельсин, виноград и др.) и овощей (картошка, морковь, огурец, помидор, капуста и др.); отработать умение группировать их по категориям (фрукты vs овощи); активизировать прилагательные вкуса и формы (сладкий, кислый, круглый, длинный и т.п.); развивать связную речь через описания и загадки про фрукты/овощи; улучшать понимание переносного значения некоторых слов (например, апельсин – цвет «апельсиновый»).

Оборудование: Реальные объекты или муляжи фруктов и овощей (набор из 8–10 наименований); корзинки или две коробки (под фрукты и овощи); карточки-картинки с изображением овощей/фруктов (для игр и на случай отсутствия реальных); нож (игрушечный или макет, для «нарезки» – имитация); повязка на глаза (для игры на угадывание по вкусу/запаху); раскраски или картинки-загадки «угадай фрукт по части изображения».

### Ход занятия:

Сенсорная разминка «Угадай на ощупь»: на столе перед детьми корзина с разными фруктами и овощами (или в мешке, чтобы не видно). Ребенку завязывают глаза, дают в руку, например, яблоко – он щупает и пытается назвать: «Это... яблоко?» Если затрудняется, остальные помогают подсказками («Круглый, твердый, сладкий – что это может быть?»). Потом другой ребенок – другой предмет. Так повторяется несколько слов, снимается напряжение, дети смеются, если ошибаются (педагог мягко поправляет).

Предъявление и называние: теперь педагог выкладывает весь ассортимент на стол. По одному берет и четко называет: «Это – яблоко» – дети хором повторяют. «Это – помидор» – повторяют. И так все названия. Затем спрашивает: «Кто запомнил? Что это?» – поднимает, дети хором говорят. Делит: «Вот здесь лежат фрукты (показывает яблоко, банан...), а тут – овощи (помидор, огурец...). Чем отличаются?» Обсуждает кратко: фрукты сладкие, растут на деревьях; овощи – на грядке, не сладкие, обычно их готовят. Не углубляясь, важно понять деление.

Классификация «Разложи по корзинам»: ставятся две пустые корзинки/коробки с надписями или картинкой «фрукты» и «овощи». Перед детьми перемешанные реальные плоды или карточки. Каждый по очереди берет один и кладет в правильную корзину, называя: «Морковь – это овощ, кладу сюда». Если ошибается, совместно исправляют. После разбора – проверка: педагог перечисляет содержимое каждой корзины, дети подтверждают правильность.

Игра «Чудесный мешочек вкуса»: педагог предлагает добровольцу с закрытыми глазами попробовать небольшой кусочек фрукта (например, апельсина) или понюхать (если не хочет пробовать). Ребенок должен угадать и назвать: «Это апельсин. Он кисло-сладкий». Или: «Это огурец, он хрустит». Таким образом, несколько детей пробуют разные кусочки (с разрешения, соблюдая гигиену). Это упражнение активирует органы чувств в обучении словам, добавляет впечатлений и ассоциаций (кислый лимон – дети корчат гримасы, но запоминают слово лимоночно). Педагог вводит слова-вкусы: сладкий, кислый, горький (например, дать микродозу грейпфрута).

Упражнение «Опиши и отгадай»: один ребенок берет картинку фрукта/овоща (скрытую от других) и описывает его, не называя напрямую: «Он длинный и желтый, обезьяны любят это» – остальные тянут руку: «Банан!». Потом следующий: «Он красный, круглый, растет на грядке, из него делают сок» – «Помидор!». Если ребенок не знает, как описать, педагог шепнет идею на ухо. Так проходят 5–6 объектов. Это развивает подбор признаков и удержание слова в памяти без прямого называния.

Подвижная минутка «Фруктовый магазин»: раскладываем на полу «лавки» – на одной надпись Фрукты, на другой Овощи (или картинки корзин). Педагог – «продавец», дети – «покупатели». По команде: «Купите грушу!» – дети должны добежать до лавки с фруктами и найти там грушу (или карточку с ней) и назвать: «Вот груша!» – кто первый, тому аплодисменты. Затем: «Купите морковь!» – бегут к овощам. Это энергичное упражнение закрепляет классификацию и названия, в добавок немножко разминка.

Итог: совместно вспоминают все слова, что выучили. Педагог держит по очереди каждый плод: дети называют хором. Спрашивает: «Что такое апельсин – фрукт или овощ?» и т.п. В завершение можно раздать раскраски: каждый получает картинку какого-то фрукта/овоща, должен назвать его и раскрасить дома – как небольшое задание (по желанию). Хвалим: «Сегодня вы такие молодцы – столько вкусных слов узнали! Теперь, надеюсь, все будут кушать фрукты и овощи и называть их по-русски правильно».

### **Занятие 10-11. Еда: продукты и посуда**

Цель: Продолжить расширение словаря по теме «Еда», охватив названия основных продуктов питания и посуды; научить детей описывать простейшие ситуации приема пищи (что и из чего едят), корректно употреблять обобщающие понятия продукты, еда, посуда; развивать речевые навыки через ролевую игру «накрываем на стол».

Задачи: Ввести слова: хлеб, молоко, суп, каша, мясо, рыба, вода, сок, чай и др. (продукты и блюда), а также тарелка, чашка, ложка, вилка, кастрюля и др. (посуда и столовые приборы); учить выбирать подходящую посуду для разных блюд (суп – в тарелке, чай – в чашке и т.п.); обогащать словарь прилагательных вкуса/качества (горячий чай, холодная вода, сладкий сок, соленый суп); закрепить умение классифицировать (отделять посуду от еды); стимулировать употребление слов в речи через игровые ситуации приготовления и угощения.

Оборудование: Игрушечная посуда (детский кухонный набор: кастрюлька, тарелки, чашки, ложки, вилки, ножи, чайник и т.д.); муляжи или картинки различных продуктов (хлеб, бутылочка молока, рыбка, курица, овощи, фрукты, пакет сока, мешочек соли, сахар и т.п.); стол или поверхность для «кухни»; фартук/колпак шеф-повара (для ведущего ребенка в игре); карточки с изображением еды и неподходящей посуды (для игры «ошибка»).

Ход занятия:

Вводный этап – угадай, что за продукт: педагог достает из сумки картинки или игрушечные модели еды, показывая быстро, дети выкрикивают, если знают: «Конфета!», «Хлеб!», «Яйцо!» и т.д. Затем выкладывает все предметы на стол и систематично называет те, что остались неназванными: «Это – рис, это – масло, это – сыр» – дети повторяют. Всего охватывается около 10–12 наименований ключевых продуктов/блюд.

Обобщение: спрашивает: «Как одним словом назвать кашу, хлеб, суп, яблоко, молоко... – всё это что?» – дети: «Еда» или «продукты». Вводит слово продукты: продукты – то, что мы едим или пьем.

Введение лексики «Посуда»: педагог показывает игрушечную посуду: тарелка, чашка, ложка, вилка, нож, кастрюля, сковорода. Дети называют, что знают, или педагог называет – они повторяют. Можно раздать каждому по предмету и попросить назвать, что у него в руках, по очереди. Затем соединяют еду и посуду: педагог берет, например, тарелку и спрашивает: «Что мы будем есть из тарелки?» – дети: «Суп, кашу, салат...». Берет чашку: «А из чашки пьем...?» – «чай, молоко, воду». Ложкой – «едим суп/кашу», вилкой – «едим мясо, салат», ножом – «режем хлеб», кастрюлей – «варим суп» и т.д. Так дети учатся функционально связывать слова.

Игра «Накрой на стол»: создается ситуация – будем обедать. Один ребенок – «хозяйка/хозяин» (надеваем фартук, ему помогает педагог), остальные – гости. На столе перемешаны и посуда, и еда. Хозяин должен накрыть на стол для гостей: выбрать каждому по тарелке, чашке, прибору, а также разложить еду. Остальные помогают: «Дай мне, пожалуйста, ложку, я буду суп есть». Развивается небольшая сценка: дети садятся (имитируем), «хозяин» говорит: «Я накрываю на стол. Вот тарелки, ложки... Угощайтесь супом, чаем...». Все стараются произносить названия: «Дай, пожалуйста, хлеб», «Передай соль» (если вводили «соль», «сахар» – можно включить). Педагог направляет: подсказывает реплики, благодарит гостя. В процессе закрепляются названия еды и посуды в естественном общении. Можно поменять роли, чтобы каждый попробовал.

Упражнение «Что лишнее на кухне?»: показываются картинки наборов предметов, например: (кастрюля, тарелка, мяч, ложка) – очевидно, лишний мяч (не из кухни). Или (чайник, чашка, сапог, сахар) – лишний сапог. Дети хлопают, когда видят лишний, называют его. Это повторяет лексику по посуде/продуктам.

Дидактическая игра «Необычный обед»: педагог описывает нарочно нелепую ситуацию: «Представьте, кто-то налил суп в стакан и пьет его через соломинку» – дети смеются и должны сказать, что здесь неправильно, как должно быть: «Суп – в тарелку

и есть ложкой». Еще ситуация: «Человек пытается разрезать чай ножом» – дети: «Чай пьют из чашки!». Несколько таких смешных «ошибок» учат правильному сочетанию (это и интерференцию отчасти предотвращает, показывая нелогичность). Дети с удовольствием исправляют взрослого.

Итог: каждый называет по одному слову из темы, которое ему больше всего понравилось или запомнилось. Педагог задает наводящие: «Что вы сегодня ели на завтрак? Что пили?» – чтобы они ответили с новыми словами. Хвалит: «Теперь вы знаете столько всего про еду – настоящие маленькие повара!» Возможно наградить тематической наклейкой (например, с фруктом).

### **Занятие 12. Домашние животные**

Цель: Обогатить активный словарь на тему «Домашние животные», научить детей называть типичных питомцев и домашних сельскохозяйственных животных, описывать их внешний вид и повадки простыми словами; развивать умение классифицировать (домашние vs дикие – подготовка к следующей теме); стимулировать речевую активность через игры с изображениями животных и звукоподражание.

Задачи: Ввести названия домашних животных: кошка, собака, корова, лошадь, коза, овца, свинья, курица, утка (можно разделить на домашние питомцы и домашние (фермерские) животные); активизировать употребление глаголов и звукоподражаний, связанных с животными (кошка мяукает, собака лает, корова дает молоко, лошадь бегает и т.п.); научить описывать животное (большая/маленькая, цвет, что любит есть); развивать связную речь через небольшие рассказы о своем питомце или любимом животном; подготовить почву для противопоставления с дикими животными (что домашние – живут рядом с человеком).

Оборудование: Игрушки или фигурки животных (набор: кошка, собака, корова, лошадка, свинка, курица, петух, овечка и др., либо картинки); изображения среды обитания (дом, двор, хлев) – optional; маски или ободки с ушками животных (для подвижной игры); звукозаписи голосов животных (или приложение на телефоне) – для угадывания; листы бумаги и карандаши (для рисования «своего питомца»).

#### **Ход занятия:**

Активизация знаний – «Назови животное по игрушке»: педагог достает по одной игрушке-зверюшке и показывает: дети называют, если знают: «кошка! собака!» – педагог хвалит, добавляет: «правильно, кошка». Новые или менее знакомые (например, коза, овца) – называет сам, дети повторяют. Раскладывает всех на стол: повторно

спрашивает: «Где тут свинья? Покажи собаку» – дети показывают/называют, проверка усвоения.

Обобщение: «Всех этих кошек, собак, коров – как назвать одним словом? Они живут рядом с человеком, на ферме или дома. Это – домашние животные.» Дети повторяют термин, возможно объяснить: домашние – потому что их можно держать дома или на дворе, они не дикие.

Игра «Кто как говорит»: педагог изображает, будто слушает звуки: «Мяу-мяу – кто это?» – дети: «Кошка». «Гав-гав!» – «Собака». Использует либо сам голос, либо включает звуки (реалистичные – дети восторженно реагируют). На звуке коровы «Му-у» – угадывают корову, на «ку-ка-ре-ку» – петух. Каждый отгаданный животный звук подкрепляется: «Правильно, это петух кричит». Затем можно усложнить: спросить, кто как говорит: «Как говорит собака?» – хором: «гав-гав»; «Как курица?» – «ко-ко-ко». Это веселая активность, раскрепощает.

Упражнение «Чем полезны домашние животные?»: короткая беседа: педагог спрашивает: «Зачем люди держат корову?» – дети (с подсказками): «Она дает молоко». «А курица?» – «несет яйца». «Лошадь?» – «возит людей или вещи». «Кошка и собака?» – «кошку для удовольствия, ловит мышей; собака дом охраняет, с ней играют». Поощряются любые ответы. Вводятся глаголы: дает молоко, несет яйца, охраняет дом. Это расширяет словарь и учит пониманию роли животных, но на доступном уровне.

Игра-драматизация «В гости к бабушке на ферму»: один ребенок – «бабушка/дедушка» (выдают платок или шляпу), остальные – «внуки, приехавшие в деревню». Бабушка (с помощью педагога) рассказывает/показывает хозяйство: «У меня во дворе есть курицы, свинья и корова. Корова – большая, рыжая, даёт молоко. Курочки маленькие, говорят ко-ко, несут яйца. Свинья розовая, любит кушать многое...» – дети-внуки могут задавать вопросы: «А собака есть?», «А козлята где?» – бабушка отвечает. Можно реально расставить игрушки-животных вокруг и «обходить» их. Каждый ребенок может взять на себя роль какого-то животного: надеть маску/ободок и изобразить – бабушка их гладит, называет. Такая ролевая игра вовлекает всех, дает использовать лексику в речи, задавать вопросы и отвечать.

Физкультминутка «Мы – животные»: дети становятся в круг. Педагог говорит: «Сейчас вы превратитесь в животных! Покажите, как кошка потягивается» – дети тянутся, мяукают. «А теперь все скачут как зайчики (прыжки) – ой, зайчик у нас дикий, потом поговорим; давайте как лошадки – цок-цок (бег на месте)». «Как собачки пьют воду – лакают» (дети склоняются, делают движения). И т.д. – 2–3 животных показать движениями. Это немного развлекает и закрепляет образы.

Упражнение «Расскажи о своем питомце»: педагог спрашивает: «У кого дома есть животное? Кто-то держит кошку, собаку?» – несколько детей, вероятно, скажут. Каждому дается слово: рассказать о своем питомце: как зовут, кто это, какого цвета, что любит кушать, что любит делать. Формат: «У меня есть кот. Его зовут Барсик. Он черный. Он любит спать и пить молоко.» – этого достаточно. Педагог может заранее начертить на доске схему или пиктограммы: имя – цвет – что ест/делает, чтобы направить рассказ. Если у ребенка нет животного, можно попросить рассказать о том, которого хотел бы, или о знакомом (например, «У бабушки есть собака...»). Такие мини-рассказы тренируют связную речь и применение изученных слов (цвета, действия).

Итог: сегодня мы узнали, какие бывают домашние животные. Педагог просит: «Назовите по очереди, кого вы запомнили». Дети перечисляют: кошка, собака, корова, и т.д. Затем: «А какого домашнего животного ты бы хотел иметь и почему?» – 2–3 ответа свободных для развития инициативы (например: «Хочу собаку, потому что она друг»). Завершают занятием коротким стихом или песенкой про животных, если уместно, либо общим «мяу-гав» прощанием в шутку.

### **Занятие 13. Дикие животные**

Цель: Познакомить детей с лексикой по теме «Дикие животные», расширить знание названий зверей и птиц, которые не живут дома; закрепить разницу между домашними и дикими животными; развивать умение описывать внешность и повадки животных, применять антонимичные прилагательные (большой-маленький, быстрый-медленный, хищный-травоядный – последнее в упрощенной форме); стимулировать диалогическую речь через обсуждение любимого животного и имитационные игры.

Задачи: Ввести названия распространенных диких животных и птиц (для 2 класса достаточно: лев, тигр, заяц, волк, лиса, медведь, слон, жираф, обезьяна, верблюд, крокодил или кто-то из местных – белка, ежик; из птиц – орел, воробей – по усмотрению); отметить характерные черты: кто большой, кто маленький, кто где живет (лес, джунгли, пустыня, Северный полюс), что ест (мясо или траву); тренировать использование антонимов на материале животных (например: слон большой – мышь маленькая; черепаха медленная – гепард быстрый); активизировать речь через игры «угадай по описанию» и ролевые сценки (например, в зоопарке).

Оборудование: Карточки или игрушки диких животных (желательно парочки, чтобы сравнивать: например, слон и мышь, черепаха и заяц для контраста размеров/скорости); глобус или карта мира (на примитивном уровне показать где какие

живут – optional); маски/реквизиты некоторых диких зверей для игры; карточки с пазлами или фрагментами зверей (для игры «угадай по кусочку»); картинки-раскраски животных (можно выдать в конце).

Ход занятия:

Активизация через загадки: педагог загадывает несколько простых загадок (или описаний) о диких животных: «Лесной серый разбойник, ночью воет – кто это?» – дети: «Волк». «Кто в лесу рыжий и хитрый, кур крадет?» – «Лиса». За каждое отгаданное показывает картинку, хвалит. Это вводит тему.

Предъявление и называние: демонстрирует по очереди карточки/игрушки, произносит четко название: дети повторяют. Новых слов довольно много, поэтому не перегружаем – 8–10 животных достаточно. Например: Лев, тигр, медведь, лиса, заяц, слон, обезьяна, крокодил. После первого круга повторения – спрашивает: «Кто запомнил? Покажи где тигр» и т.п. Если кто путает – исправляем.

Сравнение «большой-маленький»: берем самую большую фигурку (слон) и маленькую (мышь или воробей на картинке). Спрашивает: «Кто большой?» – дети: «слон большой». «А мышь маленькая». Просит повторить: «слон – большой, мышь – маленькая». Далее: «Кто еще большой?» – медведь, лев (относительно); «кто маленький?» – заяц поменьше, лиса средняя (но можно сказать зайчик маленький по сравнению с медведем). Важно, чтобы дети употребляли степени сравнения: большой, самый большой, поменьше, маленький. Это ненавязчиво вводится.

Игра «Найди пару противоположностей»: раскладываются карточки с животными, которые контрастны по признаку. Дети должны соединить: например, черепаха и гепард (медленная–быстрая), слон и мышь (большой–маленький), заяц и черепаха (быстрый–медленный, та же черепаха можно дважды), жираф и кролик (высокий–низкий). Соединяют линией или просто парой показывают и называют признак: «жираф высокий, кролик низкий». Педагог поощряет: «А кто сильный, а кто слабый?» (можно лев – зайчик). Так повторяются антонимы с опорой на зрительный образ.

Мини-лекция «Где кто живет»: педагог коротко рассказывает/показывает: одни животные живут в наших лесах (медведь, лиса, волк), другие – далеко в жарких странах (лев, жираф в Африке), кто-то – в воде (крокодил), кто-то – в пустыне (верблюд). Можно показывать на карте или просто жестами («жара – Африка»). Цель – расширить представление о мире животных, даже если не все запомнят, это вызывает интерес.

Ролевая игра «Мы в зоопарке»: один ребенок – «экскурсовод» (или сам педагог берет эту роль), остальные – посетители. Экскурсовод ведет группу мимо «вольеров» –

выставленных игрушек животных. Он рассказывает: «Посмотрите, здесь лев. Лев – это большая дикая кошка, царь зверей, он рычит РРРРР!» – дети повторяют «р-р-р». «А тут у нас обезьяны – они любят бананы, кричат У-у-у!» – дети улыбаются, могут изобразить. Экскурсовод может задавать вопросы посетителям: «Кто хочет покормить жирафа? Как вы думаете, что он ест?» – дети: «Листья». Можно дать одному ребенку листочек-бутафорию «покормить». Каждый ребенок может попробовать побывать экскурсоводом на 1 животном: например, ребенок надевает маску тигра (или берет игрушку тигра) и рассказывает другим как от лица смотрителя: «Тигр – полосатый, он хищник, ест мясо. Опасный!» – педагога подсказывает текст. Это упражнение хорошо оживляет речь, дети говорят предложениями о животном.

Игра «Угадай зверя по части»: педагог показывает только кусочек картинки (например, только хвост или только лапу зверя) – дети пытаются угадать. Например, полосатый хвост – «тигр или кошка?», но размер подсказывает. Длинный серый хобот – «слон!» – очевидно. Полоску черно-белую – «зебра!» (если зебру брали). Это веселое задание на внимательность и знание деталей.

Итоговая беседа: спрашиваем детей: какое дикое животное им больше всего понравилось? Пусть каждый назовет: «Мне нравится тигр, потому что он красивый и сильный» – пусть даже не все это скажут, хотя бы название. Обязательно отмечаем разницу между домашними и дикими: «Будем ли мы держать тигра дома?» – «Нет!» – «Почему?» – «Он опасный, дикий». – «Правильно. А корову?» – «На ферме можно». Таким образом, суммируем: домашние живут с человеком, дикие – сами по себе. Хвалим детей за активность: «Теперь вы знаете и домашних, и диких животных – молодцы, юные зоологи!»

### **Занятие 14-15. Времена года и погода**

Цель: Расширить словарный запас в области лексики, обозначающей времена года, погодные явления и связанные понятия; развивать способность понимать и употреблять абстрактные временные понятия (весна, лето, осень, зима) и описывать погоду; закрепить понимание сезонных изменений и соотнесение их с явлениями природы (снег зимой, цветы весной и т.д.); активизировать речь через обсуждение любимого времени года и игровое прогнозирование погоды.

Задачи: Ввести названия 4 времен года и прилагательные, им соответствующие (зимний, летний и др. – пассивно, в основном существительные); ввести базовые слова по теме погода: холодно, тепло, жарко, снег, дождь, солнце (светит), ветер (дует), облако (облачно) и т.п.; научить детей отвечать на вопрос «Какая сегодня погода?

Какое время года?» – полным ответом; сформировать понимание сезонных действий/явлений (плавать летом, лепить снеговика зимой и т.д.); развивать связную речь – описывать кратко картинку сезона; воспитывать интерес к природе и окружающему миру.

Оборудование: Иллюстрации 4 времен года (на одном листе в виде круговой диаграммы или по отдельности большие красочные картинки с типичными явлениями – зимний пейзаж со снегом, весенний с цветами, летний пляж, осенняя листва); карточки с погодными явлениями (солнце, туча, дождь, снег, ветер – можно в виде значков как в прогнозе погоды); календарь или круг времен года (наглядность); термометр (игрушечный) для понятия температуры; набор предметных картинок, связанных с сезонами (санки, зонтик, цветы, снежинка, солнцезащитные очки и т.п.) для игры на соответствие сезону.

#### Ход занятия:

Актуализация: диалог о дне: педагог начинает с вопроса: «Ребята, какое сейчас время года?» – вероятно, знают (например: весна). «А какой месяц? А погода сегодня какая?» – пусть попробуют сказать («Светит солнце, но холодно» – или как получится). Похвалить за каждое правильное слово. Сказать: «Сегодня поговорим про времена года и погоду, чтобы уметь об этом рассказывать».

Введение времен года: показывает большой плакат или 4 картинки: «Это весна – цветы растут, снег тает. Это лето – солнце, жарко, дети купаются. Это осень – листья падают, дождь идет. Это зима – снег, холодно». Названия пишет/показывает, дети повторяют: весна, лето, осень, зима. Можно сопроводить жестами: весна – «распускаемся» как цветок; лето – веером обмахиваемся (жарко); осень – шуршим руками как листья падают; зима – дрожим от холода. Это мнемонически поможет.

Игра «Угадай время года по описанию»: педагог описывает, не называя: «На деревьях нет листьев, падает снег, дети катаются на санках – что за время года?» – дети: «Зима». «Все зеленое, очень тепло, каникулы, солнце, купаются – это...?» – «Лето». И т.д. Затем можно попросить самих детей попробовать описать сезон: дать подсказки («скажи про дождь, про листья») – они пробуют, остальные угадывают.

Введение лексики погоды: показываем карточки-символы: солнышко – «солнечно, солнце светит» (дети повторяют), тучка с дождем – «дождь, дождливо», снежинка – «снег идет, снежно», ветер – «ветрено, ветер дует», облачко – «облачно», термометр низко – «холодно», термометр высоко – «жарко», посередине – «тепло». Можно разложить шкалу с термометром и спрашивать: +30 – как? (жарко), 0 – холодно, +15 – тепло. Дети учатся соотносить

Упражнение «Прогноз погоды»: играем в телевизор: один ребенок – «синоптик» (можно дать ему указку и стоять у доски), остальные – зрители. На доске – карта или ничего, главное карточки с погодными явлениями. «Синоптик» (с помощью педагога) составляет фразу: «Сегодня солнечно и жарко» или «Завтра будет дождь и ветер. Температура – холодно». Можно распределить по временам года: для каждого времени года 1 ребенок – он говорит прогноз для своего сезона («Летом обычно жарко, светит солнце, бывает дождь»). Остальные слушают. Так дети пробуют строить 1–2 предложения о погоде.

Игра «Что подходит к сезону?»: раздаем 4 уголкам класса или 4 обручам на полу картинки с названиями сезонов (или крупные образы). У педагога стопка карточек с предметами/явлениями: санки – он поднимает, спрашивает «К какому времени года подходят санки?» – дети должны поднять руку или подбежать к «зима» и сказать: «К зиме, зимой на санках катаются». Зонтик – «Осень (или весна, но скорее осенью дождь)». Листопад (лист желтый) – «Осень». Морж плавает – «Зима (крещение?) или лучше: купальник – Лето». Цветы – «Весна». И т.п. Каждый правильный ответ – похвала. Это упражнение закрепляет признаки сезонов.

Мини-диалог «Мое любимое время года»: педагог стимулирует разговор: «Какое время года вы любите больше всего?» – дети по очереди (или те, кто хочет) отвечают: «Я люблю лето, потому что не надо учиться и можно купаться», «А я люблю зиму – Новый год, снег». Помогает словами, если нужно («потому что можно... кататься на лыжах»). Этот диалог очень важен для инициативы – дети высказывают предпочтение и обосновывают простейшей причиной.

Творческое задание (при наличии времени): нарисовать на четвертинке листа символ своего любимого сезона (солнце – лето, снежинку – зима и т.д.) и составить с ним предложение: «Мое любимое время года – лето. Летом жарко и солнечно, я люблю купаться». Если времени нет на рисование, можно просто устно проговорить.

Итог: все времена года повторяются хором. Педагог, показывая картинки, задает детям вопросы: «Когда растут цветы? – Весной. Когда дети идут в школу? – Осенью (1 сентября). Когда самый короткий день? – Зимой. Когда мы едим мороженое на пляже? – Летом.» – дети отвечают хором или по одному. Завершает: «Молодцы, теперь вы синоптики! Вы можете рассказать про погоду в любой сезон.»

### **Занятие 16-17. Синонимы и антонимы**

Цель: Развить у детей понимание семантических отношений между словами – сходства и противоположности значений; обогатить активный словарь за счет

синонимичных выражений и антонимичных пар; научить подбирать близкие по смыслу слова к заданным (на простых примерах) и противоположные слова; преодолеть выявленное в диагностике непонимание синонимии/антонимии через игровые упражнения; повысить гибкость речевого мышления.

Задачи: Показать наглядно, что разные слова могут иметь похожее значение (например: большой – огромный) и один и тот же смысл можно выразить разными словами; ввести несколько простых синонимических пар (радостный – веселый, холодный – ледяной, красивый – нарядный, говорить – разговаривать, быстрый – скорый и т.п.) – подобрать их с учетом лексики, знакомой детям; отработать умение находить антоним (противоположное слово) для нескольких базовых прилагательных и глаголов (большой – маленький, высокий – низкий, умный – глупый, день – ночь, идти – стоять, смеяться – плакать и др.); провести упражнения на соотнесение слов с картинками, иллюстрирующими противоположные понятия; стимулировать активное участие детей в подборе слов через соревновательные игры и работу в парах.

Оборудование: Набор парных картинок, показывающих противоположности: высокий дом – низкий дом, толстый кот – худой кот, день – ночь (картинки светлого и темного неба), веселый ребенок – грустный ребенок, большой шар – маленький шар и т.д.; карточки со словами (написаны крупно пары, можно разрезать пополам, чтобы искать вторую половинку); мяч для игры «скажи наоборот»; предметы-контрасты, если есть (например, большая и маленькая коробка).

Ход занятия:

Вступительная демонстрация: педагог ставит на стол две коробки: огромную и маленькую, спрашивает: «Что вы видите?» – «Коробки: большая и маленькая». Педагог: «Верно. Коробки – одинаковые, но размер у них противоположный. "Большой" и "маленький" – это антонимы, слова-противоположности». Пишет или показывает эти слова. Затем достает два кубика льда и кружку теплой воды: «Лед – холодный, вода – теплая/горячая. Холодный – горячий: тоже противоположности, антонимы.» Так вводится понятие антонима конкретно.

Игра «Скажи наоборот»: дети встают в круг. Педагог бросает мяч одному и говорит слово: «День!» – ребенок должен быстро ответить, бросая мяч обратно: «Ночь!». Другому: «Большой!» – «Маленький!». Если ребенок не знает, можно подсказать или позволить другим подсказывать (но стремиться, чтобы сам). Сменяя получателей, пройти список базовых антонимов: день-ночь, горячий-холодный, высоко-низко, далеко-близко, начало-конец, веселый-грустный, громко-тихо, светлый-

темный, быстрый-медленный. Повторение — ничего, главное в динамике. Дети любят бросать мяч, поэтому активно включаются.

Упражнение с картинками «Найди противоположность»: на доске (или на столе) разложены картинки попарно, но вперемешку. Дети по очереди подходят и линией соединяют две картинки, которые противоположны. Например, изображение пустого стакана и полного стакана — соединяют, называют: «Пустой — полный». Или старик — младенец (старый — молодой). Каждый найденный антоним-пару проговариваем хором. Педагог может сложные слова написать и дать прочесть (если дети могут).

Введение понятия синонима: педагог берет, например, два разных изображения: огромный слон и большой кит. Спрашивает: «Какой слон?» — «Большой». «А кит?» — «Тоже большой». «Верно, и про слона, и про кита мы говорим «большой». Но можно сказать иначе: слон — огромный, кит — гигантский. Эти слова ("большой", "огромный", "гигантский") — синонимы, они похожи по смыслу, все значат очень большой». Приводит еще: «Красивый — можно сказать симпатичный, нарядный; зима холодная — можно сказать морозная. Синонимы делают речь красивее».

Игра «Скажи по-другому»: педагог дает слово, задача — придумать синоним. Лучше командно или хором, так как сложно. Например: «храбрый» — дети возможно знают «смелый»; «злой» — «сердитый»; «веселый» — «радостный»; «говорить» — «разговаривать»; «идти» — «шагать»; «дети» — «ребята»; «дом» — «жилище» (последнее, может, сложнее). Каждый удачный ответ поощряется. Можно разрешить называть на родном, а педагог подбирает русский — но лучше избегать, чтобы русские слова искали. Если совсем трудно — педагог сам предлагает: «Например, «малыш» — синоним слова «ребенок». Теперь вы скажите синоним к «большой»» — возможно скажут «огромный».

Парная работа «Половинки слов»: раздаются карточки: на половине написано одно слово (например, добрый), на другой — синоним (хороший, ласковый — нужно подобрать ближайший). Или можно писать антонимы тоже — зависит от подготовленности. Каждый ребенок находит свою пару, затем вслух объявляют: «У меня пара: добрый — ласковый, это похожие слова». Если дети еще не читают уверенно, можно вместо текста символы или картинки, но для синонимов трудно изобразить. Можно сделать так: 5 пар слов на доске магнитами, каждый выходит, соединяет линией.

Заключительная активность — «Исправь слово»: педагог произносит предложение с не самым подходящим словом, дети заменяют на синоним, который более уместен. Например: «Малыш увидел большую-большую конфету и был большой довольный» — дети предлагают: «очень большую конфету», «был очень доволен» или

«очень рад». Или: «Настала зима, стало холодно. Мальчик надел холодную куртку» – исправляют: «теплую куртку». То есть ловят неправильное использование и говорят правильное. В этом упражнении проявляется понимание лексического смысла: дети учатся, что слово нужно выбрать точно по значению. Можно сделать в виде конкурса, кто заметит ошибку первым.

Итог: педагог спрашивает: «Какие новые слова вы сегодня узнали? Для чего нужны синонимы и антонимы?» – дети отвечают (антонимы – противоположности, синонимы – похожие слова). Обязательно похвалить: «Теперь вы знаете, что у слов есть друзья и противоположности. Ваш русский станет богаче, если будете использовать разные слова. Вы – молодцы, справились со сложной темой!»

### **Занятие 18-19. Мой день (распорядок дня)**

Цель: Активизировать и пополнить словарный запас глаголами и словосочетаниями, описывающими повседневные действия ребенка в течение дня; научить детей последовательно рассказывать о своём распорядке дня, используя новую лексику; закрепить умение употреблять временные слова (утром, днём, вечером, сначала, потом); стимулировать развитие связной речи и навыков планирования высказывания.

Задачи: Ввести/активизировать слова-действия: просыпаться, умываться, завтракать, идти (в школу), учиться, играть, обедать, делать уроки, отдохнуть, ужинать, ложиться спать и т.п.; отработать употребление этих глаголов в первой лице (я просыпаюсь, мы обедаем) и в неопределенной форме при перечислении; ввести понятия времени суток (утро, день, вечер, ночь) и слов «потом, сначала, затем, дальше»; научить составлять небольшой рассказ «Мой день» из 5–6 предложений в правильной последовательности; развивать речевую инициативу – побуждать каждого ребенка рассказать о себе; использовать игровые приёмы (например, пантомиму) для повышения интереса.

Оборудование: Картинки или пиктограммы «распорядка дня» – последовательные изображения действий (мальчик просыпается, чистит зубы, ест, идет в школу, на уроке, играет, делает уроки, спит и т.д.); карточки с надписями времени (Утро/День/Вечер/Ночь); магнитная доска или фланелеграф для выкладывания последовательности; карточки с глаголами (можно словами или пиктограммами действий) – для игр; реквизит для пантомим (зубная щетка, книжка, подушка и др. по необходимости).

Ход занятия:

Актуализация и ввод темы: педагог просит кого-то описать, что он уже сделал сегодня до школы: «Расскажи, что ты делал(а) утром, с момента как проснулся до прихода в школу». Ребенок пробует: «Встал, умылся, поел...» – этого достаточно. Если затрудняются, педагог сам рассказывает свой пример: «Сегодня я проснулась в 7 часов, потом приняла душ, позавтракала и пошла в школу к вам.» Объявляет: «Сегодня будем учиться рассказывать про наш день – что и в каком порядке мы делаем.»

Введение лексики: на доске размещает картинки распорядка дня вперемешку. По одной берет: «Что делает мальчик на этой картинке?» – если дети знают, отвечают: «Спит.» – педагог: «Спит – значит, он ночью спит. Это – ночь.» Кладет под заголовок «Ночь». Далее: «Вот мальчик в кровати просыпается – это утро.» Следующая: «Чистит зубы – тоже утром, после пробуждения.» «Завтракает – утром.» «Идет в школу – утром.» «Сидит на уроке – это уже день.» «Обедает – днем.» «Делает уроки – вечером.» «Играет – вечером.» «Ужинает – вечером.» «Снова ложится спать – ночь.» Раскладывает все картинки по порядку дня. Каждый шаг сопровождает новым словом-глаголом: просыпается, умывается, завтракает, идет, учится, обедает, играет, ужинает, ложится спать. Дети повторяют ключевые глаголы за педагогом. Затем хором проговаривают последовательность по картинкам: «Утром я просыпаюсь, умываюсь, завтракаю, иду в школу. Днем я учусь и обедаю. Вечером я играю, делаю уроки, ужинаю. Ночью – сплю.» Педагог указывает на картинки, помогает хором.

Игра «Пантомима: что ты делаешь?»: один ребенок выходит, берет карточку с действием или получает на ухо задание (например, «чистишь зубы») и изображает это без слов. Остальные угадывают: «Он чистит зубы!». Повторяют хором фразу с нужным лицом: «Ты чистишь зубы.» Другой изображает «читает книгу» – угадывают. Проигрываются разные действия из распорядка, можно и дополнительные (играет в мяч, смотрит телевизор и др.). Это веселая активность, все хотят попробовать.

Составление рассказа «Мой день»: педагог говорит: «А теперь каждый попробует рассказать про свой день. У всех он похож, но можно добавить что-то свое.» В качестве подготовки – раздает каждому набор маленьких картинок (или последовательную ленту из 4 частей: утро, день, вечер, ночь – и под ними место, чтобы разложить маленькие пиктограммы действий). Дети раскладывают в нужном порядке картинки действий по периодам дня. Затем по очереди (или по желанию) дети рассказывают, глядя на свою схему: «Утром я... (просыпаюсь, умываюсь, завтракаю и иду в школу). Днем я учусь в школе и обедаю. Вечером я делаю уроки, играю, ужинаю. Ночью я сплю.» Педагог каждого мягко поправляет, если пропустил связку или неправильно форму глагола. Можно двум-трём детям дать выступить полностью,

остальных спросить выборочно: «Что ты делаешь вечером?» – чтобы каждый произнес хотя бы часть. Главное – чтобы каждый проговорил эти слова о себе.

Игра «Что потом?»: педагог говорит какую-то ситуацию из дня, дети должны назвать, что обычно следует за этим. Например: «Мы позавтракали... что потом?» – дети: «Идем в школу» (или «чистим зубы» – смотря что до этого). Или: «Мы вернулись из школы, что потом делаем?» – «Обедаем». «Сделали уроки – потом?» – «Играем/отдыхаем». «Настала ночь – что делаем?» – «Спим». Цель – закрепить последовательность и слова потом, затем. Можно бросать мяч: педагог с мячом: «Утром я проснулся, потом...» – кидает ребенку, тот должен продолжить: «потом умываюсь» – бросает назад, педагог опять: «потом...» – он: «завтракаю» – и т.д.

Итог: хвалим всех: «Теперь вы умеете рассказывать о своём дне. Выучили много полезных глаголов.» Закрепляем несколько форм: педагог спрашивает: «Что ты делаешь утром первым делом? Что ты делаешь вечером перед сном?» – 2–3 детей отвечают, показывая, что освоили лексику. Возможно, сыграть в конце короткую песенку-потешку про распорядок (если есть). Закончить на позитиве: «Желаю вам сегодня хорошо провести вечер: сделайте уроки и обязательно поиграйте!» – дети улыбаются.

## **Занятие 20. Эмоции и состояния**

Цель: Обогатить словарь детей словами, обозначающими эмоции и внутренние состояния, повысить их эмоциональную грамотность в русском языке; научить узнавать и называть базовые эмоциональные состояния по мимике/ситуации; развить умение описывать свое состояние словами, а не жестами; преодолеть стеснение в выражении чувств на неродном языке; повысить речевую инициативу через обсуждение, что вызывает те или иные эмоции.

Задачи: Ввести названия основных эмоций: радость (радостный, веселый), грусть (грустный), злость (сердитый), страх (испуганный), удивление (удивленный); по возможности – гордость, стыд, если дети готовы, но в упрощенной форме; активизировать слова состояния: усталый, бодрый, здоровый, больной; научить детей соотносить выражение лица с эмоцией (через картинки лиц или смайлики) и называть: «он веселый», «она грустная»; стимулировать употребление данных слов в речи через обсуждение ситуаций «когда ты бываешь...?»; отработать простые конструкции «Мне весело/грустно», «Я рад», «Мне страшно»; развивать эмпатию и коммуникативные навыки – умение спросить у другого о настроении и рассказать о своем.

Оборудование: Набор карточек-смайликов или фотографий детей, выражающих разные эмоции (каждой эмоции по 2–3 примера); карточки ситуаций (например, ребенок получил подарок – эмоция радости, разбил чашку – грусть или испуг, в темной комнате – страх, кто-то отнял игрушку – злость, мама похвалила – гордость, заболел – грустный/больной); зеркало (небольшое, чтобы дети могли пробовать отображать мимику); листы бумаги и цветные карандаши (для зарисовки «настроения»).

Ход занятия:

Вступление – игра «Покажи настроение»: педагог демонстрирует смайлики по одному (например, веселый – улыбающийся смайл) и спрашивает: «Как вы думаете, что это за настроение?» – дети: «Веселый, радостный». Педагог: «Правильно, он улыбается – значит, радостный». Следующий: хмурый смайл – «грустный или сердитый?» – дети скажут. Если сомневаются, педагог пояснит отличия (грустный – плачет, сердитый – нахмурен, но без слез). Так проходят все: испуганный (большие глаза), удивленный (рот открыт, брови подняты). Каждый раз дети повторяют слово. Можно сразу просить: «Изобразите такое лицо!» – дети пробуют строить мимику грусти, радости и пр. Смотрят в зеркало – веселит их.

Закрепление слов: показывает карточку с человеком (или смайлик) – дети хором называют эмоцию: «сердитый», другую – «удивленный». Затем просит: «Кто запомнил, как будет "страшно"?» – «испуганный». Можно коротко записать на доске слова для зрительной опоры.

Упражнение «Почему он...?»: педагог показывает картинку ситуации: например, мальчик плачет, рядом сломанная игрушка. Спрашивает: «Почему мальчик грустный? Как думаете?» – дети: «Потому что игрушка сломалась». Другой: девочка одна в темноте – «Почему ей страшно? – Потому что темно, она одна». Мальчик улыбается с подарком: «Почему он рад? – Ему подарили...». Таким образом, дети учатся связно объяснять причину эмоции, употребляя слова: рад, грустный, страшно.

Игра «Эмоциональный эхо»: педагог произносит с интонацией какую-то фразу, дети должны назвать эмоцию. Например, пед. (радостным тоном): «Ура, каникулы!» – дети: «Радость, он рад». Пед. (сердито): «Отдай мою книгу немедленно!» – дети: «Злость, сердитый». (Печально): «Мне никто не позвонил на день рождения...» – «Грустный». И т.д. Затем наоборот: педагог называет эмоцию, а дети хором говорят фразу с той интонацией. Например: «Веселый – скажите что-нибудь веселым голосом!» – дети (кто-то): «Сегодня солнышко!» и т.п. Это помогает связать слова с реальной речью.

Обсуждение «Когда ты...?»: педагог по очереди задает вопросы: «Когда ты бываешь радостным?» – дети отвечают: «Когда мне дарят подарки / когда я играю / когда мама похвалит» – любые ответы. «Когда тебе бывает страшно?» – «Когда гроза / когда один / когда темно». «Когда ты злишься?» – «Когда у меня забирают игрушку / когда обижают» и т.д. Педагог дополняет, повторяет правильно: «Да, ты злишься, когда тебя обижают». Это упражнение не только словарь активизирует, но и важно психологически – дети осознают причины чувств. Похвалить за каждое высказывание («Правильно, мне тоже страшно, когда...» – показывать понимание).

Ролевая мини-игра «Полезные фразы о чувствах»: педагог учит простым фразам: «Мне весело», «Мне грустно», «Мне страшно», «Я рад(а)», «Я сердусь». Отрабатывает повторением. Затем разыгрывается ситуация: два ребенка-приятеля встречаются. Один спрашивает: «Привет, ты какой-то грустный. Что случилось?» – второй: «Мне грустно, потому что я потерял карандаш.» – первый утешает: «Не грусти, мы найдём!»; другой вариант: один: «Ура, у меня пятёрка!» – второй: «Ты рад? Поздравляю!»; или: «Мне страшно – темно» – «Не бойся, я с тобой». Через такие диалоги дети учатся спрашивать о настроении и отвечать, используя новые слова. Педагог может дать им шаблоны и слегка режиссировать диалог, но важно, чтобы говорили дети.

Творческое задание «Нарисуй настроение»: раздаются листочки и цветные карандаши. Попросить: «Нарисуй, какое у тебя сейчас настроение, какими цветами ты его чувствуешь». Дети рисуют абстрактно (например, радость – яркими цветами, грусть – темными). Затем каждый (или желающие) показывает рисунок и говорит: «У меня настроение радостное» или «Я сегодня немного усталый». Педагог благодарит за поделившиеся чувства – это укрепляет доверие и закрепляет употребление «У меня настроение ...».

Итог: все новые слова повторяются еще раз хором. Педагог проводит быстренький «тест»: говорит: «Если человек смеётся, он какой?» – дети: «весёлый/радостный»; «если плачет?» – «грустный»; «трясётся?» – «испуганный»; «кричит громко на кого-то?» – «сердитый». Молодцы! В завершение – игра «Передай улыбку»: дети сидят в кругу, первый улыбается широко соседу, тот «заражается» и тоже улыбается следующему, и так по кругу – поднимает настроение. Педагог отмечает: «Теперь мы все весёлые. Спасибо за занятие!».

## Занятие 21-22. Профессии

Цель: Расширить словарный запас по теме «Профессии»; научить детей называть распространенные профессии и понимать, чем занимается каждый

специалист; развивать умение подбирать к названию профессии родственное действие (лечит – врач, учит – учитель и т.д.), тем самым формируя семантические связи; стимулировать речевую активность через игры «угадай профессию» и ролевое интервью.

Задачи: Ввести названия профессий: учитель, врач, повар, водитель, пожарный, полицейский, продавец, строитель, фермер (и др. по усмотрению), а также женские варианты где уместно (учительница, врач – можно объяснить, что врач любой пол, etc.); активизировать глаголы и фразы, описывающие работу: учит, лечит, готовит, водит (машину), тушит пожар, охраняет порядок, продаёт товары, строит дом, выращивает овощи; отработать понимание соответствия профессия – действие через игры «кто что делает»; развивать навык задавать вопросы о профессии («Кем ты работаешь?», «Что делает...?») и отвечать; формировать уважение к разным профессиям и интерес к труду взрослых.

Оборудование: Карточки с изображениями разных профессий (картинки людей в форме: врач с стетоскопом, учитель у доски, пожарный, полицейский, шофер, повар, продавец, строитель и пр.); отдельные карточки-символы объектов деятельности (например, школьная доска – к учителю, машина – к водителю, дом – к строителю, огонь – к пожарному, овощи/трактор – к фермеру, деньги/касса – к продавцу); элементы костюмов для ролевой игры (колпак повара, фуражка полицейского, игрушечный телефон для диспетчера и т.п.); микрофон-игрушка (для интервью).

Ход занятия:

Начало – угадай по описанию: педагог описывает: «Этот человек работает в школе, учит детей писать и читать. Кто это?» – дети: «Учитель!» – показывает картинку учителя. Далее: «Этот человек лечит больных в больнице» – «Врач!» – показывает врача. «Этот человек водит автобус» – «Водитель». Таким образом, через описания вводится 5–6 профессий. Затем раскладывает картинки оставшихся, вводит прямым называнием, если не догадались: «Вот, например, пожарный – видите, у него шланг и огонь тушит».

Повторение и уточнение: все названия профессий повторяются хором. По каждой – педагог задает вопрос: «Кто такой врач? Что он делает?» – дети: «Лечит людей.» «Кто такой повар?» – «Готовит еду.» Если ребенок отвечает одно слово («готовит»), педагог перефразирует: «Правильно, повар готовит еду в ресторане.» – добавляя, расширяя. Таким образом, все профессии связываются с глаголом-действием. Параллельно можно на доске составить две колонки: слева картинки профессий, справа

– картинки действий/объектов; соединять линиями. Дети выходят и соединяют: учитель – доска (учит), пожарный – огонь (тушит), полицейский – преступник (ловит), и т.д.

Игра «Кто что делает?»: педагог бросает мяч и спрашивает: «Кто лечит людей?» – ребенок отвечает: «Врач!»; «Кто водит автобус?» – «Водитель»; «Кто печет хлеб?» – если профессия пекарь упоминалась. «Кто чинит машины?» – «Механик» (если учили) или «не знаем» – тогда вводит «автомеханик». И так далее. Потом ролями поменять: дети спрашивают, педагог отвечает (специально ошибаясь иногда, чтобы они поправили). Например, ребенок: «Кто учит детей?» – педагог нарочно: «Врач?» – дети: «Нет, учитель!» – это их смешит и заставляет думать.

Ролевая игра «Интервью»: один ребенок – «журналист» (с микрофоном), другие – «специалисты». Журналист по очереди подходит брать интервью: «Здравствуйте, кем вы работаете?» – ребенок в роли отвечает: «Я врач.» – «Что вы делаете на работе?» – «Я лечу людей.» – «Где вы работаете?» – «В больнице.» Можно заранее раздать простые атрибуты, чтобы было понятно кто есть кто (например, кто-то надевает белый халат – врач, каску – строитель, пилотку – повар и т.д.). Каждого прогоняют, всем дается шанс. Если дети стесняются, педагог может быть журналистом, а дети отвечают, или наоборот. Главное – проговорить фразы: кем ты работаешь, я – ..., я делаю ....

Игра «Кем ты хочешь стать?»: каждый ребенок по желанию говорит: «Я хочу стать ... (космонавтом/врачом/учителем), потому что ...». Педагог помогает сформулировать причину: «потому что это интересная профессия / помогает людям» и т.п. В этом возрасте дети любят говорить о мечтах, поэтому обычно охотно делятся. Если кто-то молчит – не заставлять, можно проговорить за него, что пока не решил – это нормально.

Дополнительно: можно провести эстафету «Найди пару»: по комнате разложены предметы, ассоциирующиеся с профессией (например, игрушечный молоток – строитель, книжка – учитель, шприц игрушечный – врач, сковородка – повар, и т.д.). Дети делятся на 2 команды, по сигналу бегут и собирают по одному предмету, относят к плакату соответствующей профессии. Кто быстрее и правильнее распределит – победил. Это добавляет движения и веселья.

Итог: повторяем все профессии еще раз – уже должно быть легко. Педагог хвалит: «Вы узнали столько профессий! Теперь знаете, кто чем занимается. Надеюсь, в будущем у каждого будет любимое дело.» Можно завершить песенкой про профессию (если знаем, например «Учитель - он везде учитель...» – необязательно) или просто аплодисментами за хорошую работу.

## Занятие 23-24. Транспорт

Цель: Обогатить словарный запас детей названиями различных видов транспорта; научить классифицировать транспорт по среде передвижения ( наземный, водный, воздушный, подземный); развить умение описывать транспортные средства и их движение, использовать звуко-ономатопеические слова ( бррр – машина едет, ту-ту – поезд, ш-ш – шины); стимулировать речевую активность через игры, связанные с транспортом (звук угадай, выбор транспорта для ситуации).

Задачи: Ввести слова: машина/автомобиль, автобус, поезд, трамвай, велосипед ( наземный транспорт); корабль/лодка, катер (водный); самолет, вертолет (воздушный); дополнительно: метро (подземный, обсудить); активизировать понятия: колесо, крыло, плавать (о судне), летать (о самолете), ехать, плыть, лететь; отработать группировку: дать понятие обобщающих слов транспорт, виды транспорта; закрепить лексику в речи через игру-ситуацию (путешествие, выбор транспорта), изображение звуков; развивать связную речь – описание любимого транспорта (например, моя любимая машина – быстрая, красная).

Оборудование: Игрушки или картинки транспорта (машина, автобус, поезд, корабль, самолет, вертолет, велосипед, трамвай; и значок метро может быть); игрушечный руль (для имитации водителя), кепка или жезл (атрибут регулировщика/полицейского); аудиозаписи звуков транспорта (гудок паровоза, шум самолета, гудок корабля, мотор машины – по возможности) либо педагог сам изображает; карты/картины города, моря, неба – для фона игры; листы бумаги и карандаши (нарисовать «транспорт мечты» в конце).

Ход занятия:

Начало – звуковое угадайка: педагог включает или сам издает звук: «Чух-чух, ту-тууу!» – спрашивает: «Что это может быть?» – дети: «Поезд!» – показывает картинку поезда. «Вжжж (гул мотора и взлет)» – «Самолет!» – показывает самолет. «Бип-бип!» – «Машина». «Ш-ш-ш» (имитирует шины по дороге) – варианты, подсказывает: «Это автобус едет, шуршат колеса». Через звуки вовлекает, вводит тему транспорта.

Предъявление и наименование: раскладывает все картинки транспорта перед детьми. По одному берет и называет: «Самолет – летает», «Корабль – плывет по воде», «Автобус – ездит по земле», «Машина – автомобиль – тоже по дороге», «Поезд – едет по рельсам», «Велосипед – едет, нужно крутить педали», «Вертолет – летает, у него винт» и т.п. Дети повторяют названия.

Классификация: рисует на доске три колонки (земля, вода, воздух) или три кружка, подписывает/рисует символ (колесо, волна, облако). Вместе с детьми раскладывает: «Какой транспорт ездит по земле?» – машина, автобус, трамвай, поезд, велосипед (подземный метро тоже сюда, но отдельно можно упомянуть). Кладут эти картинки под «земля». «Какой по воде?» – корабль, лодка – под «вода». «По воздуху?» – самолет, вертолет – под «воздух». Слово виды транспорта произносится, дети повторяют. Можно еще «под землей метро» показать значок метро – как особый случай (обычно дети не ездили сами, но слышали).

Игра «Как поедем?»: педагог описывает ситуацию: «Надо добраться из вашего дома в другую страну за один день – на чем поедем?» – дети думают: «На самолете»; «Надо доехать до соседней улицы» – «на автобусе / пешком / на велосипеде» – разные варианты, все принимаются, обсуждаются (да, можно и так). «Надо попасть на другой берег реки, моста нет» – «на лодке/корабле». «Хочу покататься сам, позаниматься спортом, покрутить педали» – «на велосипеде». Вовлекаем всех по очереди придумывать: можно ребенку поручить ситуацию. Это упражнение стимулирует анализ и применение слов.

Подвижная игра «Светофор»: выбирается ребенок – «регулировщик» (получает жезл или кружки цветов светофора). Остальные – «машины». Когда рег. говорит «Зеленый!» – все «машины» (дети) бегают по комнате, изображая движение. «Желтый!» – дети начинают притормаживать. «Красный!» – все останавливаются и замирают. Кто шевельнулся – того слегка «оштрафовали» (сделал шаг назад и снова играет). Это шумная, но веселая игра – дает разрядку и поддерживает тему дороги.

Упражнение «Опиши транспорт»: несколько детей получают задание описать устно один вид транспорта. Например: «Расскажи про поезд» – ребенок: «Поезд – длинный, у него вагоны, он ездит по рельсам, говорит чух-чух». Помогаем, задаем вопросы: «Где ездит? Какой звук? Быстрый или медленный?» – ребенок отвечает: «Быстрый». То же про самолет: «Самолет летает в небе, у него крылья, он большой, быстрый». Про велосипед: «Маленький, два колеса, нужно ногами крутить». Все участники слушают. Это закрепляет лексику в связной форме.

Дополнительно: можно сделать соревнование: поделить на 2 команды, у каждой набор картинок транспорта вперемешку. Задание: кто быстрее разложит на три стопки (земля, вода, воздух) правильно. Или выстроить «маршрут» по полу: нарисовать мелом или лентой дороги, речку, облака – и дать игрушки детям, пусть поставят их на соответствующую «трассу». Вариантов много, выбирать по времени.

Итог: повторяем термин транспорт. Педагог задает: «Что такое транспорт?» – дети: «машины, на чем люди ездят». Спрашивает каждого: «Как ты сегодня добрался до школы?» – «на автобусе/пешком» – пусть скажут. «А кто любит летать на самолете?» – делятся, кто летал. В конце можно предложить: «Нарисуйте транспорт будущего!» – если есть 5 минут. Или просто: «Какой транспорт вам больше всего нравится?» – и обсудить. Хвалим: «Вы теперь знаете столько видов транспорта – хоть в путешествие отправляйся!»

### **Занятие 25. Описание картинки «В зоопарке»**

Цель: Развивать связную речь и умение употреблять изученную лексику в контексте описания сложной сюжетной картинки; закрепить названия животных, действий, прилагательных при описании; учить составлять развернутое высказывание (монолог) из нескольких предложений, последовательно описывая разные части изображения; активизировать воображение и внимание к деталям; повысить речевую инициативу – побудить детей высказываться полными фразами без прямых вопросов педагога.

Задачи: Повторить и применить лексику тем «животные», «описание внешности», «действия» – всё, что потребуется для описания картинки с зоопарком (например, названия животных: слон, жираф, обезьяна, птицы; слова действий: стоит, лежит, ест, играет, ползает, плавает; признаки: большой, маленький, высокий, длинношерстий, смешной и т.д.); научить детей методично описывать картинку – от общего плана к деталям, не пропуская важных элементов; тренировать навыки согласования слов при описании (единственное-множественное число, прилагательное+существительное); развивать наблюдательность и умение выражать увиденное словами; создать ситуацию успеха, похвалив за каждый самостоятельный фрагмент описания.

Оборудование: Большая яркая сюжетная картинка «В зоопарке» (на которой изображено несколько разных животных в вольерах или на поляне, посетители, какие-то действия – например, обезьяна качается, слон поливает себя водой, дети смотрят на зверей, кормят животных и т.п.); указка; список вопросов (для педагога) на случай если нужно подтолкнуть – кто где, что делает; доска и маркер (возможно записывать новые слова, если вдруг нужны); карточки со словами, если хотим игра «найди на картинке что написано».

Ход занятия:

Подготовка – повтор лексики: перед началом описания педагог проводит мини-репетицию: спрашивает, кого можно увидеть в зоопарке – дети перечисляют животных (повторяя названия); спрашивает, что люди делают в зоопарке – «смотрят на животных, фотографируют, кормят иногда»; какие правила – «нельзя близко подходить, нельзя кормить запрещенных животных» – возможно нет, но просто разговор. Это оживляет опыт, настраивает на тему.

Совместное рассмотрение картинки: помещаем большую картину на доске, чтобы всем видно. Педагог предлагает: «Давайте внимательно посмотрим на эту картинку и расскажем, что на ней происходит.» Сначала дает 0,5 минуты просто рассмотреть молча, чтобы дети восприняли.

Начало описания (совместно): педагог начинает моделировать: «Эта картинка про зоопарк. Мы видим много разных животных и людей. Давайте расскажем по порядку. Вот слева... Что вы видите слева?» – дети: «Слон.» – «Правильно, слон. Что делает слон?» – «Он поливает себя водой хоботом / стоит в воде.» – «Верно, слон большой, серый, он обливается водой.» Записывает или подчеркивает словосочетание большой слон. Далее: «Рядом со слоном, чуть дальше кто?» – «Жираф.» – «Опишите жирафа.» – «Он высокий, с длинной шеей, ест листья с дерева.» – «Отлично: высокий жираф с длинной шеей кушает листья.» Затем переходит к следующей части: «В центре картинки кто виден?» – «Обезьяны.» – «Сколько их, что делают?» – «Две обезьяны играют, висят на ветке; одна маленькая сидит на земле.» – «Хорошо, обезьяны шалят, они коричневые, одна большая, другая поменьше.» И так далее. Педагог направляет, но старается, чтобы максимальную часть фраз говорили дети. Если кто-то называет только слово, педагог развивает в предложение.

Вовлечение всех: можно предложить так: каждый ребенок «отвечает» за свой участок картинки. Педагог указкой делит: «Давай ты расскажешь про левый угол (там слон), ты – про правый (там, например, тигр за решеткой или птицы), ты – про людей внизу.» Дает минутку подумать, при необходимости шепчет подсказки. Потом по очереди дети высказываются: «Здесь слон – он большой, стоит в воде...», следующий: «А справа мальчик кормит козочку через забор...» – сколько могут. Другие могут дополнять: «Рядом мама стоит.» Педагог помогает, задает уточняющие: «Какого цвета попугай на дереве? Что держит в руках девочка?» – чтобы они добавили: «шарик красный».

Игра «Найди и покажи»: педагог называет объект, дети должны быстро найти его на картинке и показать: «Где лев?» (если он там есть) – показывают; «Где трое детей вместе?» – нашли; «Найдите животное, у которого самые длинные ноги» – дети

определяют: «жираф». «Найдите, кто на картинке улыбается» – может, ребенок какой-то. Это привлекает внимание к деталям, что потом поможет упомянуть больше в рассказе.

Составление целостного рассказа: после того, как все части обсудили, педагог предлагает: «А теперь давайте попробуем рассказать всё о картинке сначала до конца.» Можно сделать коллективный рассказ: один начинает, другой продолжает. Первый: «Это зоопарк. В левом углу картинки – слон в бассейне.» Второй: «Рядом стоит жираф и тянется к листьям.» Третий: «В центре обезьяны играют на дереве.» Четвертый: «Справа мальчик с мамой смотрят на тигра» и т.д. Педагог стыкует, если вдруг повтор или пропуск, направляет («Не забудьте про птиц наверху»). Когда закончили, похвалить: «Получился отличный рассказ!»

Если времени: можно устроить «пресс-конференцию»: педагог или ребенок задает вопросы по картинке, другие отвечают. Например: «Сколько тут слонов? Что делает слон? Кто куда смотрит? Кого больше – людей или животных?» – отвечает тот, кто поднял руку. Это проверяет понимание и закрепляет.

Итог: педагог отмечает, какие молодцы – подробно описали картинку. Спрашивает: «Что было самым сложным?» – пусть скажут (может, подобрать слово). «Зато вы узнали, как много можно рассказать по одной картинке, и потренировались говорить полными предложениями. Теперь вы настоящие рассказчики!» – возможно, вручить символический «микрофон лучшего рассказчика» по кругу, каждому похвалив.

### **Занятие 26. Составление рассказа по серии картинок**

Цель: Научить детей-инофонов составлять связный рассказ (небольшой сюжет) по серии последовательных картинок, тем самым развивая их навыки связной речи и использование разнообразной лексики в контексте; потренировать употребление времен последовательности (сначала, потом, затем, наконец) и причинно-следственных связок («потому что», «и тогда»); стимулировать творческое воображение и инициативу – дать возможность детям самим придумывать продолжение истории; закрепить ранее изученный словарь в ситуациях повествования.

Задачи: Активизировать в речи детей лексику сразу нескольких тематических полей, необходимых для данного сюжета (в зависимости от выбранной истории – например, если это история про потерянного котенка: слова про дом, двор, эмоции – испугался, обрадовался и т.д.); обучить детей последовательному пересказу содержания серии картинок, вводя слова сначала, потом, после этого, наконец; развивать умение придумывать финал истории и формулировать его; тренировать

диалогические навыки – обсуждение, что происходит на каждой картинке, согласование мнений; продолжить работу над грамматической правильностью речи (согласование времен, например весь рассказ в прошедшем времени или настоящем – выбирать один стиль).

Оборудование: Набор из 3–4 последовательных картинок, составляющих простой сюжет (например: 1) Мальчик нашел на улице щенка, 2) Он принес его домой, 3) Щенок нашел старую игрушку мальчика и порвал ее, 4) Мальчик сначала расстроился, потом простил щенка – условно; или другой сюжет – важно, чтобы был понятен без слов); раздаточные комплекты таких картинок для групп или пар детей (чтобы они могли разложить у себя); магнитная доска для вывешивания последовательности; карточки со словами-связками (Сначала, Потом, Затем, Наконец); возможно, опорные картинки эмоций (радость, грусть) если в рассказе эмоции; таймер (если делаем соревнование на лучший рассказ).

Ход занятия:

Вступление: педагог рассказывает детям кратко: «Сегодня мы будем сочинять рассказы по картинкам. У каждого из вас получится быть немножко писателем!» – мотивация. Напоминает: «Как надо рассказывать историю? – Сначала что было в начале, потом что случилось дальше, чем закончилось.» Пишет на доске слова: сначала, потом, затем, наконец. Дети читают, понимают.

Рассмотрение серии: показывает детям все картинки серии (например, 4 штуки) вперемешку сначала. Задает: «Как вы думаете, с чего начинается эта история?» – дети вместе обсуждают, выбирают картинку, которую логично первой. Педагог прикрепляет на доску. Потом: «А что дальше должно быть?» – так определяют порядок. Если ошибаются – мягко направляет: «Посмотрите, тут мальчик еще без щенка, а тут уже со щенком – значит, сначала он без щенка, потом появился щенок». Когда порядок выставлен, проговаривает: «Хорошо, давайте проверим: это сначала, это потом, это затем, это наконец.»

Обсуждение содержания: берет первую картинку: «Что на ней происходит? Кто, где, что делает?» – дети описывают: «Мальчик нашел щенка на улице, щенок маленький, под дождем, мальчик берет его на руки.» Педагог дополняет: «Да, можно начать так: Однажды мальчик шел по улице и увидел маленького щенка...». Записывает/подчеркивает ключевые фразы (увидел щенка, щенок маленький, шел дождь). Далее вторая: «Что на второй?» – «Мальчик принес щенка домой, помыл его, накормил...» – уточняют по картинке, педагог добавляет: «...решил оставить у себя.» Третья: «Что случилось дальше?» – «Щенок взял игрушку и разорвал/случайно сломал

её.» – «Да, щенок играл и порвал любимого мишку мальчика.» Четвертая: «Чем кончилась история?» – «Мальчик сначала рассердился, потом простил щенка / помирился с ним / обнял его.» – «Верно, он понял, что щенок маленький и не со зла, и перестал сердиться.» Теперь у детей сформировалось понимание сюжета.

Составление рассказа (коллективно): педагог предлагает: «Давайте составим рассказ все вместе, предложение за предложением.» Предлагает начать кому-то: «Кто начнет?». Ребенок: «Однажды мальчик шел домой и увидел щенка на улице.» Педагог: «Хорошо. (обращает внимание всех: используем "однажды" – сразу ясно, что история). Что потом?» Другой: «Он пожалел щенка и взял его к себе домой.» Педагог: «Отлично, второе предложение. Дальше?» Третий: «Мальчик вымыл и накормил щенка.» Следующий: «Щенок нашел игрушечного мишку и порвал его.» Затем: «Мальчик расстроился и разозлился на щенка.» Наконец: «Но потом он простил щенка, и они остались друзьями.» Педагог помогает с формулировками, следит за временем: «Сначала... затем...». После совместного рассказа проговаривают его целиком еще раз хором или кто-то один пересказывает (можно педагогу, показывая образец связного текста).

Индивидуальное рассказывание: теперь педагог говорит: «А сейчас каждый попробует сам рассказать эту историю, своими словами.» Можно разбить на группы по 2–3 ребенка, пусть потренируются друг другу рассказывать (или всем по очереди перед классом, если группа маленькая, 5–6 чел). Даёт 2 минуты подготовки – глядя на картинки, пробормотать свой рассказ. Затем вызывает одного-двух желающих рассказать всему классу связно от начала до конца. Остальные слушают, не перебивают. После окончания – аплодисменты, разбор: «Молодец, все понятно, только в конце мог добавить..., но и так хорошо.» Если время позволяет, несколько детей рассказывают.

Придумывание продолжения: можно задать творческую задачу: «А как вы думаете, что было дальше, после того как мальчик простил щенка? Придумайте одно продолжение.» Дети могут фантазировать: «Они стали жить дружно, щенок вырос в большого пса, охранял мальчика» или «Через год этот щенок спас мальчика» – любые позитивные. Это не обязательная часть, но если есть энтузиазм, почему нет – развивает воображение.

Итог: педагог хвалит: «Сегодня вы сами сочинили историю! И очень добрую. Вы использовали много новых слов, связали предложения. Это большая работа.» Можно подчеркнуть удачные фразы, которые дети придумали, повторить их: «Мне понравилось, как вы сказали: "остались друзьями".» Спросить: «Вам понравилось

придумывать истории? О чем еще можно сделать рассказ в следующий раз?» – дети могут предложить темы (про космос, про школу). Педагог: «Значит, вы готовы к любым историям!».

### **Занятие 27. Многозначные слова (полисемия)**

Цель: Познакомить детей с явлением многозначности слов в русском языке и научить распознавать и различать наиболее распространенные случаи переносных значений у знакомых слов; преодолеть буквальное понимание всегда одного значения, развить гибкость мышления; обогатить словарь дополнительными значениями известных слов; сделать процесс познания полисемии занимательным, игровым, чтобы дети не боялись «непонятных» слов, а учились догадываться по контексту.

Задачи: Показать на наглядных примерах 3–4 слова, имеющих несколько значений (например: ключ – железный для замка и ключ – родник; лук – овощ и лук – оружие; коса – девичья коса и коса – инструмент или песчаная коса; ручка – для письма и дверная ручка; возможно мышка – зверек и компьютерная, если уместно); научить детей по контексту и картинке понимать, о каком значении идет речь; ввести понятие прямое и переносное значение (упрощенно); развить навык объяснять слова: упражнять в формуле «Х – это (определение) ..., а Х – это еще ...»; стимулировать интерес к словам через загадки и наблюдения.

Оборудование: Парные картинки для выбранных многозначных слов (по каждому слову две картинки, показывающие разные значения: напр. картинка ключа-замка и картинки родника; лука-репки и лука-стрелы; косы-волос и косы-серп или косы-берег; ручка-пишет и ручка-дверь); карточки со словами (написать «ключ», «лук» и т.д. – чтобы показать одно написание разных значений); небольшие реальные объекты, если возможно (например, игрушечный лук, настоящий лук-овощ); загадки или фразы с многозначными словами (например, «У двери сломался ключ» vs «в лесу забил ключ» – на слух отгадать, о чем речь).

Ход занятия:

Вступление – загадка: педагог начинает: «Ребята, отгадайте загадку: Что бывает и железным, и животворящим?» – дети в недоумении. Подсказывает: «Железный – это который замки открывает, а животворящий – который вода живая из-под земли течет.» Если кто-то додумается: «Ключ!» – «Правильно, ключ!» Выписывает слово ключ на доске. Спрашивает: «Как же так, один ключ – маленький железный, другой ключ – это родник, источник. Одноковое слово, а значит разное. Сегодня поговорим о таких словах.»

Объяснение: простыми словами: «В русском языке есть слова, которые обозначают несколько разных вещей – это называется многозначные слова. Один ключ открывает дверь, а другой ключ – бьет в лесу, вода течет. У них что-то общее: как ключиком открывают замок, так родничок "открывает" землю, давая воду – поэтому назвали так же. Это переносное значение.» Не углубляясь теоретически, дает 1-2 примера.

Разбор примеров: показывает пару картинок: ключ-замок и ключ-родник. «Посмотрите: здесь ключ – какой?» – «металлический, открывает». «А тут ключ – родник, вода. Чем похожи? Оба что-то открывают или дают доступ: ключ открывает дверь, родник открывает доступ к воде.» Так дети понимают, почему слово перенесли. Далее слово лук: показывает лук-репчатый и лук-оружие. Спрашивает: «Это оба лук. Почему их так назвали?» – дети может не знают. Педагог: «Форма похожа: лук-овошь похож на луковицу, лук-оружие тоже изогнуто.» (В реальности овощ назван так из-за слоев? – не важно, главное визуально объяснить). Еще коса: показывает коса-волосы и коса-инструмент. Оба длинные, вытянутые. Ручка: показывает ручка-пишет, ручка-двери, ручка руки (кисть). Все называется ручка: потому что рукой держат ручку (для письма), рукой берутся за дверную ручку. Дети обычно удивляются, это им нравится – «ух ты!»

Игра «Покажи, какой?»: на доске написано слово (напр. ЛУК). Педагог просит: «Выходи, Петя, покажи мне на картинке лук, который едят.» – Петя выбирает картинку овоща. «А ты, Маша, покажи лук, из которого стреляют.» – показывает оружие. Так прогоняют все пары, чтобы дети усвоили оба значения слова.

Упражнение «Придумай предложение»: разделить группу на пары. Каждой паре дать одно многозначное слово. Задача: придумать два коротких предложения, показывающих разные значения. Например, слово ключ: пара придумывает «Я потерял ключ от дома» и «В лесу бьет холодный ключ». Другая пара слово лук: «Мама режет лук» и «Охотник натянул лук». Далее каждая пара озвучивает свои предложения. Остальные слушают: если сомнения – обсуждают. Педагог помогает сформулировать грамматически правильно.

Творческая пауза: чтобы закрепить в памяти, можно сделать мини-рисунки: дать детям листы, попросить разделить пополам и нарисовать два значения любого многозначного слова. Например, выбрали «коса»: слева девочка с косой в волосах, справа мужчина косит траву косой. Потом показывают рисунки друг другу и называют: «Вот коса и коса». Это весело и наглядно.

Дополнительно, если уровень позволяет: рассказать, что иногда переносное значение бывает не предмет, а выражение типа «золотые руки» – руки же не из золота, а значит умелый. Можно привести 1-2 фразы: «вешать нос» (грустит) – обсудить, но это довольно идиоматично, можно опустить. Лучше сосредоточиться на предметах.

Итог: повторить все слова: «Итак, какие слова мы сегодня изучили? Лук – и ...; ключ – и ...; коса – и ...; ручка – и ...». Еще раз кратко: «Если встретите знакомое слово, которое вроде не подходит по смыслу – не пугайтесь. Может, это другое значение. Спросите учителя или сами догадаетесь по контексту. Вы сегодня здорово справились, вы теперь – детективы слов!» Возможно, завершить шуточным заданием: найти дома с родителями еще пару таких слов и поделиться на следующем занятии (например, брак – брак в изделии и брак – женитьба, но это сложно... или кисть – руки и кисть художника). Но это optional.

### **Занятие 28. В магазине (ролевая игра)**

Цель: Активизировать употребление изученного словаря в смоделированной жизненной ситуации «поход в магазин», тем самым повышая речевую инициативу детей и умение применять лексику в контексте; закрепить названия продуктов и товаров, фразы вежливого обращения, числительные в речи (при счете денег, количестве товара); преодолеть языковой барьер в ситуации общения «покупатель – продавец», отработать типовой диалог в магазине; развивать навыки связной диалогической речи и этикетные формулы.

Задачи: Повторить и активно употребить лексику тематических занятий «Еда», «Одежда» и др. (названия продуктов, вещей, упаковок – напр. хлеб, молоко, яблоки, сок, платье, игрушка и т.д. – в зависимости от сценария магазина), а также числительные и деньги (рубль, цена); научить детей основным репликам диалога покупки: «Здравствуйте, мне пожалуйста...», «Сколько стоит?», «Дайте, пожалуйста...», «Спасибо – Пожалуйста», «Вот ваш сдача»; разыграть ситуацию магазина разных типов (продуктовый, игрушечный, книжный – по желанию) в игровой форме, закрепив лексические группы; побудить застенчивых детей говорить, «спрятавшись» за роль продавца или покупателя; развивать умение слушать собеседника и отвечать уместно.

Оборудование: Импровизированный прилавок (стол) с «товарами»: муляжи или упаковки настоящих продуктов (хлеб в упаковке, бутылка воды, коробка сока, фрукт, конфеты), несколько предметов одежды (шапка, шарф, рубашка), игрушки (машинка, кукла), книги (детские); ценники на каждом (крупно: 5 руб., 10 руб. – условно); бумажные «деньги» или жетоны, которые будут использовать дети; бейджики или

форменные элементы для «продавцов» (колпак или фартук, например); корзинка или тележка игрушечная для «покупателей»; таблички «Магазин Продукты», «Игрушки» (если делить на секции).

Ход занятия:

Подготовка – повтор слов: перед игрой педагог быстро проводит ревизию слов: показывает товар – дети называют («Это хлеб, это молоко, это яблоко, это кукла, шарф...»). Спрашивает: «Что вы любите покупать в магазине? Кто вам покупает? Бывали в магазине сами?» – коротко общаются, чтобы мотивировать. Затем вводит вежливые фразы: «Как в магазине просим? – Дайте, пожалуйста...»; «Как здороваемся? – Здравствуйте»; «Как прощаемся? – Спасибо, до свидания». Проговаривают хором: Дайте, пожалуйста..., Сколько стоит?, Спасибо.

Разделение ролей: определяют, кто будет продавцами, кто покупателями. Можно сделать несколько «магазинов» с разными товарами и малыми группами, если много детей: напр. два ребенка – продавцы («одеваем» им фартук), остальные распределяем покупателей, потом смена ролей, чтобы все попробовали и то, и другое. Педагог может начать как продавец-показать пример.

Ролевая игра: создается обстановка: продавец стоит за столом с товарами. Покупатели подходят с корзинкой по одному или парами.

Педагог следит, чтобы дети их использовали, поправляет мягко («Как сказать вежливо?» – если забыли пожалуйста). Все покупатели проходят, приобретают что-то. Продавец может иногда сказать «Извините, сдачи нет» или шутку, но не усложнять сильно.

Смена ролей: покупатели становятся продавцами и наоборот, игра повторяется. Можно поменять тип магазина: сначала продуктовый, потом игрушечный, добавив фразы: «Покажите, пожалуйста, ту машинку.» – «Вот, посмотрите.» – «Мне, пожалуйста, эту машинку.» – и дальше по сценарию. Если хорошо пошло, можно третий круг – например, рынок, где надо поторговаться («дорого, скидку» – но это если уровень позволяет, скорее нет).

Обсуждение после игры: спрашиваем: «Кому понравилось быть продавцом? А кому – покупателем? Что было сложным?» – дети делятся («деньги считать» или «я забыл как сказать цену»). Отмечаем: «Ничего, главное вы пробовали говорить – в начале стеснялись, потом уже смелее. Молодцы.»

Дополнительно: можно провести конкурс «Самый вежливый покупатель» – кто прям идеально все фразы сказал, наградить конфеткой. Или «Самый внимательный продавец» – кто не перепутал цену, дал сдачу правильно (тренируем счет).

Итог: педагог хвалит: «Вы сегодня были настоящими продавцами и покупателями, и у вас получилось общаться по-русски! Теперь, когда пойдете с мамой в магазин, сможете сами что-нибудь попросить у продавца.» – мотивирует применять в жизни. Повторяют хором ключевые фразы еще раз для закрепления. Завершают аплодисментами друг другу.

### **Занятие 31. Обобщение и закрепление (викторина)**

Цель: Обобщить и закрепить весь пройденный лексический материал программы в игровой соревновательной форме; проверить в ненавязчивом формате степень овладения детьми активным словарем по пройденным темам (категории слов, семантические связи, описательные умения); повысить уверенность детей, показав им, сколько всего они уже знают и могут сказать; развить умение работать в команде, использовать речь для достижения командного результата; стимулировать положительную мотивацию через элементы соревнования и поощрения.

Задачи: Повторить лексические темы: семья, дом, одежда, еда, животные, профессии, транспорт, эмоции – с помощью вопросов и заданий викторины; включить задания на семантические связи: подобрать синоним/антоним (из тех, что учили), разгадать загадки с многозначными словами; отработать классификацию: распределить слова по группам; развивать быстроту мышления (игры на время типа «кто больше назовет за 1 минуту»); формировать умение сотрудничать и слушать товарищей.

Оборудование: Карточки с заданиями (вопросы викторины на отдельных листочках, возможно разноцветных по темам); мешочек или коробка, откуда их вытягивают; звонок или пищалка (для команды, кто ответил первым); таблица для начисления баллов; призы для всех участников (наклейки, медальки «Знаток слов» и т.п.); секундомер (для конкурсов на время); предметы или картинки для конкурсов (напр., набор разных картинок для «найди лишнее»). Доска, маркеры для какого-то задания возможно (написать слова, разделить на группы).

#### **Ход занятия:**

Формирование команд: делим детей на 2 команды (если группа большая – 3 команды). Можно дать названия командам, связанные с прошедшими темами (например, «Супер-слова» vs «Веселые слова» – или по цветам). Каждой команде назначается капитан (можно того, кто активней). Объяснить: «Будем играть в викторину – отвечать на вопросы про все-все слова, что мы учили. За каждый правильный ответ – балл. В конце – призы всем, но команда-победитель – особый титул.»

Конкурс 1 – «Разминка»: простые вопросы по лексике: капитанам по очереди задаются вопросы, быстрота не важна, важна правильность: «Назови 3 фрукта», «Назови 3 диких животных», «Перечисли членов семьи», «Как по-другому сказать большой? (синоним)», «Какое слово лишнее: стол, стул, окно, шкаф? (окно лишнее, не мебель)» – и т.п. Капитан может совещаться с командой 5 секунд. Правильно – балл, нет – право ответа другой команде.

Конкурс 2 – «Кто больше?»: даем тему и 1 минуту – каждая команда по очереди называет слова этой категории, пока не кончится время или запас слов. Например: «Ваша тема – транспорт, по очереди называйте виды транспорта.» Команды по очереди: машина, самолет, поезд... кто не смог назвать – проигрывает раунд, другая получает балл. И наоборот с другой темой для другой команды (например, «животные» – они перечисляют: кот, слон, и т.д.).

Конкурс 3 – «Пантомима»: от команды выходит один участник, тянет карточку с словом (существительное или действие, ранее пройденное) – без слов показывает, его команда должна угадать за 30 секунд. Угадали – балл. Потом вторая команда. И так 2-3 раунда. (Например, слово «повар» – изображает готовку; «кролик» – прыгает как кролик).

Конкурс 4 – «Составь пословицу» (или фразу): разрезать известную простую поговорку на слова (например: «Друзья познаются в беде» – может сложновато. Или просто разрезанная фраза «Моя семья – моя радость»). Каждая команда получает конверт с перепутанными словами. Нужно быстро собрать правильный порядок. Кто первым собрал – получает 2 балла. Если сложно, можно вместо этого конкурса сделать «собери слово из букв» – но это уже про написание, лучше фраза.

Конкурс 5 – «Угадай предмет по описанию»: ведущий (педагог) загадывает предмет из тех, что проходили, описывает 2-3 признака, команды бьют в звонок, кто первый – отвечает. Например: «Это мебель, деревянная, на нем сидят – что это?» – команда: «Стул!»; «Это животное, длинная шея, живет в Африке» – «Жираф!». Правильный ответ дает балл, если неправильный – другая команда может ответить.

Конкурс 6 – «Исправь ошибку»: ведущий говорит предложение с намеренной ошибкой в слове, команда должна исправить. Например: «Днем я завтракаю, а утром обедаю.» – ошибка (перепутано) – надо исправить: «Утром завтракаю, днем обедаю.» Или «Зимой растут цветы на деревьях» – неправильно (летом растут, зимой снег). За каждое исправление – балл.

Подведение итогов: считают баллы, объявляют: «Победила команда ... у них X баллов, у второй Y баллов – отстали ненамного, молодцы все!» Награждение:

аплодисменты, наклейки, медальки «Лучший словарик» или каждому дипломчик. Обязательно отметить успех: «Вы столько всего теперь знаете – 20 занятий не прошли даром: и одежду, и еду, и профессии – просто молодцы!»

Рефлексия: коротко спросить: «Что было самым интересным на занятиях? Что нового вы узнали?» – пусть скажут (по желанию). Педагог: «Я вами очень горжусь: ваш активный словарный запас стал больше, вы уверенно говорите по-русски на разные темы! Продолжайте не бояться говорить, используйте новые слова – и впереди вас ждет еще больше успехов!» – таким позитивным напутствием заканчиваем.

### **Занятие 32. Итоговое занятие (контрольное)**

Цель: Провести итоговую диагностику и оценку достигнутых результатов по программе в щадящей форме, убедиться в приросте активного словаря и развитии речевых умений; закрепить у детей чувство уверенности и успеха, подчеркнув их прогресс; дать детям возможность продемонстрировать свои улучшившиеся навыки в различных видах речевой деятельности (называние, классификация, описание, составление рассказа); завершить программу на позитивной ноте, обсудив достижения и поощрив инициативу детей.

Задачи: Проверить индивидуально каждого ребенка по ключевым параметрам: назвать по картинке (лексика разных тем); объяснить слово (признак семантической связности); подобрать синоним/антоним к паре слов; описать небольшую сюжетную картинку (на связность и активный словарь); сравнить состояние «до» и «после» (если были замеры); собрать обратную связь детей – что им понравилось, где они чувствуют себя увереннее; обобщить ожидаемые результаты: отметить рост активного словаря, улучшение описательной речи, понимание семантических связей, повышение инициативности.

Оборудование: Индивидуальные наборы карточек или слайдов для контроля: 1) 5–6 картинок предметов/явлений (из разных тем) для называния; 2) 2–3 слова для синонима/антонома (написаны или озвучиваются); 3) одна сюжетная картинка «Опиши, что на ней происходит»; лист оценочного протокола (для педагога, где отмечать успехи); награды (дипломы об окончании программы, небольшие сувениры).

Ход занятия:

Приветствие и настрой: педагог говорит: «Сегодня последнее занятие нашей программы. Мы проверим, чему научились, и порадуемся вашим успехам.» Стремится убрать у детей страх «экзамена», говорит: «Это не тест в школе, а просто посмотрим, как вы теперь умеете говорить – не бойтесь ошибаться, я буду помогать.».

Индивидуальный «контроль»: по одному (или параллельно с ассистентом, если есть) вызываются дети. Остальным можно дать рисование (нарисовать свою семью или любимое занятие – спокойно сидят занятые, пока один проходит проверку). С каждым:

1. Называние слов: показывает 5 картинок разных тематик (напр.: апельсин, жираф, врач, автобус, радостный смайлик). Ребенок называет: апельсин, жираф... если затрудняется – легкий наводящий («Что это за фрукт? Ты его ел – ап...» – ребенок: «Апельсин.»). Ставим + если назвал.

2. Объяснение/обобщение: спрашивает 1–2 вопроса: «Кто такой (напр.) пожарный? Что он делает?» – оцениваем умение объяснить. Или: «Что такое мебель? Назови 2 примера.» Смотрим, использует ли обобщающие слова.

3. Синоним/антоним: даёт слово: «большой – скажи по-другому (синоним)» – ожидаем «огромный», или хотя бы «большущий»; «холодный – противоположное?» – «горячий». 1-2 пары хватит.

4. Описание картинки: даем небольшую картинку (например, «Дети играют на площадке» или «Комната мальчика» – что-то, где нужно сказать 3-4 предложения). Просим рассказать, что видит. Помогаем наводящими: «Кто на картинке? Что делают? Какое время года?» – но стремимся, чтобы сам связно сказал. Оцениваем количество предложений, грамматичность, лексика. Все это отмечаем для себя, но детям сразу даем положительную оценку: «Хорошо справился! Молодец!»

Групповое обсуждение результатов: после индивидуального, собираем всех, говорим: «Я очень довольна: каждый из вас теперь знает гораздо больше слов, чем 3 месяца назад. Вы стали лучше говорить по-русски.» Можно озвучить успехи: «Вот (имя) раньше стеснялся описывать картинки, а теперь как подробно рассказал! А (имя) путала слова, а сейчас сама подобрала синоним.» – то есть отметить прогресс без негативного. Если были количественные результаты (например, слов назвал 10, было 5) – можно назвать. Дать слово детям: «А вы сами чувствуете, что у вас стало получаться лучше? Что именно стало легче?» – дети: «Я теперь могу сам в магазине спросить» или «Я не боюсь отвечать у доски» – пусть скажут, это укрепит осознание успеха.

Награждение: в торжественной форме вручить каждому «Сертификат об окончании программы по развитию словарного запаса» или просто медальки «Юный словарный мастер». Под аплодисменты. Возможно пригласить классного руководителя или родителей послушать похвалу.

Заключительное слово педагога: обобщает предполагаемые результаты: «За три месяца ваш активный словарный запас увеличился (прирост можно количественно – например, на 100 новых слов). Теперь вы знаете много обобщающих понятий,

понимаете синонимы и антонимы, даже многозначные слова. Вы лучше описываете картинки и явления, ваши рассказы стали длиннее и интереснее. Главное – вы стали смелее говорить на русском, больше не боитесь ошибиться. Это большое достижение! Я вами горжусь и желаю дальше пополнять свой словарик новыми словами!» – Это одновременно и констатация результатов, и напутствие. Затем общее фото или чаепитие (если предусмотрено) – празднуют окончание курса.