



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

**Развитие связной речи детей старшего дошкольного возраста с общим
недоразвитием речи III уровня посредством дидактической игры**

**Выпускная квалификационная работа по направлению
44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
Направленность программы бакалавриата
«Логопедия»
Форма обучения заочная**

Проверка на объем заимствований:

20,61 % авторского текста

Работа рекомендована к защите

«17» февраля 2025 г.

Директор института

Сибиркина А.Р.

Выполнила:

Студент(ка) группы ЗФ-409-101-3-1

Шманина Дарья Александровна

Научный руководитель:

к.б.н.

Андреева Л.В.

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР	6
1.1 Особенности развития связной речи у детей в норме и при ОНР	6
1.2 Психолого-педагогические основы формирования связной речи.....	15
1.3 Психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня	21
1.4 Основные направления коррекционной работы по формированию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР	29
1.5 Использование дидактических игр в работе с детьми в дошкольной образовательной организации.....	32
Выводы по первой главе	36
ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ ПОСРЕДСТВОМ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ИГРЫ.....	38
2.1 Методика развития связной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.....	38
2.2 Состояние связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.....	43
2.3 Содержание коррекционной работы по развитию связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня	45
Выводы по второй главе	56
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	58
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	60
ПРИЛОЖЕНИЕ 1	63
ПРИЛОЖЕНИЕ 2	69
ПРИЛОЖЕНИЕ 3	71

ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время в теории и практике дошкольной педагогики поднимается вопрос о создании психолого-педагогических условий развития связной речи детей дошкольного возраста. Этот интерес далеко не случаен, так как у практических работников воспитателей, методистов возникают затруднения, которые определяются как недостаточной изученностью этих условий, так и сложностью самого предмета – онтогенеза языковой способности ребенка дошкольного возраста.

Связная речь предполагает овладение богатейшим словарным запасом языка, усвоение языковых законов и норм, т.е. овладение грамматическим строем, а также практическое их применение, практическое умение пользоваться усвоенным языковым материалом, а именно умение полно, связно, последовательно и понятно окружающим передать содержание готового текста или самостоятельно составить связный рассказ [15].

Развитие связной речи является важнейшим условием успешности обучения ребенка в школе.

Только обладая хорошо развитой связной речью, учащийся может давать развернутые ответы на сложные вопросы школьной программы, последовательно и полно, аргументировано и логично излагать свои собственные суждения, воспроизводить содержание текстов из учебников, произведений художественной литературы и устного народного творчества, наконец, непременным условием для написания программных изложений и сочинений является достаточно высокий уровень развития связной речи школьника.

Формирование связной речи у детей и при отсутствии патологии в речевом и психическом развитии – изначально сложный процесс, который многократно усложняется, если имеет место общее недоразвитие речи (ОНР).

Проблемой формирования связной речи у детей с ОНР занимались К.Д. Ушинский, Т.Б. Филичева, А.А. Бодалев, Н.С. Жукова, Н.С. Малетина, В.П. Глухов, Т.А. Ткаченко и др.

В работах исследователей подчеркивается, что в системе коррекционной логопедической работы с детьми с ОНР формирование связной речи приобретает особое значение из-за структуры дефекта и превращается в сложную задачу, становится главной конечной целью всего коррекционного процесса, целью трудно достижимой, требующей длительной кропотливой работы логопеда, воспитателей, родителей и ребенка.

Анализ литературы показал, что данная проблема достаточно изучена, однако существует необходимость совершенствования традиционных приемов, методов и поиск более эффективных научно – обоснованных путей формирования связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР.

Все изложенное определило актуальность и выбор темы исследования: «Формирование связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня».

Объект исследования: особенности формирования связной речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Предмет исследования: направления развития связной речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Цель: подобрать дидактические игры и упражнения для развития связной речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

В соответствии с целью нашего исследования были поставлены следующие задачи:

1. На основе анализа литературы, изучить состояние проблемы формирования связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР.
2. В ходе эксперимента выявить и проанализировать особенности связной речи у детей с ОНР.

3. Подобрать дидактические игры и упражнения для развития связной речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Методы исследования: изучение анамнестических данных; изучение педагогической, медицинской, психологической документации; беседа; наблюдение в процессе учебной, предметно - практической и игровой деятельности; обобщение работы воспитателей, логопеда, психолога; эксперимент.

Экспериментальная база исследования: ГБДОУ «Детский сад №5» г. Санкт-Петербург. В эксперименте принимала участие группа детей старшего дошкольного возраста (5-6 лет) в количестве 10 человек, которые посещают логопедическую группу и имеют речевые нарушения. В контрольную группу вошло также 10 детей из параллельной возрастной группы.

Выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка использованной литературы, приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР

1.1 Особенности развития связной речи у детей в норме и при ОНР

Вопросы развития связной речи изучались в разных аспектах К.Д. Ушинским, Е.И. Тихеевой, Е.А. Флериной, А.М. Бородич и другими. «Связная речь, – подчеркивал Ф.А. Сохин, – это не просто последовательность связанных друг с другом мыслей, которые выражены точными словами в правильно построенных предложениях... Связная речь как бы вбирает в себя все достижения ребенка в овладении родным языком, в освоении его звуковой стороны, словарного запаса и грамматического строя» [30, с. 157]. По тому, как дети строят свои высказывания, можно судить об уровне их речевого развития.

Связная речь представляет собой наиболее сложную форму речевой деятельности. Она носит характер последовательного систематического развернутого изложения. Основная функция связной речи – коммуникативная. Она осуществляется в двух основных формах – диалоге и монологе.

Диалог как форма речи состоит из реплик, из цепи речевых реакций, он осуществляется либо в виде сменяющих друг друга вопросов и ответов, либо в виде разговора (беседы) двух или нескольких участников. Опирается диалог на общность восприятия собеседников, общность ситуации, знание того, о чем идет речь.

Монологическая речь понимается как связная речь одного лица, коммуникативная цель которой – сообщение о каких-либо фактах действительности. Монолог представляет собой наиболее сложную форму речи, служащую для целенаправленной передачи информации. К основным свойствам монологической речи относятся: односторонний характер высказывания, произвольность, обусловленность содержания ориентациями

на слушателя, ограниченное употребление невербальных средств передачи информации, произвольность, развернутость, логическая последовательность изложения. Особенность этой формы речи состоит в том, что содержание её, как правило, заранее задано и предварительно планируется [13, с. 62].

Связная речь может быть ситуативной и контекстной. Ситуативная речь связана с конкретной наглядной ситуацией и не отражает полностью содержания мысли в речевых формах. В контекстной речи ее содержание понятно из самого контекста. Сложность контекстной речи состоит в том, что здесь требуется построение высказывания без учета конкретной ситуации, с опорой только на языковые средства.

Развитие обеих форм (диалога и монолога) связной речи играет ведущую роль в процессе речевого развития ребенка и занимает центральное место в общей системе работы по развитию речи в детском саду. Обучение связной речи можно рассматривать как цель и как средство практического овладения языком. Освоение разных сторон речи является необходимым условием развития связной речи и в то же время развитие связной речи способствует самостоятельному использованию ребенком отдельных слов и синтаксических конструкций [18, с. 204].

Современное и полноценное овладение речью является первым важнейшим условием становления у ребенка полноценной психики и дальнейшего правильного развития её. Современное - значит начатое с первых же дней после рождения ребенка. Полноценное овладение речью - значит достаточное по объему языкового материала. Побуждающее ребенка к овладению речью, в полную меру его возможностей, на каждой возрастной ступени. Внимание к развитию связной речи ребенка на первых возрастных ступенях особенно важно потому, что, в это время интенсивно растет мозг ребенка, и формируются его функции. Физиологам известно, что функции центральной нервной системы именно в период их естественного формирования легко поддаются тренировке. Без тренировки развитие этих

функций задерживается и даже может остановиться навсегда [21, с. 196]. Речь ребенка выполняет три функции связи его с внешним миром: коммуникативную, познавательную, регулирующую.

Коммуникативная функция - самая ранняя, первое слово ребенка, родившееся из модулированного лепета на девятом - двенадцатом месяце жизни, выполняет именно эту функцию. Потребность в общении с окружающими людьми стимулирует совершенствование речи ребенка в дальнейшем. К концу второго года ребенок может уже достаточно понятно для окружающих выразить словами свои желания, наблюдения, может понять обращенную к нему речь взрослых.

В возрасте после трех лет ребенок начинает овладевать внутренней речью. С этого времени речь для него перестает быть только средством общения, она уже выполняет и другие функции, прежде всего функцию познания: усваивая новые слова и новые грамматические формы, ребенок расширяет свое представление об окружающем мире, о предметах и явлениях действительности и их отношениях. У детей без речевой патологии развитие связной речи происходит постепенно вместе с развитием мышления, деятельности и общения.

На первом году жизни, в процессе непосредственного эмоционального общения с взрослым, закладываются основы будущей связной речи. На основе понимания, сначала очень примитивного, начинает развиваться активная речь детей.

К началу второго года жизни появляются первые осмысленные слова, позднее они начинают служить обозначениями предметов. Постепенно появляются первые предложения.

На третьем году жизни быстрыми темпами развивается понимание речи, собственная активная речь, резко возрастает словарный запас, усложняется возникновение планирующей функции речи. Она приобретает форму монологической, контекстной. Дети осваивают разные типы связных высказываний с опорой на наглядный материал и без него. Усложняется

синтаксическая структура рассказов, увеличивается количество сложносочиненных и сложноподчиненных предложений.

На четвертом году жизни дети овладевают простым распространенным предложением. На пятом году жизни количество сложных предложений, встречающихся в детской речи, уже составляет 11% по отношению к общему числу предложений. В их речи отмечается наличие почти всех придаточных предложений (кроме определительного).

В этом возрасте они задают много вопросов взрослым (дети «почемучки»), пытаются объяснить свои действия (насыпал корм потому, что птички хотят есть и т.д.)

После 4 лет дети могут пересказать знакомую сказку, охотно декламируют стихотворения, к 5 годам могут пересказывать только что прочитанные короткие тексты, прослушав их 2 раза.

После 5 лет дети способны рассказать о виденном или услышанном довольно подробно и последовательно, объяснить причину и следствие, составить рассказ по картине, отличить фантастическое содержание сказки от обычного рассказа (так не бывает).

После 6 лет они могут придумать рассказ и сказку, поясняя при этом, где сказка, а где рассказ. Используя образец, ребенок должен составить рассказ о чем-то другом, который, как правило, получается логичным, развернутом [23, с. 57].

Период с 3-х до 7 лет - это период усвоения грамматической системы русского языка, развитие связной речи. В это время совершенствуется грамматическая структура и звуковая сторона речи, создаются предпосылки для обогащения словаря.

В связной речи ребенка последовательно совершенствуются:

- синтаксический строй предложения (а также выразительность его интонации);
- морфологическая оформленность слов;
- звуковой состав слов.

С самого начала, овладение грамматическим строем языка носит творческий характер, опирается на самостоятельную ориентировочную (поисковую) активность ребенка в окружающем мире и слове, на языковые обобщения, игры, экспериментирование со словом, Освоение форм и правил языка, логики языка в дошкольном детстве осуществляется уже в недрах инициативной продуктивной речи, речевого и словесного творчества.

Управление речевым развитием детей педагог реализует, прежде всего, посредством совместной деятельности, общения, как с самим ребенком, так и с другими детьми. В зависимости от возраста меняются и формы общения. В младших возрастных группах специально - организованные игры - занятия строятся как естественное взаимодействие взрослого с детьми. Это организация деятельности, предоставляющая детям возможность проявлять субъективность в общении. Поэтому постановка дидактических задач должна носить относительно общий, недифференцированный вид, а сценарии общения - нацеливаться на импровизацию [11, с. 85].

В дошкольном возрасте происходит отделение речи от непосредственного практического опыта. Главной особенностью является возникновение планирующей функции речи. Она приобретает форму монологической, контекстной. Дети осваивают разные типы связных высказываний (описание, повествование, отчасти рассуждение) с опорой на наглядный материал и без него. Усложняется синтаксическая структура рассказов, увеличивается количество сложносочиненных и сложноподчиненных предложений.

Итак, к моменту поступления в школу связная речь у детей с нормальным речевым развитием развита достаточно хорошо.

У детей с ОНР связная речь сформирована недостаточно. Ограниченный словарный запас, многократное использование одинаково звучащих слов с различными значениями делает речь детей бедной и стереотипной. Правильно понимая логическую взаимосвязь событий, дети

ограничиваются лишь перечислением действий. При пересказе дети с ОНР ошибаются в передаче логической последовательности событий, пропускают отдельные звенья, «теряют» действующих лиц.

Рассказ-описание малодоступен для них, обычно рассказ подменяется отдельным перечислением предметов и их частей. Отмечаются значительные трудности при описании игрушки или предмета по плану, данному логопедом.

Творческое рассказывание детям с ОНР дается с большим трудом, чаще не сформировано. Дети испытывают серьезные затруднения в определении замысла рассказа, последовательном развитии выбранного сюжета и его языковой реализации. Нередко выполнение творческого задания подменяется пересказом знакомого текста.

Чаще всего дети испытывают затруднения в составлении развернутого рассказа по картинке, серии сюжетных картинок, иногда затрудняются выделить основную мысль повествования, определить логику и последовательность в изложении событий. Рассказы составляют с акцентом на внешние, поверхностные впечатления, а не на причинно-следственные взаимоотношения действующих лиц.

При пересказе короткого текста не всегда полностью понимают смысл прочитанного, опускают существенные, для изложения детали, нарушают последовательность, допускают повторы, добавляют лишние эпизоды или воспоминания из личного опыта, затрудняются в выборе необходимого слова.

Описательный рассказ беден, страдает повторами; не используется предложенный план; описание сводится к простому перечислению отдельных признаков любимой игрушки или знакомого предмета. Развернутые смысловые высказывания детей с общим недоразвитием речи отличаются отсутствием четкости, последовательности изложения, отрывочностью, акцентом на внешние, поверхностные впечатления, а не на причинно-следственные взаимоотношения действующих лиц. Труднее всего

таким детям даются самостоятельное рассказывание по памяти и все виды творческого рассказывания. Но и в воспроизведении текстов по образцу заметно отставание от нормально говорящих сверстников. Характерно, что отсутствие у детей чувства рифмы и ритма мешает заучиванию ими стихов [24, с. 317].

Речевое отставание отрицательно сказывается и на развитии памяти. При относительно сохранной смысловой, логической памяти у таких детей заметно снижены по сравнению с нормально говорящими сверстниками вербальная память и продуктивность запоминания. Дети часто забывают сложные инструкции, опускают некоторые их элементы, меняют последовательность предложенных заданий. Нередки ошибки дублирования при описании предметов, картинок.

При пересказе дети с общим недоразвитием речи ошибаются в передаче логической последовательности событий, пропускают отдельные звенья, «теряют» действующих лиц, не всегда полностью понимают смысл прочитанного, допускают повторы, добавляют лишние эпизоды или воспоминания из личного опыта, затрудняется в выборе необходимого слова.

Рассказ-описание мало доступен для них, обычно рассказ подменяется отдельным перечислением предметов и их частей. Отмечаются значительные трудности при описании игрушки или предмета по плану, данному логопедом.

Часть детей оказывается способной лишь отвечать на вопросы. Экспрессивная речь детей со всеми указанными особенностями может служить средством общения лишь в особых условиях, требующих постоянной помощи и побуждения в виде дополнительных вопросов, подсказок, оценочных и поощрительных суждений со стороны логопеда и родителей [7, с. 270].

Вне специального внимания к их речи эти дети малоактивны, в редких случаях являются инициаторами общения, недостаточно общаются с

сверстниками, редко обращаются с вопросами к взрослым, не сопровождают рассказом игровые ситуации. Это обуславливает сниженную коммуникативную направленность их речи.

Трудности в овладении детьми словарным запасом и грамматическим строем родного языка тормозят процесс развития связной речи и, прежде всего, своевременный переход от ситуативной формы к контекстной.

Творческое рассказывание детям с общим недоразвитием речи дается с большим трудом, чаще не сформировано. Дети испытывают серьезные затруднения в определении замысла рассказа, последовательном развитии выбранного сюжета и его языковой реализации. Нередко выполнение творческого задания подменяется пересказом знакомого текста.

Исследования С.Н. Шаховской показывают, что у детей с тяжелой патологией речи пассивный запас слов значительно преобладает над активным и переводится в актив крайне медленно. Дети не используют имеющийся у них запас лингвистических единиц, не умеют оперировать ими, что говорит о не сформированности языковых средств, о невозможности осуществлять спонтанно выбор языковых знаков и использовать их в речевой деятельности.

Известно, что для осуществления речевого общения необходимо умение выражать и передавать мысли. Этот процесс реализуется с помощью фраз. При нарушении речевого развития трудности построения фраз и оперирования ими в процессе речевой коммуникации выступают достаточно отчетливо, проявляются в аграмматизме речи, что свидетельствует и о несформированности грамматического структурирования [28, с. 76].

Н.Н. Трауготт отмечает у детей с общим недоразвитием речи, имеющих нормальный слух и первично сохранный интеллект, скудный, отличающийся от нормы словарь и своеобразие его употребления, узко ситуативный характер словаря. Дети не сразу начинают употреблять в различных ситуациях речевого общения слова, усвоенные ими на занятиях,

при изменении ситуации теряют слова, казалось бы, хорошо знакомые и произносимые ими в других условиях.

О.Е. Грибова, описывая нарушения лексической системы у детей с общим недоразвитием речи, указывает на то, что одним из механизмов патогенеза является не сформированность звуко-буквенных обобщений. Автор полагает, что уровень не сформированности звуковых обобщений напрямую связан с уровнем развития речи [29].

Общее недоразвитие речи – это неравномерный, замедленный процесс овладения языковыми средствами родного языка. Дети не овладевают самостоятельной речью, и с возрастом эти расхождения становятся все более заметными. Как показывают исследования Н.С. Жуковой, Е.М. Мастюковой, Т.Б. Филичевой, время появления первых слов у детей с общим недоразвитием речи не имеет резкого отличия от нормы. Однако сроки, в течении которых дети продолжают пользоваться отдельными словами, не объединяя их в двухсловное предложение, различны. Основными симптомами дизонтогенеза речи являются стойкое и длительное отсутствие речевого подражания новым для ребенка словам, воспроизведение в основном открытых слогов, укорочение слова за счет пропуска его отдельных фрагментов [17, с. 68].

Исследования В.К. Воробьевой, С.Н. Шаховской и других позволяют говорить также о том, что самостоятельная связная речь детей с недоразвитием речи является несовершенной по своей структурно-семантической организации. У них недостаточно развито умение связано и последовательно излагать свои мысли. Они владеют набором слов и синтаксических конструкций в ограниченном объеме и упрощенном виде, испытывают значительные трудности в программировании высказывания, в синтезировании отдельных элементов в структурное целое и в отборе материала для той или иной цели. С затруднениями в программировании содержания развернутых высказываний связаны длительные паузы, пропуски отдельных смысловых звеньев [27, с. 106].

Таким образом, спонтанное речевое развитие ребенка с общим недоразвитием речи протекает замедленно и своеобразно, вследствие чего различные звенья речевой системы долгое время остаются не сформированными. Замедление речевого развития, трудности в овладении словарным запасом и грамматическим строем в совокупности с особенностями восприятия обращенной речи ограничивают речевые контакты ребенка с взрослыми и сверстниками, препятствуют осуществлению полноценной деятельности общения.

1.2 Психолого-педагогические основы формирования связной речи

Понятие «речь» является межпредметным: оно встречается в лингвистической, психологической (психолингвистической), методической литературе.

Психологи и психо-лингвисты рассматривают речь, как процесс порождения и восприятия высказывания, как вид специфической человеческой деятельности, обеспечивающей общение. «Процесс собственно речи представляет собой процесс перехода от «речевого замысла» к его воплощению в значениях того или иного языка и далее к реализации во внешней речи – устной или письменной» [8].

Педагогу важно знать, что, собственно, представляет собой речь, как вид деятельности, как происходит процесс порождения и восприятия высказывания. Объектом исследований педагога, является речь, как предмет обучения.

Речь – это деятельность человека, применение языка для обращения, для передачи своих мыслей, своих знаний намерений, чувств. Речь – сложившаяся исторически в процессе материальной преобразующей деятельности людей форма общения, опосредствованная языком. Она может быть активной, конструируемой каждый раз заново, и реактивной, представляющей собой цепочку динамических речевых стереотипов [2, с. 17].

Речь выполняет ряд функций:

1. Обозначения – каждое слово, предположение имеют определенное содержание;
2. Сообщения – передача сведений, знаний, опыта;
3. Выражения – обнаружение через интонацию, ударения, построение, использование сравнений, чувств, потребностей, отношений;
4. Воздействия – побуждение к выполнению задач, проявлению активности, к изменению взглядов.

Функции речи по-разному проявляются в различных ее видах. Необходимо знать особенности каждого вида речи. Внутренняя речь – это речь мысленная, протекающая хотя и на языковом материале, но без отчетливых внешних проявлений (без ее выражения, устного или письменного). Обдумывание будущего высказывания во внутренней речи начинается с ориентировки в ситуации общения (мотив общения - спросить, сказать, побудить). Если человек намерен высказаться, он предварительно обдумывает свою речь, планирует и регулирует свои действия. Для внутренней речи характерно: фрагментарность, сокращенность (свернутость), она лишена четких грамматических форм.

Устная речь – это звучащая (говоримая), что предполагает собеседнику словесную импровизацию, которая всегда имеет место в процессе говорения в большей или меньшей степени (зависит от подготовленности к высказыванию, от характера последнего). Это вербальное (словесное) общение при помощи языковых средств, воспринимаемых на слух. Устная речь характеризуется тем, что отдельные компоненты речевого сообщения порождаются и воспринимаются последовательно [12, с. 242]. Процессы порождения устной речи включают звенья ориентировки, одновременного планирования (программирования), речевой реализации и контроля: при этом планирование в свою очередь совершается по двум параллельным каналам и касается содержательной и моторно-артикуляционной сторон устной речи. Устная речь может быть

гладкой, плавной, более или менее прерывистой. Ее основное выразительное средство – интонация.

В условиях спонтанной устной речи сознательный выбор и оценка используемых в ней языковых средств сведены до минимума, в то время как в подготовленной устной речи и в письменной речи занимают значительное место. Различные виды и формы речи строятся по специфическим закономерностям. Например, разговорная речь допускает значительные отклонения от грамматической системы языка, особое место занимает связная и тем более художественная речь.

Все исследователи, изучающие проблему развития связной речи, обращаются к характеристике, которую дал С.Л. Рубинштейн: «Связность собственно речи означает адекватность речевого оформления мысли говорящего или пишущего с точки зрения ее понятности для слушателя или читателя» [25, с. 7].

В развитии связной речи центральными понятиями являются: «монологическая» и «диалогическая» речь. Диалогическая речь – первичная, естественная форма речевого общения, которая состоит из обмена высказываниями. Диалогическая речь в большей степени ситуативна и контекстна, поэтому она свернута и эллиптична (в ней много подразумевается благодаря знанию ситуации обоими собеседниками). Речь в диалоге порождается сознанием и волей двух (и более) разных лиц и эти двое творят речь совместно и попеременно, каждый из них мыслит в отдельности, по-своему. Мысль может обрываться, отклоняться в сторону, возвращаться назад, содержать включения. Говорящему некогда обрабатывать форму изложения, поэтому она часто бывает небрежной. Для диалогической речи характерны такие формы как: вопрос-ответ, добавление, пояснение, распространение, формулы речевого этикета и конструктивные связи реплик. Она эмоциональна, так как разговаривающие используют выразительные средства: жесты, взгляды, мимику, интонации. Диалогическая речь не произвольна, реактивна, мало организована.

Огромную роль здесь играют клише и шаблоны, привычные реплики и привычные сочетания слов.

Таким образом, диалогическая речь более элементарна, чем другие виды речи. Монологическая речь – это организованный развернутый вид речи. Она обращена к самому себе или другим, в отличие от диалога, не рассчитанная на непосредственную речевую реакцию другого лица (или лиц) и обладающая определенной организованностью и смысловой завершенностью. Эта речь в большей степени произвольна: говорящий имеет намерение выразить содержание и должен выбрать для этого содержания адекватную языковую форму и построить, на его основе, высказывание [3].

Монологическая речь психологически более сложна, чем диалогическая, требует лучшей памяти, напряженного внимания к содержанию и форме речи. Обязательным признаком монологической речи является связность. Под связностью понимается внутренняя организация высказывания, в которой важную роль играют способы и средства связи между отдельными предложениями. Речевые типы монолога обусловлены присущими ему коммуникативными функциями: повествование, рассуждение, описание, оценка, исповедь, самохарактеристика.

Сравнивая диалогическую и монологическую речь, исследователи выделяют какие-то общие черты и различия, которые подчеркивают особенности этих форм речи. Структура диалога (реплик) и структура монолога (литературного языка) разная. Диалог имеет свои специфические особенности, проявляющиеся в использовании языковых средств, допустимых в разговорной речи (простые предложения, непривычные словообразования, нарушения синтаксических форм, фонетические сокращения), но неприемлемых в построении монолога, который строится по законам литературного языка. В диалоге принимают участие два лица, которые понимают друг друга, а монолог чаще всего адресуется ряду лиц, и это заставляет говорящего к литературному языку [9, с. 55].

Монологическая устная речь по интонационному рисунку и порядку слов часто ближе к письменной речи, чем к устной диалогической речи. Такая речь всегда более продумана и с точки зрения содержания, и с точки зрения средств выражения этого содержания, так как рассчитана не на общение, а на сообщение.

Н.А. Васильева в своей работе отмечает, что диалог по происхождению первичен, речь родилась как обмен сигналами, реакциями на действительность, она рассматривает компоненты, которые соотносятся в этих видах речи [6].

В монологе два компонента: субъект речи и предмет речи, существующий в сознании субъекта. Окружающая действительность – пассивный компонент. Это очень важно для речевого оформления монолога, потому что эскиз речи набросан в сознании, известен вывод и основные аргументы, задача в том, чтобы привести собеседника к этому выводу.

В диалоге активно действуют три, а часто и четыре компонента; оба собеседника, отраженный в их сознании предмет и привходящие обстоятельства. Можно сказать, что монолог – стимулирует использование форм и приемов книжной речи, а диалог – разговорной. Однако в официальной научной речи диалог превращается в серию маленьких монологов. А разговорный монолог почти всегда «диалогичен» не имея реального собеседника, говорящий мысленно дискутирует с воображаемым или с самим собой.

С точки зрения О.А. Лаптевой в повседневно-разговорной и, уже в обиходной разговорной речи, монологичные формы имеют широкое распространение, чему не может препятствовать постоянное наличие адресата речи.

В.В. Виноградов говорит о монологе, как о продукте «индивидуального построения», где «момент сознательного выбора выражений форм их связи, взвешивание семантических нюансов слов и их эмоциональной окраски резче заявить о себе» [5, с. 19].

Языковедами и психологами выделяются некоторые психолого-ситуативные и языковые особенности монологического и диалогического видов речи:

- 1) в монологе реакция слушателей угадывается говорящим, в то время как при диалоге выявляется непосредственно в речи;
- 2) в монологе большая развернутость высказывания, так как нельзя рассчитывать на понимание с полуслова;
- 3) монологическая речь может быть как подготовленной, так и неподготовленной, в то время как диалог почти всегда носит неподготовленный характер;
- 4) в монологе меньшую роль, чем в диалоге, играют такие дополнительные средства передачи информации, как мимика и жест;
- 5) в монологе меньше используются стереотипические выражения.

А.М. Бородич под связной речью понимает «смысловое развёрнутое высказывание (ряд логически сочетающихся предложений), обеспечивающее общение и взаимопонимание людей. Формирование связной речи, изменение её функций являются следствием усложняющейся деятельности ребёнка и зависят от содержания, условий, форм общения ребёнка с окружающими [14, с. 82].

Связная речь, по мнению Н.П. Ерастова, характеризуется наличием четырёх основных групп связей: логических – отнесенность речи к объективному миру и мышлению; функционально-стилевых – отнесенность речи к партнёрам общения; психологических – отнесенность речи к сферам общения; грамматических – отнесенность речи к структуре языка [15, с. 4]. Эти связи определяют соответствие высказывания объективному миру, отношение к адресату и соблюдение законов языка. Сознательно овладеть культурой связной речи – значит научиться выделять в речи различные виды связей и соединять их вместе в соответствии с нормами речевого общения.

Таким образом, говорить о хорошей речи можно лишь в том случае, если она богата и разнообразна по использованным в ней лексическим и

грамматическим средствам, в ней точно передано содержание высказывания, в ней учтены особенности ситуации общения, выдержан определенный стиль речи.

1.3 Психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

Исследовательской работой по изучению особенностей детей с общим недоразвитием речи занимались такие исследователи как: Р. Е. Еленина, Л. Н. Ефименкова, Н. С. Жукова, С. А. Миронова, Т. Б. Филичева и другие.

Под термином общее недоразвитие речи (ОНР) принято понимать то состояние, при котором имеется нарушение всех сторон речевой системы у обучающихся с нормально развитым слухом и первично сохранным уровнем интеллекта [22, с. 67].

При общем недоразвитии речи у детей имеются нарушения как в произношении звуков, так и в лексике, так и в грамматике. Стоит сказать, что все это речевые компоненты идут в своём развитии сопряжённо, и при нарушении даже одного компонента, произойдёт сбой в развитии и других.

От общего числа дошкольников с ОНР, недоразвитие речи в чистом виде встречается только у 30 % детей. В других же 70 % случаев ОНР сопровождается разными нервно-психическими, а также психоневрологическими дефектами [13, с. 67].

Причины, которые могут спровоцировать появление ОНР разные. В целом все группы причин можно разделить на две группы: биологические и социальные причины.

Биологические причины. К этой группе причин можно отнести различные вредоносные факторы, которые воздействуют на организм матери во время беременности. Это различные заболевания, возможные полученные травмы, интоксикации различными вредными веществами, помимо этого вредоносным фактором может стать и несовместимость матери и ребенка по резус-фактору. Также к данным проблемам могут

привести и вредоносные факторы, которые действуют на организм матери или плода во время родов. Это различные асфиксии (недостаток кислорода), а также возможные родовые травмы и так далее. Ещё к биологическим причинам можно отнести те причины, которые воздействуют на организм ребёнка в возрасте до 3 лет. Полученные ребёнком до 3 лет травмы и заболевания, а также различные интоксикации могут стать причиной появления ОНР.

Социальные причины. Из этих причин можно отдельно отметить сильную педагогическую запущенность либо депривацию. Практически полное отсутствие какого-либо социального взаимодействия с ребёнком неминуемо приведёт к нарушению развития ребёнка, в том числе и его речевой сферы. Если в семье будут недостаточно разговаривать с ребёнком, если его не будут стимулировать к общению и предметной деятельности, то это также будет негативно сказываться на речевом развитии. Ещё в эту группу можно отнести случаи, когда в семьях говорят сразу на нескольких языках, эти случаи называются билингвизмом в семье. В этом случае ребёнку будет трудно освоить грамматические особенности, а также специфику произношения звуков, у ребёнка будет постоянное смешение языков. Также к этим причинам можно отнести те случаи, когда ребёнка воспитывают люди с нарушением слуха, у ребёнка при этом слух развит в норме, но, недостаток речевого общения может привести к различным нарушениям [33, с. 107].

В своих работах Р. Е. Левина, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина очень подробно описали психолого-педагогическую характеристику детей с ОНР. Так, например, этими исследователями указывалось, что у данной категории детей (ОНР III уровня) внимание не устойчивое. Помимо этого, внимание таких детей ограниченными возможностями его распределения, а также неравномерной работоспособностью. Этим детям составляет большую трудность продолжительное время быть сосредоточенными на какой-либо одной деятельности, они могут часто переключаться от одного занятия к

другому. Страдает у этих детей и восприятие, как тактильное, так и слуховое, так и зрительное. Стоит отметить, что ориентировочно-исследовательская деятельность имеет более низкий, по сравнению с нормой, уровень сформированности: такие дошкольники с огромным трудом обследуют предмет, помимо этого такие дети не проявляют выраженной ориентировочной активности и так далее. Полученный детьми опыт будет очень долго ими усваиваться, им тяжело анализировать и так далее. Дошкольники с ОНР III уровня часто не могут выделить главные структурные элементы предмета, их пространственное соотношение, мелкие детали. Также эта категория детей с трудом определяет на ощупь предметы, даже очень хорошо им знакомые [22, с. 46].

Память дошкольников с ОНР III уровня также имеет свои специфические особенности. Например, объём памяти у таких детей ограничен, снижена и прочность запоминания. Только что полученную новую информацию такие дети могут практически сразу забыть, поэтому и них затруднено запоминание стихотворений, правил игр и так далее [33, с. 107].

У этой категории детей наблюдается нарушение не только высших психических функций, но и двигательных. Такие дети могут хуже, чем нормотипичные дети, выполнять различные физические упражнения: прыжки на одной ноге, стойки на одной ноге и так далее. Движения детей с ОНР III уровня характеризуются неуклюжестью и неточностью. Помимо этого, у этих детей может наблюдаться общая соматическая ослабленность [13, с. 97].

Р. Е. Левина и Т. Б. Филичева отмечали и определённые особенности в развитии эмоционально-волевой сферы дошкольников с ОНР III уровня. К этим особенностям они в первую очередь отнесли нестабильность в поведении, а также часто меняющиеся настроение (неровный эмоциональный фон). Всё это приводит к тому, что у детей отмечается повышенная тревожность. Дети часто могут быть не уверены в своих силах,

при неудачах могут сразу бросить занятия. В работе с такими детьми их постоянно требуется стимулировать и поощрять, чтобы поддерживать положительный эмоциональный фон и сохранять мотивацию к занятиям. Помимо этого, вышеуказанными авторами отмечаются частые агрессивные реакции дошкольников с ОНР III уровня. Агрессия может наблюдаться, если ребёнок устал, или же, например, ему не нравится предлагаемый вид деятельности [10, с. 98].

Особенности развития речевой сферы детей с ОНР III уровня. Исследователи отмечают, что данная категория детей позже начинает говорить, позже начинает использовать фразовую речь и так далее, в сравнении с нормотипичными (нормально развивающимися сверстниками). Такие дети, могут начать говорить лишь к 3 или даже 4 годам. У данной категории детей будет выраженный дефицит активного словаря. В речи ребёнка часто будут встречаться различные аграмматизмы, будут нарушения в произношении звуков, могут быть пропуски или замены, а также отсутствие каких-либо звуков родного языка. Помимо этого, у данной категории детей будут наблюдаться нарушения в ритмической структуре слога слова. Специфическим моментом является то, что данная категория детей имеет выраженное отставание в развитии экспрессивной стороны речи, однако импрессивная речь будет развита в разы лучше. Эти дети хорошо понимают адресованную им речь. Возникает проблема, когда дошкольник хорошо понимает говорящего, но самостоятельно верно выражать свои мысли он не способен. Исходя из сказанного, можно сделать вывод, что у этих детей страдают все речевые компоненты [19, с. 73].

В процентном соотношении именно ОНР III уровня можно назвать наиболее часто встречающимся речевым нарушением у детей дошкольного возраста. В большинстве случаев данный диагноз выставляется детям в возрасте 5 лет. Именно к этому возрасту основа речевого развития уже должна быть полностью сформирована. В дошкольный период речь становится самым главным инструментом, позволяющим детям

коммуницировать с окружающими, делиться своими мыслями и переживаниями. Так как у детей с ОНР III уровня имеется большой ряд проблем в речи, то им характерно нарушение ассоциативного ряда, также наблюдаются трудности непонимания дошкольником простых правил речепроизводства. Дошкольники с ОНР III уровня очень часто говорят бессвязно, с ошибками в построении словесных форм и с заменами одних слов на другие.

Общее недоразвитие речи III уровня является одними из самых распространенных среди всех речевых нарушений у современных детей дошкольного возраста. Данное логопедическое заключение обычно ставят в возрасте 5 лет, когда основа речевого развития должна быть полностью сформирована: должен быть обширный словарный запас, основы грамматического строя речи усвоены, нарушений в звукопроизношении быть не должно или они совсем незначительные. В этот возрастной период разговорная речь становится приоритетом, главным средством общения. В связи с нарушениями ассоциативного ряда, а также трудностей непонимания ребенком простых правил речепроизводства, ребенок с общим недоразвитием речи часто говорит бессвязно, с ошибками в построении словесных форм и с заменами одних слов на другие.

Детей с общим недоразвитием речи также отличают следующие основные характеристики: сложности в процессе овладения связными высказываниями и фразовой речью, есть лексические, грамматические и фонетико-фонематические нарушения. Также имеют место яркие проявления нарушения произношения различных типов (искажения, перестановки звуков, пропуск и их смешение). Имеет место замена одного звука на несколько разных, но принадлежащих одной фонетической группе. Смешивание звуков часто возникает, когда ребенок изолированно может произнести требуемый звук правильно, но при этом в словах и предложениях происходит подмена звука на другой [4, с. 37].

В собственной речи, дети с общим недоразвитием часто нарушают слова, которые обычно состоят из 2-3 слогов, за счет уменьшения их количества. Часто ошибки наблюдаются именно в передаче звуковой полноты слова, например, при перестановке или замене звука, или слога, также часто встречаются элизии и сокращения слогов со стечениями согласных в разных частях слова [35, с. 458].

В дополнение к относительно обширной фразовой речи обучающихся с ОНР, наблюдается неточное применение различных слов, которое соответствует их прямому лексическому значению. В самостоятельной речи дети свободно употребляют глаголы и имена существительные, но при этом словарь признаков, атрибутов, качеств и действий у них ограничен. Обучающиеся дошкольного возраста не умеют пользоваться приемами словообразования, в связи с чем навыки подбора однокоренных слов, формирования новых слов за счет суффиксов и префиксов сформированы недостаточно [34, с. 148].

Часто обучающиеся с общим недоразвитием речи III уровня заменяют требуемое слово на другое, но похожее по значению, например, они могут назвать часть предмета именем целого предмета (не ручка у чашки, а чашка). В самостоятельной речи обучающиеся используют простые односложные предложения, сложные предложения у таких обучающихся в самостоятельной речи не встречаются.

Так, большие трудности встречаются при попытках согласовать существительное с числительным, существительным с прилагательных по роду, по числу или в падеже. Но при этом в сравнении с обучающимися с общим недоразвитием речи II уровня, у этих обучающихся наблюдается меньше трудностей в употреблении таких категорий, как пол, род, число, падеж, лицо и время [13, с. 109].

По сравнению с детьми второго уровня языкового недоразвития у дошкольников с III уровнем ОНР, меньше ошибок при переключении слов

по грамматическим категориям пола, числа, падежа, человека, времени [26, с. 274].

Также в сравнении с обучающимися со вторым уровнем речевого недоразвития здесь уже в значительной мере развито восприятие и понимание обращенной речи. Дети знают названия предметов, действий и количество их основных признаков, а также изменения значения слов, вносимые префиксом, суффиксом и окончанием. Однако в самостоятельной связной речи, обучающиеся все еще делают много ошибок во время использования простых и сложных предлогов.

Обучающийся с общим недоразвитием речи III уровня использует почти все части речи. Умеет правильно выстраивать грамматические отношения в речевых ситуациях, которые широко распространены. Но при этом у них все еще продолжается процесс формирования грамматической структуры речи, наблюдаются значительные грамматические нарушения и ошибки. Кроме того, им трудно различать морфологические элементы: грамматические категории числа и рода, понимать лексические и грамматические структуры, которые выражают причинные, временные и пространственные отношения [20, с. 76].

Р. И. Лалаева и Н. В. Серебрякова в своих исследованиях отмечали следующие особенности словаря у обучающихся с ОНР III уровня:

- ограниченный словарный запас, в частности нарушен предикативный словарь;
- семантические поля отсутствуют;
- отсутствуют дифференциальные признаки значений слов;
- нарушение в использовании слов, которые обозначают многие предметы и объекты, части предметов;
- семантически связанные слова заменяются друг другом;
- замена словообразовательными неологизмами;
- замена одних слов на другие, близки по артикуляционным признакам или родственные слова;

– трудности с расширением словарного запаса [11, с. 116].

Ограниченность активного словаря обучающихся с общим недоразвитием речи также проявляется в том, что они неточно произносят многие слова, например, в назывании ягод, цветов, птиц, профессий и т. д. Словарь глаголов наполнен в основном словами повседневной деятельности и обыденных действий. В словаре глаголов преобладают слова, описывающие повседневную деятельность. У детей с ОНР III уровня семантическое поле может достаточно широкое, или наоборот, слова могут пониматься слишком узко, редко используемые слова заменяются другими, более простыми и часто употребляемыми словами [1, с. 84].

Большинство исследователей речевого развития обучающихся определяют несколько типов нарушений словосочетаний в предложениях у данной категории обучающихся:

- 1) неправильное употребление падежных конструкций. Такие обучающиеся либо вообще не используют предлогов в собственной речи, либо используют их неправильно;
- 2) нарушения в согласовании глагола и существительного или местоимения;
- 3) нарушения в употреблении рода, числа, падежа имен существительных, местоимений, прилагательных;
- 4) нарушения в согласовании глаголов прошедшего времени по роду с именем существительным присвоение глаголу в прошедшем времени рода существительного («машина поехало»);
- 5) нарушения в использовании имен числительных (нет три кнопок).

Из этого можно сделать вывод, что дети с общим недоразвитием речи III уровня имеют множественные расстройства, которые характеризуются стойкостью, а, следовательно, коррекционный процесс становится затруднительным. Поэтому, на первом этапе необходимо внимательно изучить все особенности речевого развития каждого ребенка, а на втором

этапе составить план коррекционной работы для каждого ребенка по принципу индивидуального подхода.

1.4 Основные направления коррекционной работы по формированию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР

Формирование связной речи у детей с ОНР приобретает первостепенное значение в общем комплексе коррекционных мероприятий. Организация обучения детей с недоразвитием речи предполагает формирование умений планировать собственное высказывание, самостоятельно ориентироваться в условиях речевой ситуации, самостоятельно определять содержание своего высказывания.

Л.Н. Ефименкова делает попытку систематизировать приемы работы по развитию речи детей с ОНР. Вся коррекционная работа делится на три этапа. На каждом этапе проводится работа по развитию словаря, фразовой речи и выходу в связную речь. Формирование связной речи – основная задача третьего этапа. Работа начинается с понятия о слове, о связи слов в предложении. Автор предлагает обучать детей с ОНР сначала подробному, затем выборочному и творческому пересказу. Любому виду пересказа предшествует анализ текста. Завершается работа над связной речью обучением составлению рассказа на основе личного опыта [16, с. 59].

В.П. Глухов предлагает систему обучения рассказыванию детей в несколько этапов, предусматривающих овладение детей навыками монологической речи в следующих формах: составление высказываний по наглядному восприятию, воспроизведение прослушанного текста, составление рассказа-описания, рассказывание с элементами творчества [13, с. 144].

Т.А. Ткаченко при работе над формированием связной речи, у детей с ОНР использует вспомогательные средства, такие как наглядность и моделирование плана высказывания. Упражнения располагаются в порядке возрастающей сложности, с постепенным убыванием наглядности и

«свертыванием» плана высказывания. В результате обозначается следующий порядок работы:

- пересказ рассказа по наглядному действию;
- рассказ по следам наглядного (демонстрируемого) действия;
- пересказ рассказа с использованием фланелеграфа;
- пересказ рассказа по серии сюжетных картин;
- составление рассказа по серии сюжетных картин;
- пересказ рассказа по сюжетной картине;
- рассказ по сюжетной картине.

Особенностью данной системы работы является то, что последовательно применяя этапы обучения, удается формировать связную речь у тех детей, которые изначально не владели, развернутыми смысловыми высказываниями [31, с. 98].

В специальной литературе недостаточно полно отражено содержание коррекционно-педагогической работы по обучению старших дошкольников умениям и навыкам построения связного высказывания с элементами творчества, особенно придумывание рассказов, сказок.

При оценке готовности к творчеству детей учитываются следующие моменты:

- правильно ли передается замысел, тема;
- какова степень точности в обрисовке персонажей;
- какова самостоятельность и логическая последовательность изложения;
- какие используются художественные средства, характерные для сказок;
- использование выразительности голоса (смысловых пауз, ударений, интонационной окраски).

Основные направления коррекционной работы по обучению детей с ОНР составлению рассказов и пересказов с элементами творчества в подготовительной группе, во время второго года обучения:

1. Составление предложений по двум предметным картинкам (бабушка, кресло; девочка, ваза; мальчик, яблоко) с последующим распространением однородными определениями, другими второстепенными членами предложения. (Мальчик ест яблоко. Мальчик ест сочное сладкое яблоко. Маленький мальчик в клетчатой кепке ест сочное, сладкое яблоко.)

2. Восстановление различного рода деформированных предложений, когда слова даны в разбивку (живет, в, лиса, лесу, густом); одно или несколько, или все слова употреблены в начальных грамматических формах (жить, в, лиса, лес, густой); имеется пропуск слов (Лиса... в густом лесу.); отсутствует начало (...живет в густом лесу) или конец предложения (Лиса живет в густом...).

3. Составление предложений по «живым картинкам» (предметные картинки вырезаны по контуру) с демонстрацией действий на фланелеграфе.

Этот вид работы очень динамичен, позволяет моделировать ситуации, включая пространственные ориентиры, помогает закрепить в речи многие предлоги, употребление предложно-падежных конструкций. Например: петух, забор. (Петух взлетел на забор. Петух перелетел через забор. Петух сидит на заборе. Петух ищет корм за забором. и т. д.)

4. Восстановление предложений со смысловой деформацией. (Мальчик режет бумагу резиновыми ножницами. Дул сильный ветер, потому что дети надели шапки.)

5. Отбор слов из названных логопедом, и составление с ними предложения. (Мальчик, девочка, читать, писать, рисовать, мыть, книжку).

Постепенно дети учатся располагать предложения в логической последовательности, находить в текстах опорные слова, что является следующей ступенькой к умению составлять план, а затем определить тему высказывания, выделить главное, последовательно строить собственное сообщение, которое должно иметь начало, продолжение, конец.

В процессе выполнения этих заданий у детей активизируется сформированное ранее представление о семантике слов и словосочетаний, совершенствуется навык отбора языковых средств для точного выражения собственной мысли [32, с. 211].

Таким образом, теоретическое исследование проблемы формирования связной речи у детей дошкольного возраста с ОНР позволило выявить особенности коррекционной работы и рассмотреть подходы к работе по формированию связной речи.

1.5 Использование дидактических игр в работе с детьми в дошкольной образовательной организации

Основное место в жизни детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста занимает игра. Она необходима детям для общения и взаимодействия между собой. Игра вызывает положительные эмоции, благодаря которым психические процессы проходят быстрее и позитивнее. С помощью игры отображаются способности ребенка, уровень знаний и представлений [5].

Множество исследований посвящены проблеме игры детей, они направлены на изучение теории ролевой творческой игры Л.С. Выготского, С.А. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, Ф.И. Фрадкиной, А.П. Усовой, Д.Б. Эльконина, Т.Е. Конниковой, Д.В. Менджерицкой, Р.И. Жуковской, А.В. Черкова, Т.А. Марковой, Н.Я. Михайленко, Р.А. Ивановой и др. Изучением особенностей и значением дидактических и подвижных игр занимались Е.И. Радина, А.И. Сорокина, Е.И. Удальцова, В.Р. Беспалова, З.М. Богуславская, Б.И. Хачапуридзе, В.Н. Аванесова и др. Значением игры в художественном воспитании детей занимались Н.А. Ветлугина, Н.П. Сакулина и др.

В процессе деятельности видно как протекает развитие психических процессов. Каждый возраст сопровождается одним из видов деятельности, который является ведущим [28].

В игре происходит воспитание дошкольников, обучение действиям с предметами, средствам общения, поэтому этот вид деятельности часто используется взрослыми. В процессе игры у ребенка формируются стороны психики, всесторонняя личность, от общения с людьми будет напрямую зависеть успешность трудовой и учебной деятельности. В игре моделируются задачи для коллективной деятельности, формируется саморегуляция действий ребенка [35].

Исследования, посвященные проблеме игры различны и многозначительны. Одни раскрывают значение художественного воспитания, другие на дидактические и подвижные игры, третьи на изучение ролевой творческой игры. Вследствие чего в педагогической науке появилось новое направление – игровая педагогика.

Главным методом в данном направлении выступает игровая форма. Ф.Н. Блехер, З.М. Богуславской, Л.А. Венгера, А.К. Бондаренко доказали взаимосвязь игры и обучения, определили структуру для игрового процесса, методы и формы руководства дидактическими играми [34].

Дидактические игры на хорошем счету в педагогическом процессе, их часто используют в группах для детей с общим недоразвитием речи. Имеют познавательное значение, учат выделять свойства предметов, расширяют кругозор. Игра развивает внимание к речи, память, наблюдательность и многое другое.

Дидактические игры для детей с общим недоразвитием речи – это педагогический метод обучения и развития ребёнка, где имеется игровая и дидактическая задача.

Можно разделить все игры на 2 большие группы:

- 1) Творческие игры (сюжетно-ролевые).
- 2) Игры с правилами (дидактические).

Первая группа – это игры, где взрослый принимает косвенное участие в подготовке и проведении. Активность детей имеет инициативный,

творческий характер – ребята способны самостоятельно поставить игровую цель, развить замысел игры и найти нужные способы решения.

Вторая группа – это различные обучающие игры, в которых взрослый, сообщая ребенку правила игры, дает фиксированную программу действий для достижения определенного результата. В этих играх обычно решаются конкретные задачи воспитания и обучения; они направлены на усвоение определенного программного материала и правил, которым должны следовать играющие.

Развитие психических процессов происходит в деятельности. Установлено, что в каждом возрасте один из видов деятельности становится ведущим. «Ведущей мы называем такую деятельность, в связи, с развитием которой происходят главнейшие изменения в психике ребенка и внутри которой развиваются психические процессы, подготавливающие переход ребенка к новой, высшей степени его развития» [25].

Ведущим видом деятельности ребенка дошкольника является игра.

С.Л. Рубинштейн назвал игру практикой развития. Значение такой деятельности как игра в том, что она точно соответствует его (ребенка) возрасту и интересам и включает в себя такие элементы, которые ведут к выработке нужных навыков и умений. В игре происходит развитие речи и мышления.

Игра является важным звеном в развитии ребенка. С помощью игр ребенок учится самостоятельно мыслить, использовать полученные знания в различных условиях. Игра в целом формирует всестороннее развитие личности ребенка. Необходимо правильное умение использовать игру совместно с процессом обучения детей.

Существенным элементом дидактической игры являются правила. Выполнение правил обеспечивает реализацию игрового содержания. Соблюдение правил выступает неременным условием решения игровой и дидактической задачи. Дидактическая игра может состояться только при

условии, когда правила становятся внутренним регулятором детской деятельности, а не выступают лишь как внешние требования взрослого.

Правила направляют игру по заданному пути, объединяя дидактическую и игровую задачу.

Результатом дидактической задачи является решение игровой и дидактической задач. Дополнительные компоненты дидактической игры – сюжет и роль не обязательны и могут отсутствовать. Дидактическая игра выступает одновременно как вид игровой деятельности и форма организации взаимодействия взрослого с ребенком. По характеру используемого материала дидактические игры условно делятся на игры с предметами, настольно-печатные игры и словесные игры.

1). Предметные игры – это игры с народной (деревянные конусы из одноцветных и разноцветных колец, бочонки, шары, матрешки, грибки и др.) дидактической игрой, мозаикой, различными природными материалами (листья, семена и т. д.). Эти игры развивают у детей восприятие цвета, величины, формы.

2). Настольно-печатные – направлены на уточнение представлений об окружающем, систематизацию знаний, развивают мыслительные процессы и операции (анализ, синтез, обобщение, классификацию и др.).

3) Словесные игры. В эту группу входит большое количество народных игр типа «Краски», «Черное и белое» и др. Игры развивают внимание, сообразительность, быстроту реакции, связную речь.

Важное значение имеет содержание дидактических игр. Как в детском саду, так и в школе имеются большие возможности в разработке, создании новых, варьировании старых игр. Структура дидактических игр, включающая в себя, кроме дидактической задачи, игровые правила и действия, позволяет усложнять их по мере развития у детей психических процессов: воли, памяти, произвольного внимания и др.

Независимо от вида дидактическая игра имеет определенную структуру, отличающую ее от других видов игр и упражнений. Игра,

используемая для обучения, должна содержать, прежде всего, обучающую, дидактическую задачу. Играя, дети решают эту задачу в занимательной форме, которая достигается определенными игровыми действиями. «Игровые действия составляют основу дидактической игры, без них невозможна сама игра. Они являются как бы рисунком сюжета игры».

Обязательным компонентом игры являются и ее правила, благодаря которым педагог в ходе игры управляет поведением детей, воспитательно-образовательным процессом.

Таким образом, обязательными структурными элементами дидактической игры являются: обучающая и воспитывающая задача, игровые действия и правила.

Так любая игра становится дидактической, если имеются ее основные компоненты: дидактическая задача, правила, игровые действия.

Выводы по первой главе

Спонтанное речевое развитие ребенка с общим недоразвитием речи протекает замедленно и своеобразно, вследствие чего различные звенья речевой системы долгое время остаются не сформированными. Замедление речевого развития, трудности в овладении словарным запасом и грамматическим строем в совокупности с особенностями восприятия обращенной речи ограничивают речевые контакты ребенка с взрослыми и сверстниками, препятствуют осуществлению полноценной деятельности общения.

Говорить о хорошей речи можно лишь в том случае, если она богата и разнообразна по использованным в ней лексическим и грамматическим средствам, в ней точно передано содержание высказывания, в ней учтены особенности ситуации общения, выдержан определенный стиль речи.

Дети с общим недоразвитием речи III уровня имеют множественные расстройства, которые характеризуются стойкостью, а, следовательно, коррекционный процесс становится затруднительным. Поэтому, на первом

этапе необходимо внимательно изучить все особенности речевого развития каждого ребенка, а на втором этапе составить план коррекционной работы для каждого ребенка по принципу индивидуального подхода.

Таким образом, теоретическое исследование проблемы формирования связной речи у детей дошкольного возраста с ОНР позволило выявить особенности коррекционной работы и рассмотреть подходы к работе по формированию связной речи.

С помощью дидактических игр выявляются индивидуальные особенности детей. В играх проявляются и такие черты характера ребенка, которые могут служить примером для других: товарищество, отзывчивость, скромность, честность. Дидактические игры можно использовать как в процессе организованного обучения, так и в не их.

ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ ПОСРЕДСТВОМ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ИГРЫ

2.1 Методика развития связной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня

Исследование проводилось на базе ГБДОУ детский сад № 5, г. Санкт-Петербург.

В эксперименте принимала участие группа детей старшего дошкольного возраста (5-6 лет) в количестве 10 человек, которые посещают логопедическую группу и имеют речевые нарушения. В контрольную группу вошло также 10 детей из параллельной возрастной группы.

На констатирующем этапе эксперимента проводилось обследование речи детей, с целью выявления уровня ее развития. Особое внимание уделялось исследованию связной речи детей старшего дошкольного возраста для определения основных направлений коррекционной работы по ее формированию.

В ходе формирующего этапа экспериментального исследования на основе полученных в ходе обследования данных, были определены основные направления работы по формированию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня и проводилась апробация методик.

Заключительный этап эксперимента предполагал анализ результатов коррекционной работы и разработку рекомендаций по формированию связной речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

В ходе констатирующего этапа эксперимента, была проведена диагностика речевого развития детей, с целью определения уровня развития связной речи детей с общим недоразвитием.

В целях комплексного исследования связной речи детей использовалась серия заданий экспериментального характера, включающаяся в себя:

1. Составление предложений по отдельным ситуационным картинкам.
2. Составление предложения по трем предметным картинкам, связанным по смыслу.
3. Пересказ текста (знакомые сказки, рассказы).
4. Составление рассказа по серии сюжетных картинок.
5. Составление рассказа из личного опыта (по вопросам).

Первое задание использовалось для определения способности ребенка к составлению адекватного законченного высказывания на уровне фразы (по изображенному на картинке действию). Ребенку поочередно предлагалось несколько картинок:

1. «Девочка играет с куклой».
2. «Дети катаются на санках».
3. «Котенок играет с мячом».
4. «Мальчик читает книгу».
5. «Дети собирают ягоды».

При показе каждой картинки ребенку задавался вопрос: «скажи, что изображено на картинке?», постановкой которого выяснялось, способен ли ребенок самостоятельно установить смысловые предикативные отношения и передать их в виде соответствующей по структуре фразы. При отсутствии фразового ответа предлагался второй вспомогательный вопрос, указывающий на изображенное действие («что делает девочка, дети, котенок, мальчик?»).

Второе задание – составление предложения по трем картинкам: «мальчик, трамвай, бабушка», было направлено на выявление способности детей к установлению логико-смысловых отношений между предметами и вербализации их в виде законченной фразы – высказывания. Ребенку

предлагалось назвать картинки, а затем составить предложение, чтобы в нем говорилось о всех трех предметах. Для облегчения задания предлагался вспомогательный вопрос: «что сделал мальчик?». Ребенок опираясь на семантическое значение каждой картинки и вопрос педагога, установить возможное действие передать его в форме законченной фразы. Если ребенок составлял предложение с учетом только двух картинок, то инструкция повторялась с указанием на пропущенную картинку. При оценке результатов учитывалось: наличие фразы, адекватной предложенному заданию, характер оказываемой помощи ребенку.

Для выявления степени сформированности у детей навыков отдельных высказываний, использовались задания на составление предложений по демонстрируемым действиям, по опорным словам данных в «нейтральной» грамматической форме. Построение таких фраз-высказываний является необходимым речевым действием при составлении развернутых сообщений – рассказов, описаний по картинкам, рассказов по сериям картин и др. Последующие задания предназначались для изучения уровня сформированности и особенностей связной монологической речи детей в доступных для данного возраста видах (пересказ, рассказы по картинкам и из личного опыта). При оценке выполнения заданий по составлению различных видов рассказов учитывались показатели, характеризующие уровень овладения детьми навыками монологической речи. Определялись: степень самостоятельности при выполнении заданий, объем рассказа, связность, последовательность и полнота изложения; смысловое соответствие исходному материалу и поставленной речевой задаче, а так же особенности фразовой речи детей. При затруднениях (длительная пауза, перерыв в повествовании и др.) оказывалась помощь в виде последовательного использования побуждающих, наводящих и уточняющих вопросов.

Третье задание имело целью выявить возможности детей с ОНР в воспроизведении небольшого по объему и простого по объему и простого

по структуре текста. Использовались знакомые детям сказки: «Репка, Колобок, Курочка ряба». Текст произведения прочитывается детям дважды; перед повторным чтением делалась установка на составление пересказа. При анализе пересказов особое внимание обращалось на соблюдение логической последовательности сообщения, а так же наличие смысловой и синтаксической связи между предложениями.

Выполнение четвертого задания – по серии картинок – было направлено на определение возможностей детей в составлении связного сюжетного рассказа на основе наглядного содержания последовательных фрагментов – эпизодов. Использовались серии из трех-четырёх картинок. Картинки в нужной последовательности раскладывались перед ребенком, и давалось время, чтобы их внимательно рассмотреть.

Составлению рассказа предшествовал разбор предметного содержания каждой картинке с объяснением значения отдельных деталей изображенной обстановки («Зима», «Девочка», «Синички» - по серии «Синички»).

При затруднениях, помимо наводящих вопросов, использовалось жестовое указание на соответствующую картинку или отдельную деталь. Кроме общих критериев оценки, принимались во внимание показатели определяемые спецификой данного вида рассказа: смысловое соответствие содержания рассказа, изображенного на картинках, соблюдение логической связи между картинками – эпизодами.

Пятое задание – составление рассказа из личного опыта – имело своей целью выявить индивидуальный уровень и особенности владения ребенком связанной фразовой и монологической речью при передаче своих жизненных впечатлений. Ребенку предлагалось составить рассказ на близкую ему тему, связанную с повседневным пребыванием в детском саду.

Давался план рассказа из нескольких вопросов-заданий. При составлении рассказа «Игры в детском саду» предлагалось рассказать, что находится на участке, в какие игры играют дети, назвать свои любимые игры

и занятия вспомнить о зимних играх и развлечениях. После этого ребенок составлял рассказ по отдельным фрагментам перед каждым, из которых вопрос повторялся.

При анализе выполнения задания обращалось внимание на особенности фразовой речи, используемой детьми при составлении сообщения без наглядной и текстовой опоры. Учитывалась степень сформированности рассказа, определяемая количеством значимых элементов, несущих ту или иную информацию по данной теме.

Шестое задание – игра «Стоп-кадр» – продолжение рассказа по данному началу, имело целью выявить возможности детей, в решении поставленной речевой и творческой задачи, умении использовать при составлении рассказа предложенный текстовой и наглядный материал. Ребенку предъявлялась картинка, изображающая кульминационный момент действия рассказа. После разбора содержания картинки дважды прочитывался текст незавершенного рассказа, и предлагалось придумать его продолжение.

При составлении окончания рассказа отмечалось: смысловое соответствие содержанию предложенного начала, соблюдение логической последовательности событий, особенности сюжетного решения.

Седьмое задание – использовалось как дополнительное. Данное задание предлагалось детям, у которых, по данным предыдущих исследований, имелись определенные навыки составления связанных сообщений. Ребенку показывались картинки с изображением мальчика, книги, дивана и задавались вопросы: «Как мы назовем мальчика?», «Что делает мальчик?». После этого ребенку предлагалось составить рассказ о какой-нибудь интересной истории, написанной в книге. Чтобы исключить пересказ знакомой сказки, предварительно оговаривалось, что ребенок должен придумать свой рассказ. Обращалось внимание на структуру и содержание детских рассказов, особенности монологической речи, наличие элементов свободного творчества.

2.2 Состояние связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

В группе детей с нормальным речевым развитием при выполнении первого задания (составление предложений по отдельным ситуационным картинкам) не было выявлено никаких затруднений. Дети с интересом рассматривали отдельные картинки, давали им краткую характеристику, пытались проанализировать не только действие, а всю ситуацию в целом. Задание было выполнено самостоятельно, лишь в некоторых случаях оказывались помощь в виде вопросов. Для данного возраста (5 лет) объем рассказа достаточный, чтобы понять содержание картинки. Речь связна и последовательна, в ней используются простые распространенные предложения.

При выполнении этого же задания дети с ОНР интерес проявляли только к картинкам, а не к заданию. Их речь была монотонна, эмоционально не выразительна. Отмечались пропуски слов, чаще всего глаголов, предлогов и др. В течение выполнения задания детям оказывалась помощь в виде вопросов.

В речи дети использовали простые предложения. Содержание картинок не раскрывалось. Отмечалось большое наличие пауз, что свидетельствовало о вязкости мышления.

При выполнении второго задания (составление предложения по трем картинкам) в группе детей с нормальным речевым развитием затруднений не возникло. Группа детей с ОНР встретила большие трудности при самостоятельном составлении предложения. Дети правильно называли предметы, изображенные на картинках, а предложения составляли резко аграмматичные. В ходе выполнения задания была оказана помощь в виде вспомогательных вопросов.

При пересказе знакомого текста (Курочка ряба) дети с ОНР допускали ошибки в согласовании и управлении. Последовательность рассказа была

относительно соблюдена, данное задание дети с нормальным речевым развитием выполнили без затруднений. Их речь эмоционально выразительна, правильна, события в рассказе следовали в правильной очередности.

При выполнении четвертого задания (составления рассказа по серии сюжетных картинок) дети с нормальным речевым развитием проявили большой интерес к заданию и выполнили его. Составленный рассказ соответствовал содержанию картинок, и все предложения логически связаны между собой. При выполнении четвертого задания дети с ОНР имели трудности. При составлении рассказа в речи наблюдались большие паузы. Логической связи между предложениями не было. У детей бедный словарный запас.

Задания с элементами творчества (окончание рассказа по данному началу и придумывание рассказа на заданную тему) для детей с нормальным речевым развитием вызвали большой интерес, все дети задание выполнили. У детей с ОНР данные задания интереса не вызвали и оба задания оказались для них недоступными.

Результаты диагностики представлены и в Таблице 1, где видно, что дети с ОНР по всем показателям испытывают затруднения и им требуется целенаправленная коррекционная работа по формированию связной речи.

1. Составление предложения по отдельным ситуационным картинкам.
2. Составление предложения по трем предметным картинкам.
3. Пересказ текста.
4. Составление рассказа по серии сюжетных картинок.
5. Составление рассказа из личного опыта.
6. «Стоп-кадр».

Таблица 1 – Результаты комплексного исследования связной речи детей с ОНР на констатирующем этапе эксперимента

Ребенок	Задание 1	Задание 2	Задание 3	Задание 4	Задание 5	Задание 6
Анна	2	2	2	2	2	2
Владислав	1	1	1	1	1	1
Елизавета	1	1	2	2	1	1
Константин	2	2	2	2	1	1
Ева	1	1	1	1	1	1
Кирилл	1	1	2	1	1	1
София	1	1	1	1	1	1
Давид	1	1	2	1	1	1
Александр	2	2	2	2	2	2
Василиса	1	1	1	1	1	1

Оценка результатов:

3 балла – ребенок справился с заданием самостоятельно.

2 балла – справился с заданием с помощью педагога;

1 балл – не справился с заданием.

Комплексное обследование, проведенное с детьми старшего дошкольного возраста, позволило целостно оценить речевую способность детей в различных формах речевых высказываний – от элементарных до наиболее сложных. В дальнейшем это позволило, наиболее плодотворно построить коррекционно-воспитательную работу по обучению рассказыванию детей старшего дошкольного возраста.

2.3 Содержание коррекционной работы по развитию связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня

Основываясь на результатах исследования и опираясь на работы Нищевой Н.В., Филичевой Т.Б., Чиркиной Г.В. нами были

систематизированы игры и игровые упражнения на развитие связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

В работе с данной категорией детей главными задачами являются:

- совершенствование связной речи;
- обогащение и уточнение словаря;
- практическое усвоение грамматических средств языка;
- формирование правильного произношения, воспитание артикуляционных навыков, фонетико-фонематической стороны речи, слоговой структуры;
- подготовка к обучению грамоте и овладение элементами грамоты.

Основной формой работы являлись логопедические занятия, проводимые малогрупповым методом (5-6 детей). Занятия проводились в детском саду.

Малогрупповой метод проведения занятий позволял осуществить индивидуальный подход к детям с учетом речевых и психологических особенностей, а также выявить наиболее выраженные затруднения в составлении связных высказываний. Это принималось во внимание при оказании индивидуальной помощи ребенку; при определении очередности и степени участия в коллективных формах работы, в заданиях на подбор лексем и словоформ, в упражнениях, направленных на активизацию восприятия, внимания, памяти и др. Учитывалась также выраженность нарушений просодической стороны речи, которые часто отмечаются у данной группы детей. В ходе обучения связной речи уделялось внимание использованию просодических средств оформления высказываний. Логопед и воспитатель добивались эмоциональной передачи детьми текста рассказа.

Коррекционное обучение предусматривало тесную взаимосвязь в работе логопеда, воспитателя и родителей. Воспитателем проводилась подготовительная работа к некоторым занятиям логопеда. Ряд занятий по обучению рассказыванию проводился педагогом под руководством

логопеда. Логопедом давались рекомендации по организации занятий, использованию речевых заданий и упражнений, словарного материала.

С детьми проводилась работа по накоплению и обогащению словаря. Знакомство с группой тематически близких слов на логопедических и общеобразовательных занятиях облегчало детям и усвоение и запоминание.

В первом периоде первого года обучения (сентябрь-октябрь) на занятиях прорабатывались следующие тематические циклы: «Одежда», «Посуда», «Обувь», «Игрушки», «Овощи», «Фрукты».

Особое внимание уделялось развитию у детей умение слушать и понимать обращенную к ним речь, а также закреплению в речи детей лексико-грамматические конструкции, включающие существительные в форме множественного числа, существительные с уменьшительно-ласкательным значением, глаголы единственного и множественного числа прошедшего времени, часто употребляемые в детской речи.

Рассказывая детям сказки или читая рассказы на занятиях, дети учились внимательно слушать обращенную к ним речь, после чтения задавались вопросы по содержанию прослушанного текста, детям предлагалось выбрать соответствующие иллюстрации. При этом отрабатывались те названия предметов, действий, признаков, которые были запланированы логопедом.

В занятиях по развитию речи включались дидактические игры, направленные на закрепление грамматических категорий.

Во втором периоде первого года обучения при проведении занятий использовался лексический материал по темам: «Части тела», «Дикие животные», «Домашние животные», «Зима», «Новый год», «Продукты питания», «Весна».

Применяя в качестве счетного материала предметы, изготовленные из различного материала, осуществлялась стимуляция детей к включению в речь относительных прилагательных.

В процессе третьего периода первого года обучения продолжалась работа по закреплению у детей навыков употребления сложносочиненных и сложноподчиненных предложений, по преодолению аграмматизма. Использовались следующие лексические циклы, отрабатываемые на логопедических занятиях: «Профессии», «Мебель», «Транспорт».

Большое внимание уделялось формированию соответствующих грамматических обобщений и практическому усвоению лексических, грамматических компонентов фразы – высказываний, различных типов синтаксических конструкций. У детей формировались представления об основных элементах, лежащих в основе построения сообщения: адекватность содержания, последовательность. Большое место отводилось работе над пересказом, с постепенным усложнением структуры языкового материала текста. Дети овладевали навыками составления рассказа по наглядной опоре, рассказа по аналогии, т.е. тех видов монологических высказываний, которые наряду с пересказом составляют основу овладения знаниями в период начального обучения в школе. На занятиях и в ходе режимных моментов с помощью вопросов осуществлялось побуждение детей к составлению краткого сообщения о выполненных ими действиях, их результатах.

Особое внимание уделялось закреплению навыка связного, последовательного и выразительного пересказа литературных произведений; значительное место отводилось упражнениям по составлению сложных сюжетных рассказов, сказок, рассказов из личного опыта. В данную коррекционно-воспитательную работу с детьми с ОНР включались следующие задания: составление высказываний по наглядному восприятию, воспроизведение прослушанного текста, рассказывание с элементами творчества.

Обучение рассказыванию с опорой на готовый сюжет начиналось с работы по сюжетным картинкам, изображающим только одно действие, причем сначала предъявлялись картинки, где главным действующим лицом

является человек, ребенок или взрослый. (Мальчик умывается. Девочка моет посуду. Папа ремонтирует машинку. Мама вяжет. Бабушка лежит на диване. Дедушка читает газету.) После нескольких занятий, когда дети научились правильно грамматически оформлять предложения, предъявляли картинки, где действия совершают животные. (Кошка играет с клубком. Собака лает на кошку.)

Затем подбирались картинки с неодушевленными предметами. (Мяч укатился в речку. Чайник стоит на столе.) Действия на картинках были связаны, в основном, с обиходной ситуацией, поэтому дети в большинстве случаев в течение 4-5 занятий начинали справляться с предложенным заданием: точно называли изображенное на картинке действие. Далее переходили к обучению составлению предложений по картинкам, где изображено два и больше действий. (Девочка моет посуду, мальчик вытирает посуду. Мальчик и девочка лепят снежную бабу, еще один мальчик катает снежные комки.) Здесь обучали детей тому, как начинать и заканчивать рассказ, иногда предлагали варианты начала и конца [34,37].

Проделанная работа позволила перейти к следующему виду занятий, а именно: составлению рассказа по серии сюжетных картинок с изображением одного и того же действующего лица (ребенок, взрослый, животное, неодушевленный предмет). Детям предлагалось установить последовательность действий на картинках и составить по данной серии рассказ. Серии сюжетных картинок помогают детям развивать наблюдательность, отмечать новые явления в каждой последующей картинке, способствуют уточнению имеющихся у детей представлений, понятий, обогащают их новыми сведениями, учат в логической последовательности излагать увиденное.

Уже на самых первых этапах обучения рассказыванию по серии сюжетных картинок, предлагалось детям решать определенные творческие задачи. Например, рассказать отработанную на предыдущем занятии серию без предъявления 2 картинок, включить себя в разряд действующих лиц или

вообще рассказать от первого лица, сделав себя главным участником изображенных событий, затем предлагали группе детей (по количеству участников) инсценировать данную серию. Попробовать придумать диалоги, можно ввести дополнительных участников, дополнительные действия. (Например, серия «Петя и волки». Дети вводят других героев – друзей, которые предлагают мальчику остаться в поселке, хотят проводить его через лес, подождать взрослых, обратиться за помощью к охотникам и т. д.) [32].

Более сложным видом инсценировки служит пантомима. Этот вид работы всегда вызывает у детей трудности, так как воображение действий с предметами, без их оречевления, доступно не всем детям.

Еще одним из творческих видов работ над серией последовательных картинок является составление детьми рассказов, аналогичных предложенным сериям. После предварительного разбора и составления рассказа по дайной серии (например, «Синички» из 3-х картинок, где девочка зимой предложила синичкам чай за столом на кухне), проводилась краткая беседа о том, как необходимо зимой подкармливать птиц и предлагали затем детям составить небольшой рассказ о том, как можно устроить кормушку для зимующих птиц.

Заключительным этапом работы над каждой серией последовательных сюжетных картинок предлагалось детям выделять главную мысль в рассказе. Умение выделить главную мысль в рассказе формируется у детей с определенным трудом, поэтому помощь взрослых в виде умело поставленных вопросов подводила их к правильному ответу. Помощь взрослых уменьшалась по мере овладения детьми навыком составления рассказа по серии сюжетных картинок. Постепенно ребенок переходил от сюжетной канвы к развернутому последовательному рассказу, используя предыдущий опыт. Такая работа подводила детей к умению пересказывать услышанные тексты.

Параллельно с работой по формированию умения составлять рассказы по картинке и серии последовательных картинок, уже с первых занятий готовили детей к выполнению этих видов работ без «зрительной опоры на готовый сюжет».

Эта работа начиналась с подбора глагольного словаря к определенному существительному. Детям предлагалось назвать предмет, нарисованный на картинке. Затем вспомнить, придумать, и назвать, что этот предмет умеет или может совершить (например, кошка – спит, мяукает, царапает и т. д.), то есть ответить на вопросы: «что делает?» или «что умеет делать?». После такой предварительной работы дети легко справлялись с составлением предложений по предметным картинкам.

В первую очередь использовался детский опыт, поэтому работа начиналась с предметных картинок с изображением детей, затем с изображением взрослых, позже добавляли картинки, на которых нарисованы знакомые животные, а в последнюю очередь использовали картинки с изображением неодушевленных предметов, но знакомых детям.

По мере овладения детьми навыком составления предложений по предметной картинке, она заменялась словом. (Составьте предложение про кошку.) Предложения детей были преимущественно нераспространенные. (Кошка бежит. Кошка мяукает. Кошку гладят. Кошку кормят.) Возникла необходимость учить детей распространять предложения второстепенными членами для чего ставилось обязательное условие: сказать про кошку, какая она (словарь прилагательных), или где это было (кошка лежала на диване.), или почему это случилось (кошка захотела есть и утащила кусок колбасы со стола). Эта как бы наработка определенных речевых шаблонов подводила детей к составлению описательного рассказа о данном предмете.

Такая работа проводилась систематически в рамках каждой изучаемой лексической темы.

Переходя к новой лексической группе, логопед и воспитатели помогали детям наводящими вопросами, как бы программируя рассказ,

напоминая, что надо сказать о предмете. Постепенно роль взрослых уменьшалась, дети переходили к самостоятельному описанию предмета. После того, как у детей сформировался навык составления предложений по одной предметной картинке, переходили к обучению составлению предложений и рассказов по двум или нескольким предметным картинкам. В данной работе использовались фланелеграф и вырезанные по контуру предметы. Использование таких фигурок позволяло моделировать на фланелеграфе различные варианты действий в пространстве, что позволяло детям развивать фантазию, творческое воображение, что является прообразом рассказа. (Например, контурные картинки: Кошка по забору подкрадывается к птичке. Кошка забралась на забор. Кошка хочет залезть в гнездо к птичке.)

По мере овладения навыком составления рассказа по опорным словам, детям предлагались слова, сюжетно менее связанные. Например: «мальчик, трамвай, бабушка» или «девочка, арбуз, кухня».

Количество опорных слов уменьшалось постепенно, и дети уже составляли предложение, а затем и рассказ только по одному опорному слову. (Расскажи о кошке. Составь рассказ про кошку.)

Логопед и воспитатели старались меньше помогать в построении рассказа, призывая детей привлекать фантазию, свои знания об этих предметах.

Описанная система работы по обучению рассказыванию по картинке, серии сюжетных картинок позволила детям значительно уточнить, расширить запас речевых категорий (лексических, грамматических), используемых в повседневной жизни, и в определенной степени подготовила их к овладению программой по русскому языку в школе.

В Приложении 2 подобран речевой материал по развитию связной речи у детей с ОНР.

Далее предлагались более сложные задания:

1. Завершить рассказ по готовому началу (с опорой на картинку):

2. Придумать начало рассказа. Этот вид работы вызвал наибольшие затруднения. Чтобы помочь в этом случае, детям предлагали два-три образца рассказов на одну и ту же тему, коллективно придумывали несколько вариантов начала рассказа. Для облегчения задания к текстам подбирались предметные картинки, которые могли бы помочь словесной характеристике вводимых персонажей.

3. Придумать сказку по предложенному сюжету.

М.А. Кольцова считает, что сказки, сочиненные детьми дошкольного возраста, являются сплавом того, что они выучили, слышали ранее, что видят сейчас: «Рассказывая сказку, ребенок учится использовать ранее усвоенные фразы. Использует он их здесь не механически, а в новых комбинациях, создавая что-то свое, новое. В этом залог развития творческих способностей человеческого ума» [18]. Успех коррекционной работы на этом этапе во многом определяется созданием естественной речевой среды. Правильно организованная учебно-речевая деятельность является лишь одним из путей формирования мотиваций.

Остановлюсь подробнее над описанием работы по формированию умений придумывать сказки.

Выбор темы сказки и ее сюжета является важным методическим моментом обучения творческому рассказыванию. Сюжет должен вызывать у детей желание придумывать сказку с четким композиционным построением с включением в нее элементарных описаний. Предлагаемый сюжет должен учитывать уровень речевого развития детей, соответствовать имеющемуся у них опыту. Необходимо, чтобы сюжет соответствовал активизации воображения, затрагивал нравственные и эстетические чувства, служил углублению интереса к речевой деятельности [18].

Вызвав интерес к сюжету, приступили к его конкретизации. Так, придумывая сказку о Новомоднем балу в лесу, планировалось развитие сюжета, внешний вид, мимика, жесты, походка, голоса, поступки главных действующих героев, диалоги, характер сказки. Побуждали детей к тому,

чтобы они передавали содержание сказки понятно, четко, ясно, умели адресовать свою речь тем, кто их слушает, могли внести замечания, дополнения, уточнения, проявляя к товарищам доброжелательное, заинтересованное отношение, ощущать радость совместного творчества.

Сказки, придуманные детьми, оформляли таким образом, чтобы их можно было использовать многократно. Тексты сказок, записывались взрослыми на листах определенного формата (альбомный лист), дети сами иллюстрировали свои сказки или их эпизоды рисунками, из этих листов изготавливались книжки по лексическим темам: «Овощи», «Фрукты», «Домашние и дикие животные», «Игрушки». Дети с удовольствием рассматривали эти книжки, вспоминали и рассматривали понравившиеся сказки, обменивались впечатлениями, просили воспитателей почитать ту или иную сказку. Подобная работа активизирует мышление, воображение, речевую деятельность детей, создает возможность реализовать влияние художественного образа на развитие словесного творчества детей.

Другим видом работы над сочиненными сказками являлась драматизация, инсценировка. В процессе инсценировки сказки с использованием кукол, элементов костюмов активизируется словарь детей по определенной теме, развивается творческая фантазия детей, развивается просодическая сторона речи, раскрепощается личность ребенка.

Приведу пример планирования работы по придумыванию сказки «Как зайчонок торопился на Новогоднюю елку».

1. Воспитатель по заданию логопеда повторял с детьми названия диких животных наших лесов, составляя рассказы-описания лисы, зайца, волка, белки, лося с использованием глагольной лексики: подкрадывается, выслеживает, петляет, ломится через кусты и т. д.

Необходимый для описания повадок, характеров диких животных словарь прилагательных: юркая, проворная, неуклюжий, свирепый и т.д. также повторялся воспитательницей. Вспоминали загадки, пословицы, поговорки по данной теме.

2. На следующий день на индивидуальных занятиях с логопедом дети пересказывали рассказ со зрительной опорой «Как медведь сам себя напугал».

3. Во второй половине дня дети с воспитательницей придумывали диалоги для действующих лиц этого рассказа, выясняли, что рассказ становится сказкой, старались придумать для получившейся сказки зачин и концовку.

4. На следующем занятии логопеда дети придумывали сказку: «Как зайчонок торопился на Новогоднюю елку». Детям предлагалось определить характер сказки, кто из действующих персонажей будет чинить препятствия зайчонку, кто будет ему помогать, как добро, в конце концов, победит зло, как зайчонок простит хитрого лисенка, свирепого волчонка и попросит Деда Мороза дать им подарки и пригласить их в общий дружный хоровод.

В один из вечеров и на занятии по изобразительной деятельности дети иллюстрировали сказку своими рисунками.

5. Работа над сказкой заканчивалась изготовлением книжки.

6. Дети получили задание рассказать сказку родителям, бабушкам, дедушкам, братьям, сестрам...

7. Сказку предлагалось инсценировать.

8. Показать инсценировку сказки детям младшей группы.

9. Использовать материал отработанной сказки в представлениях кукольного театра.

Театр – кладовая для решения многих педагогических задач: эта деятельность развивает координацию движений, ориентировку в пространстве, память, внимание, речь и другие психические процессы. Очень хорошо, когда в театральной деятельности вместе с детьми принимают участие родители.

Предложенная система работы по составлению продолжения сказки или сказки с опорой на рисунки, предварительно прочитанные тексты,

способствовала успешному формированию навыков самостоятельного рассказывания с элементами творчества.

Исходя из принципа комплексного подхода к преодолению общего недоразвития речи у детей, необходимо активно включать педагогов ДООУ и родителей в процесс, используя карточки – задания с текстами литературных произведений для закрепления изучаемого материала.

Таким образом, в ходе целенаправленного обучения дети овладевали языковыми средствами, на основе которых возможно построение связных, законченных высказываний. Предложенные приемы способствовали повышению уровня речевого развития детей, формированию у них интереса к русскому языку как к учебному предмету, закреплению навыков самостоятельной работы, сравнения и обобщения, формированию умений вербализации производимых действий и отдельных видов деятельности в форме развернутых связных высказываний. В целом учебная деятельность детей начинала характеризоваться осознанностью, мотивированностью и произвольностью поведения и психических процессов. Дети могли, руководствуясь системой требований, выполнять указания и инструкции учителя-логопеда, контролировать в определенной мере процесс собственной деятельности и деятельности своих товарищей, повысился их общий культурный уровень.

Выводы по второй главе

Исследование проводилось на базе ГБДОУ детский сад № 5

В эксперименте принимала участие группа детей старшего дошкольного возраста (5-6 лет) в количестве 10 человек, которые посещают логопедическую группу и имеют речевые нарушения. В контрольную группу вошло также 10 детей из параллельной возрастной группы.

Экспериментальное исследование состояло из трех этапов: констатирующего, формирующего и заключительного.

В работе с данной категорией детей главными задачами являются:

- совершенствование связной речи;
- обогащение и уточнение словаря;
- практическое усвоение грамматических средств языка;
- формирование правильного произношения, воспитание артикуляционных навыков, фонетико-фонематической стороны речи, слоговой структуры;
- подготовка к обучению грамоте и овладение элементами грамоты.

Основной формой работы являлись логопедические занятия, проводимые малогрупповым методом (5-6 детей). Занятия проводились в детском саду.

Таким образом, можно сделать вывод, что работа по формированию связной речи у детей с ОНР III уровня была проведена не зря, более того она является эффективной и важной для речевого развития.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное исследование показало, что проблема формирования связной речи является одной из самых актуальных в логопедии.

В настоящее время, в связи с увеличением количества детей, страдающих речевыми нарушениями, большое внимание уделяется разработке наиболее эффективных методов и приемов коррекционного обучения и воспитания данной категории детей.

Целью исследования было изучение связной речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР третьего уровня и определение основных направлений ее формирования.

Проведенное исследование выявило ряд особенностей, характеризующих состояние связной речи детей с речевым недоразвитием, которые необходимо учитывать при проведении коррекционной работы.

Проведенная практическая работа позволила сделать некоторые выводы:

Уровень готовности к школьному обучению к шестилетнему возрасту у детей с ОНР III уровня очень низкий, поэтому овладение детьми навыков устной связной речи возможно только в условиях специального целенаправленного обучения.

В работе необходимо уделять внимание овладению детьми навыка планирования связных развернутых высказываний различного типа.

В ходе работы необходимо опираться на дифференцированный и индивидуальный подход.

Эффективно использовать коллективную работу на занятиях, при которой дети вносят дополнения в рассказ другого ребенка, указывают на допущенные ошибки в употреблении слов и словосочетаний.

Для наиболее полного преодоления системного речевого недоразвития и подготовки детей к предстоящему школьному обучению необходимо развивать у детей монологическую и диалогическую речь.

Благодаря связной речи, как средству общения, индивидуальное сознание человека, не ограничиваясь личным опытом, обобщается опытом других людей, причем в гораздо большей степени, чем это может позволить наблюдение и другие процессы неречевого, непосредственного познания, осуществляемого через органы чувств: восприятие, внимание, воображение, память и мышление.

Качественная реализация задач развития речи детей возможна только на основе комплексного подхода, т.е. взаимодействия всех педагогов и специалистов ДОУ.

Многие авторы предполагают свои методы обучения детей с ОНР связному высказыванию.

В дипломной работе рассматриваются различные задания необходимые для составления описательных рассказов по сюжетным картинкам. Описанная система работы позволяет детям значительно уточнить, расширить запас речевых категорий (лексических, грамматических), используемые в повседневной жизни, и в определенной степени подготавливает их к овладению программой по русскому языку в школе.

Предложенная система работы по составлению сказки с опорой на рисунки, предварительно прочитанные тексты, способствует успешному формированию навыков самостоятельного рассказывания с элементами творчества.

Очевидна необходимость совершенствования традиционных приемов и методов, а также поиска более новых, более эффективных научно-обоснованных путей развития связной речи у детей с ОНР.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Безрукова, В. С. Педагогика : учеб. пособие. М., 2019. 381 с.
2. Белкин, А.С. Ситуация успеха. Как ее создать: книга для учителя / А.С. Белкин. - М.: Просвещение, 2019. – 170 с.
3. Бодалев, А.А., Столин В.В. Общая психодиагностика / А.А. Бодалев, В.В. Столин. - СПб.: Речь, 2020.
4. Болотова, И. О. Современные педагогические методы и технологии по развитию связной речи у детей старшего дошкольного возраста // Молодой ученый. 2019. № 7.6 (111.6). 38 с.
5. Валявко, С.М. Особенности мотивации детей 5-6 лет с ОНР. Материалы VII Царскосельских чтений / С.М. Валявко. – СПб, 2019. – 19 с.
6. Васильева, Е. В. Особенности тревожно-фобических состояний у дошкольников с различными видами дизонтогенеза в условиях адаптации к дошкольному учреждению. Автореф. дисс. канд. психол. Наук / Е.В. Васильева. – М.: 2019.
7. Волкова, Л.С., Шаховская, С.Н. Логопедия. 3-е изд./ Л.С.Волкова, С.Н.Шаховская. –Москва: Владос, 2019. – 491 с.
8. Волковская, Т.Н. Сравнительное изучение нарушений мыслительной и речевой деятельности у дошкольников с ЗПР и ОНР / Т.Н. Волковская. - М.: 2020.
9. Воробьева, В.К. О принципах обеспечения мотивации в процессе обучения связной речи учащихся с моторной алалией // Актуальные проблемы логопедии / В.К. Воробьева. - М.: 2021. – 141 с.
10. Выготский, Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. М., 2023. Т. 3. 368 с.
11. Гвоздев, А.М. Вопросы изучения детской речи / А.М. Гвоздев.– Москва: Издательство «Академия», 2021. – 472 с.
12. Глухов, В.П. Основы психолингвистики: учеб. пособие для студентов педвузов / В.П. Глухов. – М.: Астрель, 2020. – 351 с.

13. Глухов, В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. -2-е изд, испр. и доп. / В.П. Глухов. – Москва: АРКТИ, 2019.– 168 с.
14. Дети с отклонениями в развитии: Методическое пособие для педагогов, воспитателей массовых и специальных учреждений и родителей. / Сост. Н. Д. Шматко. – М.: 2024. – 130с.
15. Ерастов, Н.П. Культура связной речи / Н.П. Ерастов. – Ярославль, 2019. 4 с.
16. Ефименкова, Л.Н. Формирование речи у дошкольников / Л.Н. Ефименкова. – Москва: Медицина, 2020, - 266 с.
17. Жукова, Н.С., Мастюкова, Е.М., Филичева, Т.Б. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. второе издание / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева, – Москва: Просвещение, 2020,–316 с.
18. Зарубина, Н.Д. Методика обучения связной речи / Н.Д. Зарубина. – Москва: Издательство «Русский язык», 2021,–308 с.
19. Короткова, Э. П. Обучение рассказыванию в детском саду. М., 2024. 162 с.
20. Левина, Р. Е. Основы теории и практики логопедии. М., 2019. 369 с.
21. Леонтьев, А.А. Психология общения / А.А. Леонтьев.– Москва: Смысл, 2019. – 368с.
22. Малетина, Н. С. Развитие речевого общения дошкольников : учеб.пособие. Нижневартонск, 2023. 192 с.
23. Новотворцева, Н.В. Энциклопедия речевого развития / Н.В. Новотворцева.– Росмэн, 2020, – 192 с.
24. Поваляева, М.А. Справочник логопеда / М.А. Поваляева. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2021, – 448 с.
25. Рубинштейн, С.Л. К психологии речи // Учёные записки ЛГПИ им. А.И. Герцена. – 2021. – Т. 35. 7 с.
26. Синцова, А. А. Занятия по развитию речи. М.. 2021. 274 с.

27. Смирнова, Л.Н. Логопедия в детском саду / Л.Н. Смирнова. – Москва: Эксмо Пресс, 2023. – 214 с.
28. Соботович, Е.Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции / Е.Ф. Соботович. – Москва: Классикс Стиль, 2023. – 124 с.
29. Сохин, Ф.А. Психолого-педагогические проблемы развития речи дошкольника. / Вопросы психологии. 2019 г. № 4.
30. Сохин, Ф.А. Развитие речи детей дошкольного возраста / Ф.А. Сохин. –Москва: Просвещение, 2020. – 296 с.
31. Ткаченко, Т.А. Формирование и развитие связной речи / Т.А. Ткаченко. – СПб: Детство-пресс, 2019,–215 с.
32. Ушакова, О.С. Методика развития речи детей дошкольного возраста / О.С. Ушакова. – Москва: ВЛАДОС, 2024,– 277 с.
33. Филичева, Т. Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста : дис. ... д-ра пед. наук в форме науч. докл. М., 2020. 148 с
34. Шашкина, Г. Р., Зернова Л. П., Зимина И. А. Логопедическая работа с дошкольниками : учеб. пособие. М., 2023. 253 с.
35. Яшина, В. И. Особенности связных высказываний типа рассуждений у детей шести лет // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста : учеб. пособие / сост. М. М. Алексеева, В. И. Яшина. М., 2020. С. 456-460.

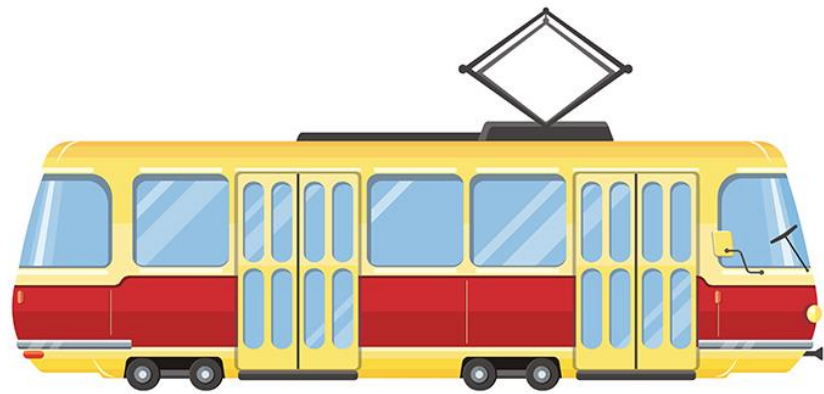
ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Определение способности ребенка к составлению адекватного законченного высказывания на уровне фразы











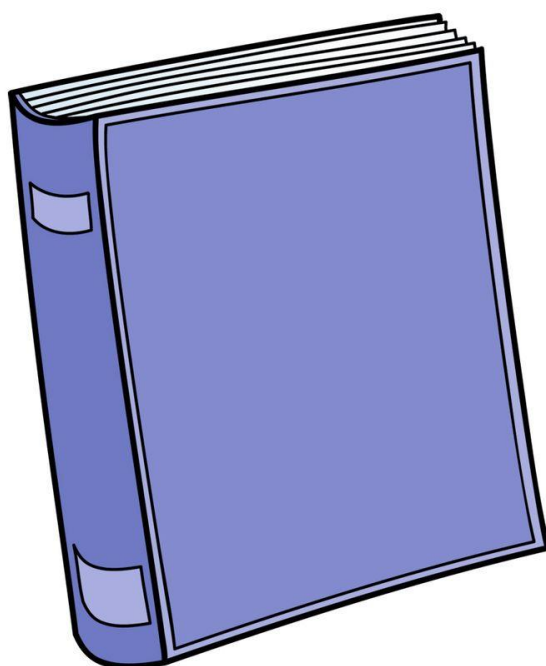
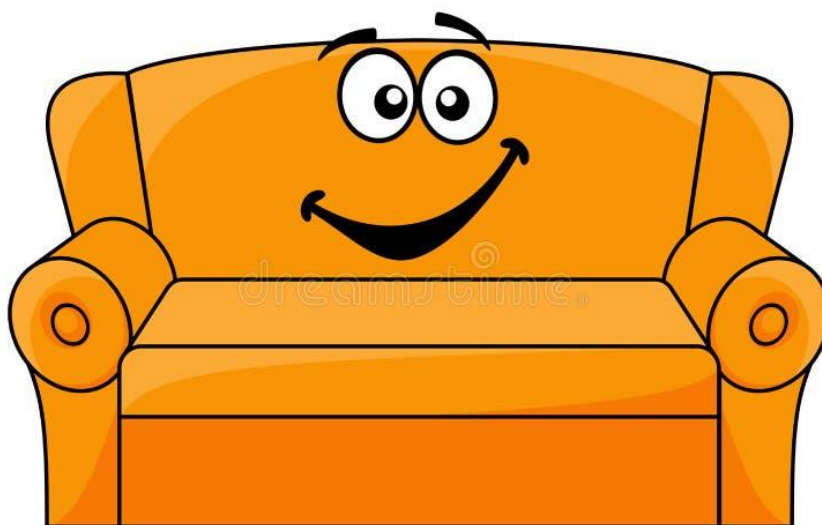
Игра «Стоп-кадр»





ПРИЛОЖЕНИЕ 2

**Исследование структуры и содержания детских рассказов,
особенности монологической речи, наличие элементов свободного
творчества.**





ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Тематические циклы

«ОДЕЖДА»

«Один - много»

Цель: образование множественного числа существительных в родительном падеже, обогащать словарь по теме.

Ребёнку предлагается картинка, на которой изображены один предмет и много таких же предметов. Ребёнок называет их.

Н-р: майка – майки, платье – платьев, кофта – кофты, рубашка – рубашки, куртка – куртки.

«Четвертый лишний»

Цель: активизировать словарь детей по теме, развивать мыслительную деятельность, внимание.

Ход: Взрослый показывает ребёнку картинки, просит назвать их, указать в каждом ряду лишнюю картинку и объяснить, почему она лишняя.

Н-р: Платье, сапоги, шорты, футболка. Ботинки, тапочки, шапка, туфли. Юбка, шапка, платок, панама.

«Кто во что одет?»

Цель: сравнить одежду мальчика и девочки, активизировать словарь по теме.

Оборудование: картинки с изображением мальчика и девочки.

Ход: Взрослый сравнивает одежду детей: «У Насти - платье, и у Саши рубашка и брюки. У Настиного платья рукава короткие, а у Сашиной рубашки - длинные» и т. д.

Ребенка взрослый активизирует вопросами: «Какая одежда у Насти? А у Саши? Какого цвета Настино платье? » Если ребенок затрудняется, взрослый сам отвечает на вопросы.

«Мой, моя, мое»

Цель: упражнять в согласовании существительных с притяжательными местоимениями мой, моя, мои, моё.

Ход: Взрослый раскладывает на столе предметы одежды и обуви. Предлагает ребёнку внимательно посмотреть на них и сказать, к какому предмету подходит слово «мой», «моя», «мои», «моё».

Н-р:

Мой (что?) – свитер, сарафан, шарф, костюм...

Моя (что?) – куртка, кофта, шуба, юбка ...

Мои (что?) – сапоги, туфли, шорты, брюки...

Моё (что?) – платье, пальто...

«Скажи наоборот»

Цель: упражнять детей в подборе слов, противоположных по значению (антонимов).

Ход: Взрослый предлагает ребёнку ответить наоборот:

Чистые ботинки – ... грязные ботинки;

Новые сапоги – ... старые сапоги;

Широкая юбка – ... узкая юбка;

Длинное пальто – ... короткое пальто;

Белый пиджак – ... черный пиджак.

«Подбери признак»

Цель: упражнять в подборе прилагательных к существительным.

Ход: Ребенок называет предмет одежды, а затем подбирает признаки к данному предмету одежды.

Н-р: платье – красивое, длинное, вечернее, нарядное. Ребенку необходимо подобрать не менее 3 признаков.

«Назови ласково»

Цель: упражнять детей в образовании существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами.

Ход: Взрослый называет предмет маминной одежды или обуви, а ребенок - Таниной, причём называет его ласково.

Н-р:

- У мамы платье, а у Тани ... платьице.
- У мамы туфли, а у Тани ... туфельки.
- У мамы брюки, а у Тани ... брючки.
- У мамы куртка, а у Тани ... курточка.

«ИГРУШКИ»

«Один-много»

Цель: образование множественного числа существительных в родительном падеже, обогащать словарь по теме.

Н-р:

Матрешка – матрешки,
кукла – куклы,
неваляшка – неваляшки,
мяч – мячи,
мишка – мишки,
пирамидка – пирамидки.

«Большой – маленький»

Цель: учить образовывать существительные с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов.

Н-р: Игрушек стало много, а теперь назовем их ласково.

Мяч – мячик – мячики; слон – слоник – слоники;

Машина – машинка – машинки; кукла – куколка – куколки;

Утка - уточка – уточки; самолет – самолетик – самолетики;

Заяц – зайчик – зайчики; ведро – ведерко – ведерки;

Матрешка – матрешечка – матрешечки; совок – совочек – совочки.

«Какой, какая, какие»

Цель: упражнять в образовании относительных прилагательных.

Н-р: Игрушка из дерева – деревянная (из железа, из глины, из меха, из стекла, из пластмассы, из фарфора, из керамики, из резины, из гипса, из картона, из бумаги, из пластилина, из металла).

«Мой, моя, моё, мои»

Цель: учить подбирать существительные к прилагательным, расширять и активизировать словарь.

Н-р: Мой - мяч, самолет,.... Моя – кукла, машина,.... Моё – ведро,.... Мои – игрушки, кубики, куклы,...

«Посчитай - ка»

Цель: упражнять в согласовании существительных с числительными 1-2-5.

Н-р: Один мяч, два мяча, пять мячей, две куклы... .

«Назови ласково»

Цель: учить образовывать слова с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов.

Н-р: Мяч – мячик, кукла - ...; мишка - ...; матрешка - ...; Петрушка -

«Что из чего?»

Цель: учить подбирать прилагательные к существительным.

Н-р:

Если игрушка сделана из дерева, она какая? (деревянная)

Если игрушка сделана из железа, она какая? (железная)

Если игрушка сделана из пластмассы, она какая? (пластмассовая)

Если игрушка сделана из резины, она какая? (резиновая)

Если игрушка сделана из бумаги, она какая? (бумажная)

Если игрушка сделана из плюша, она какая? (плюшевая)

Если игрушка сделана из стекла, она какая? (стеклянная)

Составить описательный рассказ про игрушку (по выбору), по

плану: Что это? Какого цвета, размера, формы? Из какого материала сделана? Что у нее есть? Как с ней можно играть?

«ФРУКТЫ»

«Чего не стало?»

Цель: Развивать зрительное внимание, зрительно восприятие, умение концентрировать и распределять внимание, мышление, активизировать речь.

Н-р: по очереди убирать один фрукт, а дети говорят полным предложением: «Не хватает яблока» и т.д.

«Один-много»

Цель: образование множественного числа существительных в родительном падеже, обогащать словарь по теме. Ребёнку предлагается картинка, на которой изображены один предмет и много таких же предметов. Ребёнок называет их.

Н-р: яблоко – яблок, груша – груш, банан – бананов.

«Скажи какой?»

Цель: упражнять в образовании относительных прилагательных от существительных.

Н-р: сок из яблок – яблочный, варенье из яблок – яблочное; сок из груши-..., варенье из груши - ...; сок из апельсина - ..., варенье из апельсина - ...

«Большой - маленький»

Цель: учить образовывать существительные с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов.

Н-р: яблоко-яблочко, слива – сливка, апельсин – апельсинчик.

«Назови цвет»

Цель: согласование существительных с прилагательными.

Н-р: яблоко (какое?) – красное, банан (какой?) -...; груша (какая?)

- ...

«Веселый счет»

Цель: учить согласовывать существительные 1, 2... 5.

Н-р: одно яблоко, два яблока; один лимон, два лимона.

«Чудесный мешочек»

Цель: закрепить названия овощей, их цвета.

Оборудование: мешочек, натуральные овощи или муляжи.

Ход: Перед игрой ребенка знакомят с овощами и их свойствами.

Малыш по одному достает из «чудесного мешочка» фрукты, называет их. Затем он отвечает на вопросы взрослого о цвете, форме, величине фруктов.

«Узнай по описанию»

Цель: учить составлять описательные загадки о ягодах, фруктах.

Ход: Попросить детей самостоятельно составить описательную загадку о ягодах или фруктах: «Овальный, твердый, желтый, кислый, кладут в чай» (Лимон).

«ОВОЩИ»

«Расскажи» (рассказы об овощах по образцу педагога).

Цель:

-что это?

-какого цвета?

-где растёт?

-какой на вкус?

-какой формы?

-что из него можно приготовить?

Н-р: «Это огурец. Он зелёный, растёт на земле. Огурец сочный, вкусный, хрустящий. Он овальный. Из огурцов можно приготовить огуречный салат».

«В огороде у козы Лизы»

Цель: Закрепить знания детей об овощах; закрепить умение согласовывать прилагательные с существительными, образовывать уменьшительно – ласкательную и множественную форму существительных.

Ход: Коза пришла в огород собрать овощи, а там кроме овощей еще насыпали фрукты. Давайте ей поможем: в одну корзину соберем овощи, а в другую – фрукты.

(Дети выбирают картинки с изображением овощей и фруктов, подбирают к ним слова, отвечающие на вопросы: какой? какая?)

-Хрустящая капуста, свежие огурцы, сладкая морковь.

-А куда мы положим арбуз? (Арбуз – это большая ягода. Его мы положим отдельно от фруктов и овощей.)

«Большой - маленький»

Цель: учить образовывать существительные с помощью уменьшительно - ласкательных суффиксов.

Н-р: лук – лучок, репа – репка, огурец – огурчик, помидор – помидорчик.

«Урожай»

Цель: закрепить название овощей и фруктов, учить классифицировать и обобщать, развивать любознательность и сообразительность.

Ход: В огород пойдем, урожай соберем. Маршируем.

Мы морковки натаскаем «Таскаем».

И картошки накопаем. «Копаем».

Срежем мы кочан капусты, «Срезаем».

Круглый, сочный, очень вкусный, Показываем круг руками 3 раза.

Щавеля нарвем немножко «Рвем».

И вернёмся по дорожке. Маршируем.

«Назови лишнее»

Цель: развивать умение классифицировать предметы по существенному признаку, обобщать.

Н-р: Лук, картошка, яблоко, помидор. Свекла, морковь, капуста, апельсин.

«Загадки зайца»

Цель: научить определять предмет по его признакам, активизировать словарь по теме.

Оборудование: игрушка «Заяц», мешочек, натуральные овощи или муляжи.

Ход: Взрослый объясняет ребенку что зайчик хочет с ним поиграть, загадать загадки: «Зайка нащупает какой-нибудь овощ в мешке и расскажет тебе про него, а ты должен догадаться, что это». Зайкины загадки: «Длинная, красная

(морковь). Зеленый, длинный (огурец). Круглый, красный (помидор) » и т. п.

«Один-много»

Цель: образование множественного числа существительных в родительном падеже, обогащать словарь по теме.

Ребёнку предлагается картинка, на которой изображены один предмет и много таких же предметов. Ребёнок называет их.

Н-р: помидор – помидоров, огурец – огурцов, картошка – картошки, морковь – моркови.

«Скажи какой?»

Цель: упражнять в образовании относительных прилагательных от существительных.

Н-р: салат из огурцов – огуречный, икра из кабачков – кабачковая и т.д.

«Назови цвет и форму»

Цель: согласование существительных с прилагательными.

Н-р: морковь (какая?) – оранжевая, помидор (какой?) – ...; огурец (какой?) – овальный, репка (какая?) – ...

«ОБУВЬ»

«Один-много»

Цель: образование множественного числа существительных в родительном падеже, обогащать словарь по теме.

Н-р: сапог – сапоги, валенок – валенки, туфля – туфли.

«Что лишнее?»

Цель: развивать умение классифицировать предметы по существенному признаку, обобщать.

Н-р: Тапочки, шапка, куртка, штаны. Кукла, мячик, сапоги, пирамидка.

«Скажи наоборот»

Цель: упражнять детей в подборе слов, противоположных по значению (антонимов).

Н-р: Длинный – короткий; большой – маленький; широкий - узкий и т.д.

«Назови ласково»

Цель: упражнять детей в образовании существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами

Н-р: Туфли – туфельки; ботинки – ботиночки; сандалии – сандалики; тапки - тапочки т.д.

«Есть – нет»

Цель: активизировать словарь детей.

Н-р: У меня есть тапки. У меня нет тапок.

У меня есть кеды. У меня нет кед.

У меня есть сапоги. У меня нет сапог и т.д.

«ПОСУДА»

«Скажи ласково»

Цель: упражнять детей в образовании существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами.

Н-р: Тарелка – тарелочка, ложка – ложечка, вилка – вилочка.

«Один – много»

Цель: научить образовывать существительные множественного числа.

Оборудование: мяч.

Ход: Взрослый называет существительное в единственном числе бросает ребенку мяч.

Ребенок называет существительное во множественном числе и возвращает мяч: чашка – чашки, ложка – ложки, блюдо – блюда, тарелка – тарелки, чайник – чайники, хлебница – хлебницы.

«Веселый счет» Цель: учить согласовывать существительные 1, 2... 5.

Н-р: Одна тарелка, две тарелки, три тарелки... Одна чашка, две чашки, три чашки...

«Четвертый лишний»

Цель: активизировать словарь детей по теме, развивать мыслительную деятельность, внимание.

Н-р:

Кастрюля, чайник, сковородка, сапог;

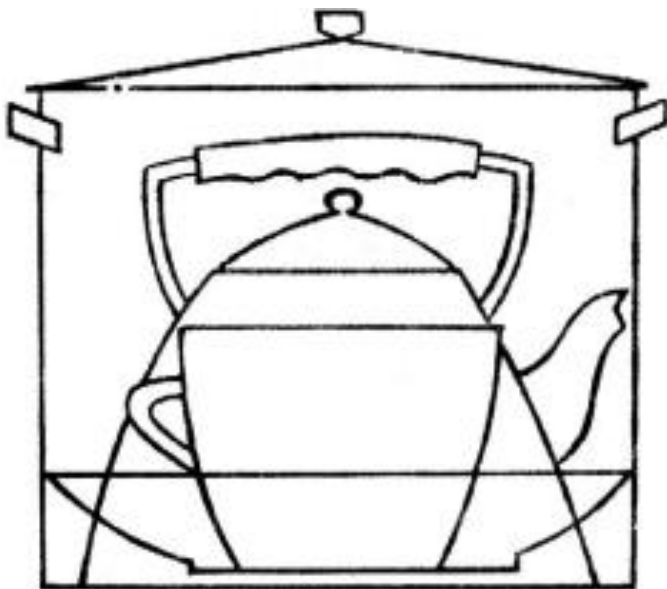
Тарелка, ложка, диван, кружка

«Путаница»

Цель: развитие внимания, логического мышления, активизация словаря по данной теме, формирование связной речи.

Художник не знал, как расставить посуду красиво и нарисовал всё вместе.

Какую посуду ты здесь видишь?



«Чего не стало?»

Цель: уточнить названия предметов посуды, упражнять в образовании родительного падежа, развить зрительное внимание и память.

Оборудование: кукольная или настоящая посуда.

Ход: Взрослый выставляет на стол три-четыре предмета посуды. Затем просит ребенка закрыть глаза и в это время прячет один из предметов. Ребенок называет исчезнувший предмет. Игра повторяется 3-4 раза.

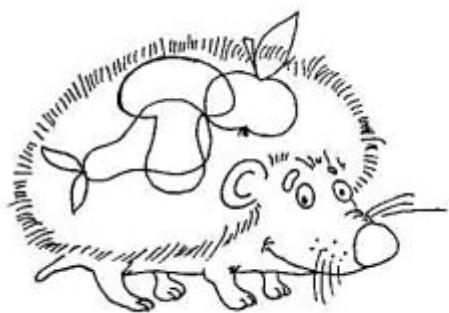
«ОСЕНЬ»

1. Рассмотрите картинку. Ответьте на вопросы. Какое время года изображено на рисунке? Чем затянуто небо? Какой моросит дождь? Что происходит с листьями? Какой дует ветер? Что делают люди? Куда улетают перелетные птицы?

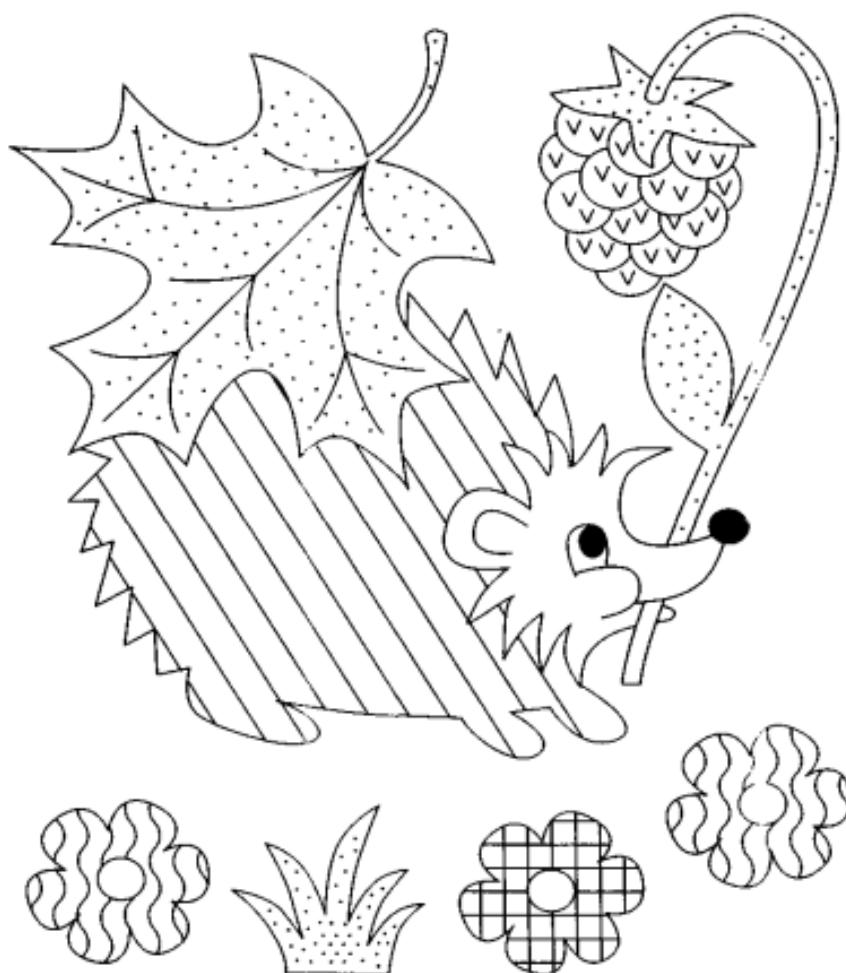
Назови осенние месяцы. Раскрась картинку.



2. Рассмотрите внимательно рисунок и назовите, какие припасы заготовили себе ежик и белочка на зиму



3. Раскрась картинку по заданной ниже схеме. Будь внимателен!



 - зелёным	 - красным	 - синим
 - коричневым	 - жёлтым	