



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

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

**Дидактическая игра как средство развития связной речи старших
дошкольников с задержкой психического развития**

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

Проверка на объем заимствований:

59,5% авторского текста

Работа рекомендована к защите

« 4 » сентября 2024 г.

И.о. директора института

Сибирка Сибиркина А.Р.

Выполнила:

Студентка группы ЗФ-409-102-3-2

Черникова Ульяна Андреевна

Научный руководитель:

к.п.н., доцент кафедры СПиПМ

Резникова Елена Васильевна

Челябинск
2024

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ.....	7
1.1 Определение понятия «связная речь» в психолого-педагогической литературе.....	7
1.2 Развитие связной речи в онтогенезе.....	11
1.3 Возможности дидактической игры как средства развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста.....	16
Выводы по первой главе.....	21
ГЛАВА 2 ХАРАКТЕРИСТИКА СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	22
2.1 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.....	22
2.2 Особенности связной речи у детей с задержкой психического развития.....	34
2.3 Анализ методик коррекционной работы по развитию связной речи у старших дошкольников с задержкой психического развития с использованием дидактических игр.....	38
Вывод по второй главе.....	43
ГЛАВА 3 ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	45
3.1 Изучение связной речи у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.....	45
3.2 Состояние связной речи у старших дошкольников с задержкой психического развития.....	55
3.3 Содержание коррекционной работы по развитию связной речи у старших дошкольников с задержкой психического развития.....	58

Выводы по третьей главе.....	62
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	64
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	66
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	70

ВВЕДЕНИЕ

Связная речь является одним из основных межличностных навыков, которые необходимы детям дошкольного возраста с задержкой психического развития (ЗПР). Важность развития связной речи в данной группе детей не может быть недооценена, так как она играет ключевую роль в формировании коммуникативных способностей и социальной адаптации детей.

Связная речь представляет собой умение выражать свои мысли и идеи последовательно и логически, используя связующие слова и фразы. Для детей с ЗПР это может быть сложным заданием, поскольку они часто испытывают трудности с выражением своих мыслей и пониманием смысла слов и фраз.

Развитие связной речи в дошкольном детстве имеет долгосрочные положительные последствия для детей с ЗПР. Во-первых, оно способствует развитию когнитивных способностей, таких как способность к анализу, синтезу и пониманию информации. Дети с ЗПР, которым было предоставлено достаточно возможностей для развития связной речи, проявляют лучшие показатели в учебе и академической деятельности.

Кроме того, связная речь играет значительную роль в социализации детей с ЗПР. Она помогает им устанавливать и поддерживать контакты с окружающими, выражать свои желания и потребности, решать проблемные ситуации. Развитие связной речи способствует улучшению общения, установлению взаимопонимания и снижению социальной изоляции у детей с ЗПР.

Данную тему рассматривали исследователи, педагоги и психологи М. Монтессори, А. А. Васильева, С.Л. Рубинштейн, А.М. Леушина, Ф.А. Сохин, А.А. Леонтьев, И.А. Зимняя, Е.И. Тихеева и другие и в современном мире все больше внимания уделяется развитию речи у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития. Однако, несмотря на доступ к

различным методикам и тренировкам, еще многое остается невыполненным в этой области. Одним из эффективных и малоиспользуемых инструментов для развития связной речи у детей с ЗПР является дидактическая игра.

Дидактическая игра - это не только веселое и увлекательное времяпрепровождение для детей, но и инструмент, способствующий прогрессу в развитии речи. В процессе игры дети взаимодействуют друг с другом и с окружающей средой, учатся адаптироваться к новым ситуациям, выражать свои мысли и идеи. Данная методика подходит для развития как мелкой моторики, так и коммуникативных навыков.

Одним из недостатков существующей системы обучения детей с ЗПР является ограниченное применение дидактических игр в повседневной практике. Нередко дети с ЗПР оказываются исключены из общей группы игр, что приводит к снижению их мотивации и интереса к обучению. В то время как использование дидактических игр не только решает проблемы адаптации и социализации, но и способствует развитию речи и мышления у детей с ЗПР.

Методика использования дидактических игр для развития связной речи у детей с ЗПР базируется на принципах индивидуализации и адаптации. Подобранные специалистом игры соответствуют уровню развития и потребностям каждого ребенка, позволяя ему преодолевать трудности и осваивать новые навыки. При этом, важно учитывать не только возраст ребенка и его уровень развития, но и его интересы, предпочтения и особенности.

Использование дидактических игр вместе со специально подобранными материалами и игровыми ситуациями позволяет детям с ЗПР активно взаимодействовать с окружающим миром, развивая связную речь. Благодаря такому подходу, ребенок получает возможность научиться корректно формулировать свои мысли, уточнять смысл, выражать эмоции и мнения. Эти навыки являются ключевыми в коммуникации и взаимодействии со сверстниками и взрослыми.

Исходя из вышесказанного, темой исследования является «Дидактическая игра как средство развития связной речи старших дошкольников с задержкой психического развития».

Цель исследования: теоретически изучить литературные источники и на практике показать возможность коррекционной работы по развитию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития посредством дидактических игр.

Объект исследования: коррекционная работа по развитию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Предмет исследования: особенности связной речи у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Задачи исследования:

1. Проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития посредством дидактических игр.

2. Изучить особенности связной речи детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

3. Отобрать комплекс дидактических игр, направленных на развитие связной речи у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Методы исследования: анализ научной литературы, беседа.

База исследования: МДОУ «ЦРР - детский сад № 153» г. Магнитогорска, группа «Звездочки» для детей старшего дошкольного возраста, с задержкой психического развития. В исследовании приняло участие шесть детей с задержкой психического развития.

ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

1.1 Определение понятия «связная речь» в психолого-педагогической литературе

Связная речь является одним из ключевых компонентов развития человека и его взаимодействия с окружающим миром. Она играет важную роль во многих аспектах жизни, включая образование, карьеру, межличностные отношения и многое другое. Связная речь необходима для общения и передачи информации. Без нее невозможно было бы эффективно взаимодействовать с другими людьми и делиться своими мыслями и чувствами. Связная речь помогает нам выражать свои идеи и убеждения, а также понимать взгляды других людей, то есть, связная речь обладает социальными функциями. Кроме того, связная речь играет важную роль в образовании. Она помогает учащимся усваивать новые знания и навыки, а также критически мыслить и анализировать информацию.

Под связной речью понимают речь, которая отражает все существенные стороны своего предметного содержания или смысловое развернутое высказывание (ряд логически сочетающихся предложений), обеспечивающее общение и взаимопонимание [2].

В исследовательской области, посвященной развитию языковых навыков детей дошкольного возраста, много усилий было направлено на изучение понятия связной речи. Ряд выдающихся исследователей внесли значительный вклад в это направление и оказались инициаторами исследований и обсуждений на эту тему.

Одним из таких ученых является Ж. Пиаже, швейцарский психолог, чьи труды по когнитивному развитию детей оказали огромное влияние на понимание развития и становления связной речи. Пиаже считал, что развитие речи у детей происходит поэтапно, пройдя через фазы предметного, иконического, символического и операционального мышления [29].

Кроме того, выдающийся Л.С. Выготский внес значительный вклад в изучение развития речи. Л.С. Выготский уделял особое внимание социокультурному подходу в развитии речевых способностей детей, подчеркивая роль социального окружения и общения в процессе формирования связной речи [7].

Еще одним из исследователей, занимающимся понятием связной речи дошкольников, является Ж. Ж. Руссо. В своих работах Ж. Ж. Руссо выдвигал идеи о природной способности детей к овладению языком и подчеркивал важность стимулирования процесса развития речи в раннем детстве. «Ребенок, - писал Ж.Ж. Руссо, - должен уметь говорить связно, ясно, хорошо выговаривать, произносить точно и без аффективности, знать и соблюдать просодическое ударение, говорить всегда достаточно громко, но никогда громче, чем нужно. Голос должен быть и в речи, и в пении верным, ровным, гибким и звучным» [50].

Исследование понятия связной речи дошкольников было предметом интереса и других выдающихся ученых, таких как М. Монтессори, А. А. Васильева, С.Л. Рубинштейн, А.М. Леушина, Ф.А. Сохин, А.А. Леонтьев, И.А. Зимняя, Е.И. Тихеева и др.

Ф.А. Сохин в своих работах придает большое значение развитию связной речи дошкольников, указывая, что связная речь - это прежде всего последовательность связных мыслей, а не только слов и предложений. Связная речь по Ф.А. Сохину должна быть выражена точными словами, строиться на правильно построенных предложениях. Дошкольник учится мыслить, разговаривая и учится разговаривать, мысля [32].

В своих исследованиях С.Л. Рубинштейн описывает понятие связная речь с общепсихологической и с терминологической, «специфической» точки зрения. Так, психологически исследователь называет любую речь, передающую мысль и желание говорящего связной. С терминологической точки зрения связная речь - это речь которая отражает в речевом плане все существенные связи своего предметного содержания [34]. Кроме того,

Рубинштейн описывает классификацию связной речи, разделяя ее на контекстную и ситуативную, однако не противопоставляя их друг другу.

Контекстная речь - это такая речь, которая понятна собеседнику исходя из собственного содержания, не учитывая частную ситуацию, в которой она была сказана. Ситуативная речь характеризуется тем, что для ее понимания необходимо быть осведомленным о той ситуации, о которой она повествует. Речь ребенка - ситуативная, «она не образует такого связного смыслового целого - такого «контекста», чтобы на основании только его можно было вполне её понять» [34], с возрастом приобретает все больше контекстных черт.

Контекстность и ситуативность детской речи так же рассматривала А.М. Леушина, однако она противопоставляет эти две формы речи. Автор утверждает, что ситуативная речь не полностью выражает мысль в речевых формах. Чтобы понять ее, собеседник должен учитывать ситуацию, жесты, движения, мимику, интонацию и так далее. Контекстная речь, наоборот, передает свой смысл прямо из контекста, и для понимания не требуется учет ситуации. В своем исследовании А.М. Леушина стремится определить особенности развития разных форм связной речи. В результате ее работы был собран объемный материал, состоящий из детских высказываний в различных ситуациях и контекстах. Автор выяснил, что на протяжении всего дошкольного периода речь детей остается ситуативной, особенно при рассказывании историй из своей жизни, но даже у самых маленьких детей ситуативность снижается при пересказе прослушанных историй. Когда дети начинают использовать картинки в своих пересказах, их речь вновь становится более привязанной к ситуации. К концу дошкольного периода ситуативность речи снижается как в самостоятельных историях из своей жизни, так и при пересказах услышанных историй [9].

Так же А.М. Леушина в своих исследованиях рассуждает о монологической и диалогической формах речи в контексте формирования связной речи.

Речь как в диалоге, так и в монологе служит для общения. Оба эти вида речи имеют свои особенности и отличаются по своей коммуникативной цели, лингвистическим и психологическим свойствам. Монолог - это речь одного лица, обращённая к слушателям или к самому себе, а диалог - это разговор между двумя лицами, обмен репликами [43].

Диалогическая речь отличается от монологической тем, что она более ситуативна, то есть содержание высказываний зависит от контекста общения и ситуации. В диалоге общение происходит между двумя или несколькими собеседниками, каждый из которых имеет возможность задать вопрос, выразить свое мнение или возразить. Монолог же, наоборот, более контекстуален, так как его содержание не зависит от ситуации общения. В монологической речи говорящий имеет возможность более подробно и последовательно изложить свою точку зрения, привести аргументы и примеры.

Несмотря на различия, диалог и монолог взаимосвязаны, об этом пишут авторы методик по развитию речи М.М. Алексеева и В.И. Яшина: «В процессе общения монологическая речь органически вплетается в диалогическую, а монолог может приобретать диалогические свойства. Часто общение протекает в форме диалога с монологическими вставками, когда наряду с короткими репликами употребляются более развернутые высказывания, состоящие из нескольких предложений и содержащие различную информацию (сообщение, дополнение или уточнение сказанного)» [3].

Таким образом, у детей дошкольного возраста связная речь играет важную роль в развитии мышления, памяти и других психических процессов. Когда ребенок учится говорить и формулировать свои мысли в словах и предложениях, его мышление становится более сложным и структурированным. Слово является инструментом мышления, и чем богаче словарный запас ребенка, тем больше возможностей для развития мышления.

С другой стороны, развитое мышление способствует улучшению связной речи. Мышление позволяет ребенку анализировать и структурировать информацию, формулировать свои мысли более точно и кратко. В результате, ребенок может лучше описывать свои впечатления, выражать свои желания и потребности, а также общаться с окружающими. Более развитая связная речь, в свою очередь, способствует дальнейшему улучшению мышления, создавая замкнутый круг развития.

Важно отметить, что взаимосвязь мышления и связной речи у детей дошкольного возраста имеет свои особенности. В этом возрасте ребенок только начинает формировать свои навыки мышления и развивать речь. Поэтому, поддержка и стимуляция решительно необходимы для обеих сфер.

Вопросами формирования связной речи занималось большое количество педагогов и исследователей. Ими была выведена классификация связной речи на контекстную и ситуативную, на монологическую и диалогическую. Так же была выведена взаимосвязь этих форм речи с возрастом ребенка.

1.2 Развитие связной речи в онтогенезе

Как было сказано, связная речь - это наиболее сложная форма речевой деятельности, которая предполагает последовательное и развернутое изложение мыслей. Основная цель связной речи - коммуникативная, и она осуществляется в двух формах: диалоге и монологе.

Диалог - это обмен репликами, взаимодействие участников, которое может происходить в виде вопросов и ответов или беседы. Диалог опирается на общую ситуацию и восприятие собеседников.

Монологическая речь - это связное высказывание одного человека, цель которого - сообщение о фактах действительности или своем отношении к ним. Монологическая речь является сложной формой, используемой для целенаправленной передачи информации.

Развитие диалога и монолога играет ключевую роль в речевом

развитии ребенка, и работа над этими формами речи занимает центральное место в обучении детей в детском саду. Овладение связной речью является как целью, так и средством изучения языка.

У детей с сохранным развитием освоение связной речью происходит постепенно, вместе с развитием психических процессов.

Вопросами формирования связной речи занималось большое количество исследователей (К.Д.Ушинский, Е.И.Тихеева, Е.А.Флёрина, А.М. Леушина, А.М. Бородич, С.Л.Рубинштейн, Л.С. Выготский, А.А.Леонтьев, Д.Б.Эльконин, Т.Б.Филичева, В. К. Воробьева и др.), выделяя различные этапы онтогенеза связной речи.

Обратимся к работе Е.Л. Солдатовой [38]. Она говорит о том, что в течение первого года жизни ребенка, в ходе его эмоционального общения с взрослыми, формируются основы связной речи. Вслед за пониманием, сначала весьма элементарным, у ребенка начинает развиваться его активная речь.

К концу первого года жизни у ребенка появляются первые осознанные слова. Со временем они становятся названиями предметов. Затем ребенок начинает использовать первые предложения.

Третий год жизни характеризуется быстрым развитием понимания речи и активной речи ребенка. Происходит значительный рост его словарного запаса, усложнение структуры предложений. Ребенок активно использует диалогическую форму речи.

В период дошкольного возраста речь ребенка отделяется от его непосредственного опыта. Основной характеристикой этого периода является появление функции планирования в речи. Речь ребенка становится более развернутой и сложной, приобретает форму монолога (контекста). Дети учатся строить различные типы связных высказываний - описания, повествования, рассуждения - с опорой на наглядный материал или без него. Структура рассказов усложняется, дети начинают использовать сложные предложения, включая сложноподчиненные и сложносочиненные

предложения.

При поступлении в школу связная речь детей, у которых нет речевых нарушений, как правило, развита хорошо.

А.Н. Леонтьев - выдающийся психолог и исследователь, в 20-е годы прошлого века, вместе с Л.С. Выготским и А.Р. Лурией, он разработал культурно-историческую теорию. Он также провел серию экспериментальных исследований, которые раскрыли механизм формирования высших психических функций, таких как произвольное внимание и память, как процесс «интернализации» внешних форм действий, опосредованных орудиями, во внутренние психические процессы [18].

Его работы охватывают широкий круг тем, включая развитие психики (ее генезис, биологическую эволюцию и общественно-историческое развитие, развитие психики ребенка), проблемы инженерной психологии, психологии восприятия и мышления, и многое другое [17].

В своей психолингвистической модели развития речи у детей А.А. Леонтьев опирается на теоретические подходы, предложенные В.Гумбольдтом, и выделяет четыре основных этапа в формировании речи у детей, мы рассмотрим три из них, входящих в дошкольный период:

Подготовительный этап: на подготовительном этапе, который длится с рождения ребенка до одного года, закладываются основы для овладения элементами языковой системы. Сначала ребенок издает простые голосовые звуки, такие как крик и плач, что помогает развивать дыхательный, голосовой и артикуляционный аппараты.

Уже через несколько недель после рождения ребенок начинает реагировать на звуки окружающей среды и голоса людей. К концу первого месяца он успокаивается при звуке колыбельной. В течение первых месяцев жизни у ребенка развивается комплекс оживления, который проявляется в улыбке и движениях конечностей в ответ на появление близких людей. Ребенок начинает реагировать на интонацию взрослых.

Начиная с двух месяцев, ребенок начинает гулить, а к трем-четырем

месяцам переходит к стадии лепета. В возрасте пяти месяцев ребенок уже пытается повторять движения губ за взрослыми. К шести месяцам ребенок начинает произносить слоги, подражая взрослым.

С шести месяцев до года ребенок начинает различать определенные звуки и связывать их с предметами или действиями. Ребенок постепенно повторяет за взрослыми все более сложные комбинации звуков. В конце этого периода ребенок начинает произносить первые слова и становится активнее в использовании речи.

Этап развития до трех лет: на этапе развития до трех лет, дети активно обращают внимание на артикуляцию взрослых. Повторяя за взрослыми, они пытаются произносить все более сложные слова, но иногда делают ошибки, например, могут смешивать звуки или неправильно их произносить из-за того, что их артикуляционные навыки еще не полностью сформированы.

В возрасте от года до полутора лет, речь ребенка носит ситуативный характер, и понять, что он хочет, можно только с учетом контекста ситуации. Однако, ребенок активно использует невербальные способы общения. После полутора лет речь ребенка становится более обобщенной, и он начинает понимать простые инструкции взрослых. В период от двух до трех лет происходит активное накопление словарного запаса.

К началу третьего года жизни ребенок осваивает базовые грамматические категории, и его речь начинает переходить от простых высказываний к более сложным фразам, хотя согласование слов в этих фразах может быть неправильным. К двум годам ребенок практически полностью усваивает категории единственного и множественного числа, и начинает использовать падежные окончания. Понимание речи также улучшается, и ребенок может понимать более сложные инструкции.

Период дошкольного развития: в дошкольном периоде у многих детей могут наблюдаться искажения в произношении звуков, так как их органы артикуляции еще не полностью развиты и не готовы к формированию сложных укладов. Однако дети продолжают совершенствовать свои навыки

самоконтроля над своей речью и речью окружающих, а также продолжают развивать свои фонетико-фонематические навыки.

Словарный запас ребенка продолжает расти и к четырем-шести годам обычно составляет около 3000-4000 слов. В этом возрасте дети начинают более точно понимать значение слов, хотя иногда могут использовать их не совсем корректно. В возрасте четырех-пяти лет дети часто начинают проявлять интерес к словотворчеству, которое помогает им развивать свое языковое чутье.

Грамматический строй речи и связность речи также продолжают развиваться. Дети начинают использовать более сложные предложения и более распространенные конструкции. В четыре года в речи ребенка преобладают сложные предложения, а в пять лет ребенок уже может строить предложения, учитывая грамматическую связь слов. Ответы ребенка в этом возрасте могут напоминать короткий рассказ. Также дети начинают овладевать монологической речью, то есть способностью пересказывать истории или рассказы без помощи взрослых.

К концу дошкольного периода оказываются полностью сформированными правильное звукопроизношение, фонетико-фонематические процессы и контекстная речь.

Таким образом, большое количество исследователей занималось вопросом формирования связной речи детей, но каждая периодизация учитывает, что этот процесс включает в себя множество этапов, начиная от гуления и лепета в раннем возрасте до развития сложных языковых навыков в более позднем возрасте.

Одним из ключевых факторов, влияющих на развитие речи ребенка, является его окружение и общение с взрослыми. Ребенок учится говорить, наблюдая за речью взрослых и повторяя за ними. Кроме того, на развитие речи влияют и другие факторы, такие как генетика, физическое здоровье и уровень интеллекта.

Онтогенез детской речи является сложным процессом, который

зависит от множества факторов и требует внимательного отношения со стороны взрослых. Поддерживая общение с ребенком, помогая ему развивать языковые навыки и создавая благоприятную среду для обучения, мы можем способствовать успешному развитию речи и общему развитию ребенка.

1.3 Возможности дидактической игры как средства развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста

В российской педагогической науке вопросы обучения связной речи у детей были рассмотрены в работах М.М. Кониной, А.М. Леушиной, Л.А. Пеньевской, О.И. Соловьевой, Е. И. Тихеевой, А.П. Усовой и Е.А. Флериной. Исследованием содержания и методов обучения монологической речи в детских садах также занимались А.М. Бородич, Н.Ф. Виноградова, Л.В. Ворошнина, В.В. Гербова, Э.П. Короткова, Н.А. Орланова, Е.А. Смирнова, Н.Г. Смольникова, О.С. Ушакова, Л. Г. Шадрина и другие.

Развитие речи у детей происходит в разных видах их деятельности, включая специальные занятия. Такие занятия оказывают устойчивое развивающее воздействие, но развитие речи все же следует проводить комплексно. Важным инструментом развития связной речи являются дидактические игры.

Дидактическая игра - специально созданная игра, выполняющая определенную дидактическую задачу, скрытую от ребенка в игровой ситуации за игровыми действиями [37].

Дидактические игры активно применяются в обучении и воспитании старших дошкольников. Ведущим видом деятельности у детей в возрасте 5-6 лет является игра, поэтому дидактическая игра становится неотъемлемой ее частью. В старшей дошкольной группе дидактическая игра выступает в четырех видах: как метод обучения, как форма обучения, как самостоятельная игровая деятельность и как средство всестороннего

развития личности ребенка.

Как игровой метод обучения, дидактическая игра используется в двух формах: игры-занятия и дидактические игры. Игра остается одним из наиболее эффективных способов обучения, поскольку делает образовательный процесс интересным и занимательным для детей.

В качестве формы обучения, дидактические игры сочетают в себе элементы обучения и игры. Они могут использоваться как часть обучающих занятий или как самостоятельная деятельность детей. Самостоятельная игровая деятельность возможна только в том случае, если детям интересен процесс игры, ее правила и действия, если они проявляют инициативу и желание играть. Дидактическая игра также служит средством всестороннего развития ребенка как личности. Через игру дети получают знания о мире, которые систематизированы и упорядочены. Игра помогает развивать у детей способность самостоятельно мыслить и применять полученные знания на практике, решая различные задачи. Также игра способствует развитию познавательных процессов, творческих способностей, социальных навыков и умений взаимодействовать с другими людьми.

Все дидактические игры делятся на три основных типа: игры с использованием предметов (игрушек, природных материалов), настольные и словесные [46].

В играх с предметами дети используют игрушки, реальные предметы и природные объекты, чтобы научиться сравнивать и различать их. Эти игры помогают детям изучить свойства предметов, такие как цвет, размер, форма и качество. В процессе игры дети выполняют задания на сравнение, классификацию и установление последовательности, что способствует развитию логического мышления. По мере того, как дети узнают больше о предметах, задания в игре становятся сложнее, требуя от детей определения предмета по одному признаку и объединения предметов по этому признаку. В играх также используются предметы, между которыми разница менее заметна. Дошкольники в играх с предметами выполняют задания, которые

требуют от них сознательного запоминания количества и расположения предметов, а также поиска недостающего предмета. В процессе игры они учатся собирать целое из частей и создавать узоры из различных форм. Игры с предметами позволяют решать различные образовательные и воспитательные задачи: расширять и уточнять знания детей, развивать их мыслительные способности (анализ, синтез, сравнение, классификация и обобщение), улучшать речь (умение называть предметы, описывать их, отгадывать о них загадки), формировать произвольное поведение, тренировать память и внимание.

Среди игр с предметами выделяются сюжетно-дидактические игры и игры-инсценировки. В сюжетно-дидактических играх дети берут на себя определенные роли, такие как продавец или покупатель в игре «Магазин», пекари в игре «Пекарня», а игры-инсценировки помогают им лучше понять различные бытовые ситуации, литературные произведения и нормы поведения.

Настольно-печатные игры бывают разных видов: парные карточки, различные виды лотерей и домино, а также разные по содержанию, образовательным задачам и оформлению. Они используются для решения различных развивающих задач. Они помогают детям расширять и углублять свои знания об окружающем мире, упорядочивать информацию и развивать мышление.

В играх типа «Лабиринт», которые предназначены для старших дошкольников, используются игровое поле, фигурки и кубик для подсчета очков. Дети «путешествуют» по полю, по очереди бросая кубик и перемещая свои фигурки. Такие игры развивают их пространственное восприятие и умение прогнозировать результаты своих действий.

Составление картинок из фрагментов и кубиков развивает у детей умение собирать целую картинку из отдельных частей, логическое мышление, концентрацию внимания. Для дошкольников собрать целое из частей - это сложный процесс осмысления и работы воображения. Этот

процесс облегчается выбором предметов и сюжетов, которые знакомы ребенку из его личного опыта, демонстрацией целой картинке, последовательным добавлением частей, которые нужно собрать. В настоящее время популярны пазлы, картинки разного содержания, разделенные на множество фрагментов.

Описание и рассказ по картинке с изображением действий и движений направлены на развитие речи, воображения и творчества у дошкольников. Чтобы играющие могли догадаться, что изображено на картинке, ребенок имитирует движения (например, животных или птиц). В этих играх развиваются такие навыки, как коммуникация, умение работать в команде и решать проблемы.

Словесные игры проводятся без опоры на наглядность и основываются на мыслительных процессах играющих. Они обычно используются с детьми старшего дошкольного возраста и помогают им углублять свои знания о предметах и явлениях, решать различные мыслительные задачи, описывать предметы и их признаки, отгадывать описания, находить сходства и различия, группировать предметы по различным признакам. Многие из этих игр основаны на народном творчестве, например, потешках, загадках, и доступны даже малышам благодаря своей образности, диалогу и близости к детскому опыту. Кроме развития речи и слухового внимания, словесные игры создают эмоциональный настрой и улучшают умение понимать шутки и мыслить логически.

Все дидактические игры играют важную роль в развитии речи детей. Они помогают расширять словарный запас, улучшать произношение звуков и развивать связную речь. Во многих играх дети учатся составлять рассказы о различных предметах и явлениях. Это помогает им развивать умение правильно выражать свои мысли и использовать различные речевые обороты.

Многие дидактические игры направлены на развитие логического

мышления и умения задавать правильные вопросы. Например, игра «Угадай, что мы задумали» требует от детей умения задавать вопросы и получать на них ответы. Это развивает их способность аргументировать свои утверждения и доводы.

Важным условием развития диалогической речи у детей является создание речевой среды, где взрослые и дети взаимодействуют друг с другом и общаются. Основным методом обучения диалогической речи являются разговоры педагога с детьми, которые могут быть как индивидуальными, так и коллективными, и могут проводиться в любое удобное время.

Дидактические игры также играют важную роль в развитии монологической речи детей, помогая им составлять рассказы и описывать различные предметы и явления.

Педагоги и исследователи так же ценили роль дидактической игры в формировании связной речи детей. Педагог Е.И. Тихеева придавала большое значение дидактическим играм, их роли в обучении детей понимать и описывать предметы, явления окружающего мира. Она считала, что сенсорное воспитание и обучение родному языку являются ключевыми компонентами в развитии ребенка [40]. Оценивая дидактическую игру и её роль в образовательном процессе, А. П. Усова отмечала, что «дидактические игры, а также игровые задания и приёмы позволяют увеличить вовлеченность детей, разнообразить учебную деятельность ребёнка и привнести в нее занимательность» [47].

Таким образом, дидактическая игра является эффективным средством развития связной речи детей старшего дошкольного возраста. Она способствует пополнению и активизации словаря, формированию правильного звукопроизношения, развитию связной речи и умения правильно выражать свои мысли. Игры помогают детям составлять рассказы о предметах, явлениях природы и общественной жизни, развивают монологическую и диалогическую речь. В процессе игры дети учатся

описывать, сравнивать, классифицировать предметы, выделять их существенные признаки, устанавливать причинно-следственные связи, что является основой для развития связной речи. Создание речевой среды и проведение дидактических игр в группе детского сада помогает формировать у детей навыки общения, развивать мышление и воображение, что положительно сказывается на развитии их связной речи.

Выводы по первой главе

В данной главе были рассмотрены основные аспекты формирования связной речи у детей дошкольного возраста, а также влияние дидактических игр на этот процесс.

Формирование связной речи - это сложный и многоступенчатый процесс, который начинается с самого раннего возраста и продолжается на протяжении всей жизни. Он включает в себя множество компонентов, таких как развитие словарного запаса, грамматического строя речи, умение строить предложения и выражать свои мысли. Одним из наиболее эффективных методов развития связной речи являются дидактические игры. Они позволяют детям в игровой форме усваивать новые знания, развивать навыки общения и решать различные задачи.

Использование дидактических игр также способствует развитию критического мышления, аналитических способностей и умения принимать решения. Это особенно важно для детей дошкольного возраста, которые только начинают свой путь в обучении и социализации.

Кроме того, дидактические игры помогают детям лучше понимать окружающий мир и адаптироваться к нему. Они учат детей взаимодействовать с другими людьми, решать проблемы и находить компромиссы.

В целом, можно сказать, что дидактические игры являются незаменимым инструментом для развития связной речи у детей дошкольного возраста.

ГЛАВА 2 ХАРАКТЕРИСТИКА СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

2.1 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

Дети с задержкой психического развития (ЗПР) или «дети со сниженной способностью к обучению» [45], «отстающие в учении» [31], «нервные дети» [10] - это дети с синдромом временного отставания психики ребёнка, будь то в общем или в отдельных его аспектах. ЗПР представляет собой специфическую форму аномалии, проявляющуюся в патологическом нарушении психического развития ребёнка, включая его нормальный темп [1].

В справочной литературе задержка психического развития определяется как вариант психического дизонтогенеза, к которому относятся как случаи замедленного психического развития («задержка темпа психического развития»), так и относительно стойкие состояния незрелости эмоционально-волевой сферы и интеллектуальной недостаточности, не достигающей степени слабоумия. Процесс развития познавательных способностей при ЗПР часто осложняется различными негрубыми, но нередко стойкими нервно-психическими расстройствами (астеническими, невротическими, неврозоподобными и др.), нарушающими интеллектуальную работоспособность ребёнка [27].

Г.Е. Сухаревой, Л. Каннером и В. В. Лебединским была разработана классификация психического дизонтогенеза, в которой ЗПР - это тип психического дизонтогенеза, который характеризуется замедлением темпа формирования познавательной и эмоциональной сфер с их временной фиксацией на более ранних возрастных этапах [6].

Существует большое количество классификаций детей с ЗПР, основанных на различных аспектах. Рассмотрим наиболее распространенные из них.

В исследовании клинических характеристик детей с задержкой психического развития, мы обратимся к классификации К.С. Лебединской [12]. Она разделила задержку психического развития на четыре группы:

1. Задержка психического развития конституционального происхождения. В этом случае, основными чертами дефекта являются эмоциональная и личностная незрелость. Такие дети, часто имеют эмоционально-моторный недоразвитие, мимическую и моторную детскость, а также преобладающие эмоциональные реакции в своем поведении. Для них игра является наиболее привлекательной, в то время как образовательная деятельность им не интересна. Все эти особенности затрудняют их социальную адаптацию, включая адаптацию в школьной среде.

2. Задержка психического развития соматогенного происхождения возникает у детей с хроническими заболеваниями сердца, почек, эндокринной и пищеварительной системы и других. Дети с такой задержкой характеризуются стойкой физической и психической астенией, что приводит к снижению работоспособности и формированию черт личности, таких как робость и боязливость. Они вырастают в условиях ограничений и запретов, их круг общения сужен, а запас знаний о внешнем мире ограничен. Часто такие дети развивают вторичную инфантилизацию и вырабатывают черты эмоционально-личностной незрелости, что препятствует достижению оптимального уровня возрастного развития.

3. Задержка психического развития психогенного происхождения возникает при раннем и длительном воздействии психотравмирующих факторов на ребенка. Это может привести к стойким нарушениям в нервно-психической сфере, невротическим и неврозоподобным расстройствам и патологическому развитию личности. В условиях безнадзорности у детей может развиться личность по неустойчивому типу, с преобладанием импульсивных реакций и неумением контролировать свои эмоции. Под влиянием чрезмерной опеки могут формироваться эгоцентрические

установки и нежелание проявлять волевые усилия или работать.

4. Задержка психического развития церебрально-органического происхождения объединяет черты незрелости и различные степени повреждения различных психических функций. Есть две категории детей:

- группа «А» характеризуется незрелостью эмоциональной сферы, что проявляется в несформированности эмоционально-волевой сферы и невербальных неврологических симптомах;

- группа «Б» характеризуется доминированием симптомов поврежденности: стойкими нарушениями мозговой деятельности и нарушениями корковых функций.

В обоих случаях страдают функции регуляции психической деятельности - в одном случае, страдает звено контроля, в другом - и звено контроля, и звено программирования. Это приводит к недостаточной заинтересованности и целенаправленности деятельности, импульсивному поведению.

Задержка психического развития церебрально-органического происхождения является наиболее стойкой и тяжелой формой задержки. Для этих детей особенно важна комплексная медико-психолого-педагогическая коррекция в специальных классах и дошкольных учреждениях. Такая форма задержки часто выражает пограничное состояние между задержкой психического развития и умственной отсталостью, поэтому требует специального и индивидуального подхода при обследовании этих детей.

Классификация задержки психического развития К.С. Лебединской основана на учете как механизмов нарушения психического развития, так и их причинной обусловленности. Помимо этого, стоит отметить клинко-психологические синдромы, связанные с этим явлением.

Один из таких синдромов, известный как синдром психического инфантилизма, связан с классификацией замедленного созревания лобно-диэнцефальных систем мозга. Это влияет на эмоционально-личностную

незрелость ребенка, который оказывается на более ранней ступени развития эмоционально-волевой сферы.

Эмоционально-волевая незрелость может сочетаться с негрубыми нарушениями познавательной деятельности, речи, повышенной истощаемостью и пресыщаемостью активного внимания. Это происходит из-за замедленного темпа развития структур левого полушария, в основном лобных и теменных областей, а также внутри- и межполушарных связей. В результате этого контроль и регуляция деятельности у ребенка ослаблены. Эмоционально-волевая незрелость проявляется в несамостоятельности, повышенной внушаемости, беспечности и преобладании игровых интересов. Мотивацию деятельности таких детей в основном определяет стремление к получению удовольствия. Ребенок с недоразвитием межличностных компонентов показывает непродуктивность в учебных ситуациях, когда ему нужно подчиняться инструкциям педагога, и более активность в игре. «Детскость моторики» чаще всего характеризуется суетливостью, порывистостью и недостаточной координацией движений.

Помимо благоприятных вариантов неосложненного инфантилизма, также выделяются осложненные формы, при которых эмоциональная незрелость сочетается с энцефалопатическими расстройствами и более выраженными нарушениями познавательной деятельности. Некоторые из этих форм включают дисгармонический инфантилизм при психопатических состояниях, церебрально-органический и церебрально-эндокринный синдромы [12].

В некоторых случаях более легкие формы психической незрелости могут быть вызваны вторичной инфантилизацией, которая возникает из-за неправильного воспитания ребенка в семье. В любом случае, инфантилизм является одной из причин школьной дезадаптации и неуспеваемости.

Церебрастенический синдром характеризуется низкой устойчивостью нервной системы к умственной и физической нагрузке. Такие расстройства могут возникать при различных нарушениях мозговой деятельности, часто

связанных с гипертензионно-гидроцефальным синдромом (повышение внутричерепного давления). У таких детей обычно наблюдаются увеличение размеров головы, выпуклый высокий лоб и сосудистый рисунок на лбу и висках (венозная сеть). Характерными особенностями таких детей являются моторная неловкость и нарушения мелкой моторики. Эмоциональный тонус неустойчив, проявляется резкая смена настроения, плаксивость и склонность к апатии. У некоторых из таких детей есть признаки дисфункции регуляторных структур мозга, особенно диэнцефальных отделов мозгового ствола [33].

Гипердинамический синдром (гиперактивность или гиперкинетический синдром) характеризуется всеобщей двигательной расторможенностью, повышенной возбудимостью, множественными ненужными движениями и импульсивностью. Эти признаки сочетаются с выраженной недостаточностью целенаправленного внимания, снижением его объема и концентрации. Регуляция поведения становится менее произвольной. Такие дети плохо подчиняются дисциплине, у них возникают проблемы в общении со сверстниками.

Психоорганический синдром часто стоит в основе отклонений в формировании познавательной деятельности ребенка. Кроме церебрастении и повышенной двигательной расторможенности, также наблюдаются признаки раннего органического поражения головного мозга. Это может проявляться в виде вялости, замедленности в любых действиях, слабости побуждений и инертности.

Существуют различные формы нарушения интеллектуальной деятельности у детей с задержкой психического развития по Г. Е. Сухаревой [39]:

- 1) интеллектуальные нарушения, вызванные неблагоприятными условиями среды и воспитания или патологией поведения,
- 2) интеллектуальные нарушения, проявляющиеся при длительных астенических состояниях, обусловленных соматическими заболеваниями,

- 3) нарушение при различных формах инфантилизма,
- 4) вторичная интеллектуальная недостаточность, связанная с поражением слуха, зрения, дефектом речи, чтения и письма,
- 5) функционально-динамические нарушения интеллектуальной деятельности у детей в резидуальной стадии и в отдельных периодах инфекций и травм центральной нервной системы.

Т.А. Власова и М. С. Певзнер выделяют и описывают две наиболее распространенные группы, так же основанные на клинко-психологических синдромах [16]:

1. Дети с психофизическим инфантилизмом, которые характеризуются нарушением темпа физического и умственного развития. Задержка в психомоторном развитии вызвана медленным созреванием лобной области коры головного мозга и ее связей с другими областями коры и подкоркой.

2. Дети с психическим инфантилизмом, которые являются учащимися с функциональными расстройствами психической деятельности (цереброастеническими состояниями), обусловленными мозговыми травмами.

В.В. Ковалев делит задержку психического развития на группы, обусловленные воздействием биологических факторов [13]:

- 1) дизонтогенетическая задержка (при психическом инфантилизме),
- 2) энцефалопатическая задержка (при негрубых органических поражениях центральной нервной системы),
- 3) вторичная задержка психического развития, связанная с сенсорными дефектами (при ранних нарушениях зрения, слуха);
- 4) задержка психического развития, связанная с ранней социальной депривацией (например, при госпитализме).

Задержка психического развития влияет на все психические процессы старшего дошкольника. Рассмотрим особенности когнитивной сферы при ЗПР.

Когнитивная сфера охватывает все психические процессы, связанные с рациональным познанием (от латинского «cognitio» - знание, познание, изучение, осознание). Включает в себя память, мышление, внимание, восприятие, понимание и речь.

Дети с ЗПР имеют свои особенности в области памяти. В дошкольном возрасте, особенно на начальном этапе, наблюдается активное развитие произвольного запоминания, при котором дети легко запоминают стихи, сказки и рассказы. Однако в игровой деятельности постепенно формируются первые элементы произвольного активного запоминания. Изучение особенностей памяти детей с ЗПР указывает на недостатки в развитии произвольной памяти у них. То, что нормально развивающиеся дети запоминают легко, требует значительных усилий отстающих сверстников. Недостаточная продуктивность произвольной памяти у детей с ЗПР связана с снижением их познавательной активности. По исследованиям Т. В. Егоровой, проведенным в 70-е годы XX века, дети с задержкой в развитии хуже воспроизводили словесный материал и тратили больше времени на его запоминание и воспроизведение. Дети с ЗПР редко предпринимали попытки более полного припоминания и лишь иногда использовали вспомогательные приемы. Исследования Н.Г. Поддубной показали, что продуктивность произвольного запоминания зависит от характера материала и особенностей деятельности с ним у детей с ЗПР. Таким образом, у детей данной категории возникают трудности с усвоением инструкций, требующих самостоятельного подбора подходящих слов или предметов. Большинство детей не понимает задание, но стремится быстрее начать его выполнение. Также у них присутствуют различия в продуктивности, точности и устойчивости произвольного запоминания. Следует отметить, что произвольная память у детей с ЗПР страдает в меньшей степени, чем произвольная. Например, ребенок дошкольного возраста с задержкой в развитии может легко запомнить детали важного для него события или описать понравившуюся игрушку для родителей. Однако

у них возникают сложности с произвольной памятью, что затрудняет их школьное обучение. Эти дети испытывают трудности в запоминании текстов, стихов, таблиц умножения и правил. Они не могут удержать в памяти цель и условия задачи, что затрудняет ее решение. Продуктивность памяти у них колеблется, а заученное быстро забывается [30].

У детей с ЗПР также есть свои особенности в области мышления. Некоторые отечественные ученые, такие как З.И. Калмыкова, Т.А. Стрекалова, У.В. Ульенкова, С.Г. Шевченко, проводили исследования по изучению этих особенностей. Для детей дошкольного возраста мышление связано с воспоминанием и воспроизведением прежних ситуаций. Особенно очевидно это явление, когда ребенку предлагается определить абстрактное понятие. Часто ребенок вместо логического определения воспроизводит конкретную ситуацию из прежнего опыта. Следует отметить, что у детей с ЗПР мышление более сохранно по сравнению с детьми с умственной отсталостью. Они способны к обобщению, умеют принимать помощь и применять свои навыки в новых ситуациях. Развитие мышления происходит опосредованно, и на него оказывают влияние другие психические процессы: восприятие, память и внимание. Чем больше ребенок знает о мире, в котором живет, и чем лучше его восприятие развито, тем сложнее умозаключения он может делать.

Особенности внимания детей с задержкой психического развития (ЗПР) включают сложности с формированием произвольного внимания. Дети с ЗПР испытывают трудности в концентрации и сосредоточенности на определенной деятельности. Несформированность мотивации и астенические явления также влияют на нарушение внимания у этих детей. У них характерны отвлекаемость, отсутствие сосредоточенности, быстрая утомляемость, особо низкий уровень устойчивости внимания и небольшой объем внимания [30].

Восприятие у детей с ЗПР также отличается от нормы. Они имеют недостаточные и ограниченные знания об окружающем мире, что влияет на

их способность к восприятию. У этих детей возникают проблемы с предметностью и структурностью восприятия, затрудненное узнавание предметов в непривычных ракурсах, а также смешивание сходных букв и их элементов. Целостность восприятия также нарушена, что затрудняет выделение отдельных элементов из объекта и ухватывание его целостности. Дети с ЗПР замедляют процесс переработки информации и нарушена координация анализаторных систем, таких как зрение и слух [30].

Среди явных личностных особенностей детей с ЗПР выделяются несформированность способности к обучению, затрудненная социальная адаптация и социальное развитие, недостаточная сформированность мотивационно-целевой основы деятельности и незрелость эмоционально-волевой сферы. Дети с ЗПР нуждаются в обучении игровой деятельности, так как их действия часто сводятся только к манипулированию игрушками и строительству домиков, лишенных разнообразия. У этих детей снижен интерес к игре и игрушкам, их замысел игры формируется трудно, а сюжеты игр зачастую стереотипны и сосредоточены на бытовой тематике [30].

Обычно задержка психического развития (ЗПР) диагностируется у детей старшего дошкольного возраста, когда проводится первичная диагностика будущих первоклассников. Дошкольники с задержкой психического развития существенно отличаются от своих сверстников по своей познавательной деятельности, эмоционально-волевой сфере и поведению. Из-за этих особенностей, необходима углубленная диагностическая работа и последующая психокоррекционная работа с этими детьми для повышения их уровня готовности к школе. Наиболее ярко проявляются отставание и особенности в развитии когнитивных процессов.

У детей с ЗПР наблюдается недостаточное развитие таких операций, как анализ, синтез и обобщение, что не соответствует их возрасту. Например, анализ изображения на картинке у этих детей характеризуется неполнотой и неточностью. Из-за этого они выделяют в изображении вдвое меньше существенных признаков, чем их нормально развивающиеся

сверстники. Кроме того, действия этих детей происходят с определенной хаотичностью, они не составляют четкий план действий, часто отвлекаются во время выполнения задания и быстро устают. Все эти факторы снижают общий уровень выполнения задач.

Аналогичная ситуация возникает при изучении процесса обобщения. Умение сравнивать объекты и выделять в них общие признаки является важным условием для освоения понятий окружающего мира. Однако старшие дошкольники с задержкой психического развития часто имеют недостаточный уровень обобщения, что явно проявляется при выполнении заданий на группировку предметов по родовой принадлежности. Такие задания требуют наличия определенного запаса родовых понятий, таких как «мебель», «посуда», «растения», «животные» и другие. Дети с задержкой психического развития обычно способны верно воспроизвести только половину понятий, характерных для их возраста.

Подобная ситуация распространяется не только на родовые понятия, но и на видовые. Она связана как с недостаточным личным опытом дошкольника, так и с ограниченными представлениями о явлениях и предметах окружающего мира. Кроме того, задержка речевого развития может оказывать влияние на способность усваивать и использовать понятия.

Как уже было отмечено, правильная постановка вопроса и педагогическое руководство играют важную роль для детей с задержкой психического развития. Поэтому необходимо использовать специальные упражнения для помощи в их обучении. Педагогам-воспитателям и дефектологам важно учитывать, что эти упражнения должны предлагаться в определенной последовательности. Упражнения по классификации следует проводить только после того, как дети овладеют навыками группировки реальных предметов. В дальнейшем можно предлагать более сложные задания, например, выделение групп однородных предметов из предоставленного материала, и называть их общим словом.

При оказании помощи детям с ЗПР могут применяться различные

виды поддержки, включая стимулирующую, направляющую и обучающую. Исследования Т.А. Власовой подтвердили, что для этих детей наиболее сложными являются проблемные задачи, что связано с поверхностным мышлением и направленностью на второстепенные признаки, особенно на словесно-логическом уровне [2].

Одним из основных препятствий для решения интеллектуальных задач старшими дошкольниками с ЗПР являются их эмоционально-волевые особенности. Они часто останавливаются на первом ответе, несмотря на то, что в теории могут решить задачу с легкостью. Дошкольники заменяют трудное задание более простым, стремясь избежать умственного и эмоционального напряжения.

В развитии когнитивной и эмоционально-волевой сферы детей с ЗПР игра играет значительную роль. Игра в учебной деятельности приносит детям радость и способствует их всестороннему развитию. Она имеет важное образовательное значение, расширяет кругозор, развивает воображение и мышление. Кроме того, в коррекционной работе можно использовать различные виды трудовой деятельности, такие как работа с бумагой, природными материалами, пластилином.

Это особенно полезно, поскольку дети с ЗПР часто имеют слабо развитую мелкую моторику пальцев рук, нескоординированные движения и слабо развитый глазомер. Под руководством педагога-дефектолога или воспитателя дошкольники самостоятельно выполняют задания по трудовой деятельности, основываясь на собственных интересах. Тематика, содержание и сложность этих заданий должны соответствовать возрастным особенностям детей и их зоне ближайшего развития.

Изготовление поделок требует различной степени сложности: можно создавать их по образцу или рисунку, а также воплощать собственные идеи ребенка. В ходе создания изделия дошкольник определяет порядок выполнения работы и последовательность действий, что обучает его планированию и способствует эмоциональной зрелости.

Ребенок принимает решения на основе наглядного представления, выбирает и сравнивает варианты действий, а затем выбирает наиболее оптимальный путь выполнения задания и оценивает полученный результат. Все это помогает предотвратить ошибки и готовит ребенка к школе.

Педагог может оказывать помощь на этих коррекционных занятиях как фронтально, используя различные таблицы, схемы и наглядные пособия, так и индивидуально. Важно отметить, что задержка психического развития не является постоянной и необратимой. Это временное замедление формирования психики в целом или отдельных ее аспектов, таких как речь, сенсорика и моторика. Такое отставание успешно преодолевается по мере взросления, особенно при своевременной и комплексной медико-психолого-педагогической поддержке.

Поэтому крайне важно своевременно диагностировать задержку и создавать оптимальные условия воспитания и обучения для дошкольников. Важно помнить, что коррекционная работа наиболее эффективна в дошкольном возрасте, до того, как ребенок начнет учиться в начальной школе.

В данной главе были рассмотрены различные аспекты, связанные с особенностями детей данной возрастной группы, которые имеют задержку психического развития (ЗПР).

Первым пунктом, который нами рассмотрен был в рамках данной главы, является клиническая характеристика детей старшего дошкольного возраста с ЗПР. Были представлены основные клинические симптомы, диагностические критерии и классификация ЗПР. Также были отмечены особенности основных психических функций, таких как интеллект, память, внимание, речь и моторика, у данных детей.

Вторым пунктом, который был рассмотрен в главе, детально освещаются психологические особенности детей старшего дошкольного возраста с ЗПР. Важной темой является взаимодействие ребенка с окружающей средой и его социальная адаптация. В работе были

рассмотрены особенности коммуникативных навыков и способностей, развитие эмоциональной сферы, а также особенности индивидуальных психологических особенностей у данных детей.

Третий пункт нашей главы посвящен педагогическим особенностям детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития, нами были рассмотрены особенности организации учебного процесса. Большое значение уделяется разнообразным методикам и подходам, используемым в образовательном процессе для детей с ЗПР, а также вопросам организации дополнительной поддержки и помощи в развитии у них различных навыков и способностей.

Итак, анализируя представленные материалы в данной главе, мы можем сделать вывод о том, что дети старшего дошкольного возраста с ЗПР обладают рядом клинико-психолого-педагогических особенностей. Их психическое развитие отличается от сверстников без задержки развития, и поэтому требует особого внимания со стороны специалистов, работающих с этой категорией детей. От учета этих особенностей зависит эффективность обучения и воспитания таких детей, их социальная адаптация и возможность получения полноценного образования. Поэтому для успешной работы с детьми старшего дошкольного возраста с ЗПР необходимо учитывать все аспекты и особенности, рассматриваемые в данной главе.

2.2 Особенности связной речи у детей с задержкой психического развития

Развитие связной речи у детей дошкольного возраста, страдающих от задержки психического развития, имеет свои особенности. Связная речь является одним из самых сложных видов речи, который формируется позже диалогической речи и требует высокого уровня познавательной деятельности у ребенка. Процесс создания связного текста является иерархическим и включает операции на семантическом и языковом уровне. Одной из особенностей этого процесса является необходимость

планирования, которое особенно активно осуществляется во время пауз [6].

Исследования Е.В. Мальцевой, Н.А. Никашина и Р.Д. Триггер показали, что дети с задержкой психического развития чаще сталкиваются с недостаточным восприятием звуков, снижением слуховой памяти, расстройствами звукопроизношения, недостаточным словарным запасом и затруднениями в процессах словообразования.

Р.Д. Триггер определяет недостаточность процессов словообразования как одну из характерных особенностей речи детей с задержкой психического развития [44].

Исследование Е.С. Слепович показало, что «дети с задержкой психического развития используют значительно меньше прилагательных, чем нормально развивающиеся дети» [31]. Кроме того, Слепович также отмечает ограниченный словарный запас у этих детей, среди существительных с узким, конкретным значением [36]. В своих исследованиях, Е.С. Слепович подчеркивает, что у такой категории детей речь имеет ситуативный характер, часто встречаются личные и указательные местоимения, повторения и прямая речь. Иногда дети с задержкой речевого развития формулируют сложноподчиненные предложения, содержащие 20 или более слов. Эти предложения обычно являются длинными и запутанными, создавая впечатление того, что ребенок не способен завершить свое высказывание.

Связная речь дошкольников с задержкой психического развития (ЗПР) можно охарактеризовать как речь, которая привязана к конкретной ситуации, как сказано выше, имеет ситуативный характер, и часто непонятна вне ее контекста. Исследования показывают, что у детей с ЗПР речь имеет ситуативный характер, и лишь постепенно развивается возможность передачи контекстной информации. Проблемы в формировании программирования и грамматической структуры высказываний становятся важнейшими аспектами развития связной речи. Особое значение в этом процессе имеют способности детей дошкольного

возраста описывать свои действия. Вербализация, то есть умение ребенка выразить свои действия словами, является возможностью разъяснить осуществляемые действия, учитывая ясность высказывания, правильность его формулировки и использование грамматики и лексики.

Для детей этой категории характерны и другие особенности словарного запаса: преобладание пассивного словаря над активным, ограниченность словарного запаса, затрудненная активация словаря и неточное, недифференцированное, иногда неадекватное использование слов. В речи детей с задержкой психического развития преобладают существительные и глаголы, причем их словарный запас в этой области является ограниченным и неточным. Дети не знают многих слов, которые часто встречаются в речи, они заменяют слова описанием ситуации или действия, связанных с этим словом, и испытывают трудности в подборе синонимов и особенно антонимов. Они также затрудняются в описании свойств и характеристик предметов [20].

У детей с диагнозом ЗПР характерны выражения и формулировки вроде «тётя такая» или «тут вот такое, а тут вот так», что является результатом недостаточной грамотности и структурирования предложений. Использование вводных и служебных слов в избытке не побуждает создавать новую программу выражения, а продолжает воспроизводить ранее знакомые образцы [4].

И. Юханссон отмечает, что недостаточная мыслительная активность и низкая познавательная активность, которые характерны для дошкольников с задержкой психического развития, затрудняют усвоение ими простейшей информации о звуковом аспекте речи. Уровень осознания звукового строения речи у этих детей формируется позднее, чем у детей без задержки развития. Однако осознание речевой действительности и ее элементов (слов, звуков) у детей с задержкой психического развития различно: от устойчивой ориентации на звуковую сторону речи и осознания звукового строения слов до отсутствия такой ориентации и невозможности

анализировать звуковой состав слова [51].

Незрелость психических функций и интеллектуальных способностей, особенно заметная в процессе усвоения родного языка, обуславливается необходимостью взаимодействия зрительного, слухового и двигательного анализаторов, снятием известного и понятного значения слова или высказывания, а также рассмотрением их с непривычной грамматической перспективы. Развитие языка и связной речи является одним из факторов формирования психических функций у детей дошкольного возраста. Верно сформированное усвоение языкового материала стимулирует развитие функций, которые еще не сформировались у ребенка, и способно эффективно активизировать их развитие.

В трудах А.Р. Лурия, Е.Д. Хомского, А.Д. Кошелевой и других исследователей отмечается, что значительное влияние на нарушение познавательной деятельности детей дошкольного возраста с задержкой психического развития (ЗПР) оказывает недостаточность речевой регуляции. Одной из проблем является сложность выражения в устной форме информации о произведенных действиях и последовательного контроля над ними, а также сравнения результатов с предложенным заданием.

Одна из работ А.Д. Кошелевой указывает на значимые трудности у этих детей в области речевого оформления собственных действий, а проблемы наблюдаются не только в спонтанной, но и в отраженной речи.

Также было обнаружено, что явные нарушения в речевой деятельности, такие как рассогласованность между речевой и предметной деятельностью, характерны не только для детей с глубокой задержкой развития, но и для тех, у кого это состояние является легким течением [14].

На уровне восприятия речи у детей младшего дошкольного возраста с ЗПР наблюдаются трудности в понимании сложных и многоступенчатых инструкций, а также восприятию и пониманию содержания рассказов с скрытым смыслом. Происходит снижение процесса декодирования текстов,

то есть, понимания содержания рассказов, сказок и текстов для пересказа.

Трудности в сочетании речевой и предметной деятельности у таких детей часто проявляются в виде грубой разницы между речью и действием. Отечественный исследователь В.П. Глухов отмечает, что современный научный подход рассматривает организм ребенка, его здоровье и индивидуальные особенности как единое, целостное образование. Следовательно, педагог, работающий с детьми, у которых есть задержка психического развития, должен ясно осознавать закономерности развития психики и личности ребенка младшего дошкольного возраста, рассматривая их как одну систему. Подход к формированию личности ребенка должен быть комплексным, ориентированным на личность и иметь четкое представление о личностных качествах, которыми должен обладать ребенок, став взрослым.

2.3 Анализ методик коррекционной работы по развитию связной речи у старших дошкольников с задержкой психического развития с использованием дидактических игр

Вопрос реализации дидактических игр и упражнений в процессе обучения вызывает интерес у педагогов и исследователей, в числе которых М. Монтессори [25], Е. И. Тихеева [41], А. К. Бондаренко и другие. Неоспоримое влияние на развитие речи старших дошкольников с задержкой психического развития (ЗПР) оказывает методика М. Монтессори. Этот инновационный подход позволяет учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка и создавать оптимальные условия для развития его речи и коммуникативных навыков.

Одна из ключевых концепций методики Марии Монтессори заключается в том, чтобы дать ребенку возможность самостоятельно открывать и исследовать мир через специально организованное окружение. Для детей с ЗПР это особенно важно, так как у них может быть затруднено общение и усвоение информации. Монтессори-материалы или сенсорные

материалы, такие как мозаика, песочные шрифты и специальные способы классификации предметов, способствуют развитию обширного словаря и улучшению произношения.

Сенсорный материал позволяет ребенку познакомиться со свойствами предметов, после чего педагог называет эти свойства и закрепляет их названия в ходе занятий. Таким образом, чувственные впечатления находят свое вербальное выражение. В математике ребенок сталкивается с абстрактными понятиями, такими как названия чисел и арифметических действий, геометрические свойства плоских фигур и пространственных тел. В результате его словарный запас пополняется различными частями речи, включая существительные, глаголы, прилагательные, наречия и числительные.

Пополнение словарного запаса требует систематизации полученной ребенком новой информации. Для классификации понятий окружающего мира М. Монтессори предлагает использовать наборы карт. В набор входят карты с изображениями различных предметов или живых существ, а также карта, на которой изображены все предметы вместе для обобщающего понятия. Обобщающие понятия делятся на три основных группы - растения, животные и человек. К первой группе относятся цветы, фрукты, овощи, хвойные и лиственные деревья. Вторая группа включает диких и домашних животных, рыб, птиц и динозавров. Третья группа состоит из понятий, связанных с жизнедеятельностью человека, таких как одежда, обувь, электрические бытовые приборы, транспорт, части тела и канцелярские принадлежности. Наборы карт для понятий каждой из трех групп снабжены зеленым, красным или желтым кантом, что помогает и ребенку, и педагогу ориентироваться.

Суть методики заключается в том, что перед ребенком кладут карты по одной и просят его сказать, что на них изображено. Если какое-то слово ребенку неизвестно, соответствующую карту откладывают в сторону так, чтобы и ребенок, и воспитатель ее видели. С отложенными картами

проводят трехступенчатый урок запоминания новых слов. В конце занятия ребенку показывают карту для обобщающего понятия и называют это понятие. Она кладется над всеми остальными картами, символизируя тем самым иерархию понятий.

Основной принцип методики М. Монтессори заключается в помощи ребенку в самостоятельном выполнении заданий вместо навязывания заранее заданного содержания и последовательности упражнений. Педагог наблюдает за ребенком и дает ему возможность выбирать задания, с которыми он справляется наиболее успешно. Это особенно полезно для детей с ЗПР, у которых возникают трудности в выполнении задач по определенной программе. Благодаря большей свободе выбора занятий, ребенок с ЗПР может развивать свою коммуникативную компетенцию, осваивать новые слова и улучшать понимание речи окружающих.

Еще одной важной составляющей методики Монтессори является работа над мелкой моторикой, влияющей на развитие речи. Использование пинцета, штангенциркуля, ниток и других подобных материалов помогает развивать физические навыки, учит ребенка сосредотачиваться на деталях и повышает координацию движений губ и языка, что оказывает значительное влияние на произношение звуков и формирование речи.

Е.И. Тихеева разработала серию дидактических игр-занятий с материалами и игрушками, которые направлены на анализ окружающего мира и закрепление представлений о нем в слове. Эти игры включают в себя такие методы и варианты проведения, как номенклатура (называние предметов, их качеств, действий с ними, числовых и пространственных отношений), описание предмета, сравнение предметов, составление и отгадывание загадок, поиск игрушек по стихотворению, составление фраз и рассказов об игрушках и наборах игрушек.

Е.И. Тихеева также рекомендует перейти от игр с игрушками к рассмотрению картин. Она считает, что картины играют важную роль в развитии способности к наблюдению, интеллектуальных процессов

(мышления, воображения, рассуждения), речи и языка. Поэтому она разработала серии картин для дошкольников и определила эстетические и педагогические требования к работе с картинами. Виды занятий по картинам включают в себя номенклатуру, описание, сравнение, систематизацию картин, подбор картинок к теме, стихам и рассказам, а также составление рассказа по картине.

Кроме того, опираясь на принципы наглядности в обучении родному языку, Е.И. Тихеева предлагает серию игровых занятий с дидактической куклой. Данные игры, такие как «Оденем куклу на прогулку», «Уложим куклу спать», «День рождения куклы» и др., обладают значительной педагогической ценностью, так как в них отражены различные трудовые процессы, такие как приготовление еды, стирка белья и пошив платья. Эти игры способствуют накоплению опыта ребенка и развитию его речи.

Суммируя свои взгляды, Е.И. Тихеева подчеркивает важность любой деятельности и труда в процессе развития речи у детей. Она считает, что упражнения, в которых слово используется для упорядочения и систематизации многочисленных восприятий, порожденных личным опытом, наблюдением и трудом, являются более эффективными, чем упражнения, основанные только на голом слове.

Е.А. Стребелева является создателем пособия «Коррекционно-развивающее обучение детей в процессе дидактических игр». Данное пособие представляет собой систему дидактических игр и упражнений, которые разработаны с целью развития и коррекции познавательной деятельности детей дошкольного возраста. Оно адресовано учителям-дефектологам и воспитателям дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида, а также родителям, у которых есть дети с проблемами в развитии [11].

Методика Е.А. Стребелевой является эффективным инструментом развития умственных способностей детей с отклонениями в развитии. Эта методика основана на активном взаимодействии ребенка с окружающей

средой и помогает развивать когнитивные, социальные и эмоциональные навыки у детей дошкольного возраста.

В основе методики Е.А. Стребелевой лежит использование дидактических игр и упражнений, которые специально разработаны для развития конкретных навыков и умений у детей с отклонениями в развитии. Важным принципом данного подхода является простота и доступность материала, чтобы дети смогли понять и освоить его без особых трудностей.

Одним из ключевых аспектов методики является индивидуальный подход к каждому ребенку. Е.А. Стребелева предлагает выбирать задания и игры, учитывая уровень развития конкретного ребенка, его интересы и потребности. Такой подход помогает максимально эффективно использовать время обучения и добиться наилучших результатов.

Е.А. Стребелева предлагает широкий спектр игровых и учебных материалов, которые помогают развить умственные функции, включая внимание, память, аналитическое мышление и речевые навыки. Также в книге представлены особые методики работы с детьми, имеющими определенные особенности обучения, такие как задержка речевого развития или нарушения внимания.

Методика Е.А. Стребелевой эффективно помогает детям с отклонениями в развитии преодолеть свои трудности и раскрыть свой потенциал. Непосредственное взаимодействие с ребенком, игра и упражнения, предложенные в книге, способствуют развитию его способностей и формированию полноценной личности.

Исследование Л.Н. Венгера, посвященное ознакомлению детей дошкольного возраста с цветом, формой и величиной предмета, дало возможность разработать систему дидактических игр и упражнений, направленных на восприятие характерных признаков предметов. Дидактическая игра, как метод познавательного развития, ставит перед детьми познавательные задачи косвенным образом, позволяя им приобретать знания играя. Обучающая сторона в дидактической игре тонко

замаскирована для детей, их основным мотивом для выполнения задач становится естественное желание играть и совершать определенные игровые действия. Она основана на стремлении ребенка войти в вымышленную ситуацию и действовать в соответствии с определенными мотивами. Для дидактической игры, как метода познавательного развития, характерно объединение игровой и дидактической задач. Дидактические игры подбираются таким образом, чтобы их содержание способствовало развитию познавательных способностей у детей дошкольного возраста. Например, игра «Кто больше увидит» позволяет развивать у детей дошкольного возраста способность воспринимать признаки предметов, мыслительные операции и творческое воображение. В то же время эта же игра может быть использована для развития памяти, когда мыслительные операции осуществляются без образца [5].

Вывод по второй главе

Дети старшего дошкольного возраста с ЗПР представляют особую группу детей, нуждающихся в специальной поддержке и реабилитации. Клинико-психолого-педагогическая характеристика данных детей позволяет более полно и системно описать их особенности и потребности, а также определить эффективные подходы к их обучению и воспитанию.

Одной из наиболее характерных особенностей детей старшего дошкольного возраста с ЗПР является задержка развития познавательных функций. У них наблюдается отставание в развитии речи, мышления, памяти и восприятия, что сказывается на обучении и адаптации в социальной среде. Такие дети имеют трудности с усвоением абстрактных понятий и сложных задач, проявляют недостаточный навык саморегуляции и приспособления к новой информации.

Старшие дошкольники с задержками психического развития обладают определенными особенностями связной речи. Основная черта характеристики таких детей заключается в том, что их речь обычно

отличается от возрастных норм. Они испытывают трудности в формировании и поддержании связей между словами и фразами, а также в строении предложений, объединении идей и выражении полноценных мыслей.

Одной из главных особенностей связной речи старших дошкольников с ЗПР является недостаток лексического запаса. Они могут испытывать трудности в использовании сложных слов и терминов, что затрудняет их способность точно и ясно выражать свои мысли.

Кроме того, старшие дошкольники с ЗПР могут иметь проблемы с формированием грамматической структуры предложений. У них часто возникают ошибки в правильном использовании временных форм, согласовании глагола с подлежащим и употреблении падежей. Это может привести к тому, что их высказывания могут быть несвязными или неполными.

Однако, несмотря на эти особенности, старшие дошкольники с ЗПР обычно обладают адекватным пониманием речи. Они способны понять простые и понятные высказывания и сообщать информацию о своих потребностях и желаниях. Важно помнить, что каждый ребенок уникален и индивидуальные особенности связной речи могут различаться в зависимости от степени и характера ЗПР.

ГЛАВА 3 ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

3.1 Изучение связной речи у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

Для исследования связной речи детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития, нами была выбрана методика Е.А. Стребелевой [39] «Обследование речевого развития детей 5-6 лет», а именно серии: «Овладение словарем», «Уровень развития активной речи» и «Овладение грамматическим строем речи», предложенные ей.

1. Овладение словарем.

Цель: выявить уровень овладения словарем (точность словоупотребления, использование разных частей речи).

Задание №1. «Назови, что это». Задание направлено на выявление уровня овладения обобщающими словами.

Материал - картинки с изображением животных, фруктов, транспорта, птиц (приложение 1).

Процедура и инструкции: взрослый показывает ребенку ряд картинок и просит назвать их одним словом (птицы, транспорт, фрукты, животные), затем он предлагает ему перечислить цветы, птиц, животных и т. д., угадать объект или предмет по описанию, например: «Круглое, гладкое, сочное, сладкое, растет на дереве (яблоко); оранжевая, длинная, сладкая, растет на грядке, овощ (морковь); зеленый, длинный, вкусный он соленый, вкусный он сырой (огурец); красный, круглый, сочный, мягкий, вкусный овощ (помидор)».

Оценка результатов:

1 балл ставится в тех случаях, когда ребенок не сотрудничает со взрослым, ведет себя неадекватно по отношению к заданию и не понимает его цели.

2 балла ставится в тех случаях, если ребенок принимает задание, начинает сотрудничать со взрослым, стремится достичь цели, но самостоятельно выполнить задание не может; в процессе диагностического обучения действует адекватно, но после обучения не переходит к самостоятельному выполнению задания.

3 балла ребенок получает, если он начал сотрудничать со взрослым, принимает задание, понимает его цель, но самостоятельно задание не выполняет; в процессе диагностического обучения действует адекватно, а затем переходит к самостоятельному способу выполнения задания.

4 балла ставится в том случае, если ребенок сразу начинает сотрудничать со взрослым, принимает и понимает задание и самостоятельно находит способ его выполнения.

Задание №2. «Кто как передвигается». Задание направлено на выявление умения ребенка подбирать слова-действия к существительному.

Материал - картинки с изображением рыбы, птицы, лошади, собаки, кошки, лягушки, бабочки, змеи (приложение 2).

Процедуры и инструкции: взрослый предлагает ребенку ответить на вопросы: «Рыба что делает? (Плавает.) Птица что делает? (Летает.) Лошадь что делает? (Скачет.) Собака что делает? (Бегает.) Кошка что делает? (Крадется, бегают.) Лягушка что делает? (Прыгает.) Бабочка что делает? (Летает.) Змея что делает? (Ползает.)»

Оценка результатов:

1 балл ставится в тех случаях, когда ребенок не сотрудничает со взрослым, ведет себя неадекватно по отношению к заданию и не понимает его цели.

2 балла ставится в тех случаях, если ребенок принимает задание, начинает сотрудничать со взрослым, стремится достичь цели, но самостоятельно выполнить задание не может; в процессе диагностического обучения действует адекватно, но после обучения не переходит к самостоятельному выполнению задания.

3 балла ребенок получает, если он начал сотрудничать со взрослым, принимает задание, понимает его цель, но самостоятельно задание не выполняет; в процессе диагностического обучения действует адекватно, а затем переходит к самостоятельному способу выполнения задания.

4 балла ставится в том случае, если ребенок сразу начинает сотрудничать со взрослым, принимает и понимает задание и самостоятельно находит способ его выполнения.

Задание №3. «Назови животного и его детеныша». Задание направлено на выявление уровня сформированности словарного запаса ребенка.

Материал - картинки с изображением домашних и диких животных и их детенышей (приложение 3).

Процедуры и инструкции: ребенку показывают картинку с изображением одного из животных и предлагают назвать его и его детеныша. Если ребенок затрудняется, то взрослый помогает ответить: «Это кошка, а у нее детеныш — котенок. А это собака. Как называется ее детеныш?»

Оценка результатов:

1 балл ставится в тех случаях, когда ребенок не сотрудничает со взрослым, ведет себя неадекватно по отношению к заданию и не понимает его цели.

2 балла ставится в тех случаях, если ребенок принимает задание, начинает сотрудничать со взрослым, стремится достичь цели, но самостоятельно выполнить задание не может; в процессе диагностического обучения действует адекватно, но после обучения не переходит к самостоятельному выполнению задания.

3 балла ребенок получает, если он начал сотрудничать со взрослым, принимает задание, понимает его цель, но самостоятельно задание не выполняет; в процессе диагностического обучения действует адекватно, а затем переходит к самостоятельному способу выполнения задания.

4 балла ставится в том случае, если ребенок сразу начинает сотрудничать со взрослым, принимает и понимает задание и самостоятельно находит способ его выполнения.

Задание №4. «Подбери слово». Задание направлено на выявление умения подбирать слова, обозначающие качество действия.

Процедуры и инструкции: взрослый предлагает ребенку внимательно выслушать словосочетание и подобрать к нему нужное слово. Например: «Конь бежит (как?) быстро». Предлагаются следующие словосочетания: ветер дует ... (сильно), собака лает (громко), лодка плывет ... (медленно), девочка шепчет ... (тихо).

Оценка результатов:

1 балл ставится в тех случаях, когда ребенок не сотрудничает со взрослым, ведет себя неадекватно по отношению к заданию и не понимает его цели.

2 балла ставится в тех случаях, если ребенок принимает задание, начинает сотрудничать со взрослым, стремится достичь цели, но самостоятельно выполнить задание не может; в процессе диагностического обучения действует адекватно, но после обучения не переходит к самостоятельному выполнению задания.

3 балла ребенок получает, если он начал сотрудничать со взрослым, принимает задание, понимает его цель, но самостоятельно задание не выполняет; в процессе диагностического обучения действует адекватно, а затем переходит к самостоятельному способу выполнения задания.

4 балла ставится в том случае, если ребенок сразу начинает сотрудничать со взрослым, принимает и понимает задание и самостоятельно находит способ его выполнения.

2. Уровень развития активной речи.

Цель: выявление сформированности активной речи ребенка.

Задание №1. «Расскажи какой». Задание направлено на выявление умения использовать при описании предметов слова, обозначающие

существенные признаки.

Процедура и инструкции: взрослый предлагает ребенку рассказать об игрушке (предмете). Предлагаются для описания следующие слова: елка, зайчик, мячик, яблоко, лимон. При затруднении взрослый уточняет: «Расскажи, что ты знаешь о елке. Какая она бывает? Где ты ее видел?»

Оценка результатов:

1 балл ставится в тех случаях, когда ребенок не сотрудничает со взрослым, ведет себя неадекватно по отношению к заданию и не понимает его цели.

2 балла ставится в тех случаях, если ребенок принимает задание, начинает сотрудничать со взрослым, стремится достичь цели, но самостоятельно выполнить задание не может; в процессе диагностического обучения действует адекватно, но после обучения не переходит к самостоятельному выполнению задания.

3 балла ребенок получает, если он начал сотрудничать со взрослым, принимает задание, понимает его цель, но самостоятельно задание не выполняет; в процессе диагностического обучения действует адекватно, а затем переходит к самостоятельному способу выполнения задания.

4 балла ставится в том случае, если ребенок сразу начинает сотрудничать со взрослым, принимает и понимает задание и самостоятельно находит способ его выполнения.

Задание №2. «Составь рассказ». Задание направлено на выявление уровня сформированности связной речи.

Материал: три картинки с изображением серии последовательных событий: «Кошка ловит мышку» (приложение 4).

Процедура и инструкции: взрослый непоследовательно раскладывает перед ребенком картинки и предлагает: «Рассмотри картинки и разложи их так, чтобы было понятно, что вначале случилось, что потом и чем завершилось действие. Составь рассказ».

Оценка результатов:

1 балл ставится в тех случаях, когда ребенок не сотрудничает со взрослым, ведет себя неадекватно по отношению к заданию и не понимает его цели.

2 балла ставится в тех случаях, если ребенок принимает задание, начинает сотрудничать со взрослым, стремится достичь цели, но самостоятельно выполнить задание не может; в процессе диагностического обучения действует адекватно, но после обучения не переходит к самостоятельному выполнению задания.

3 балла ребенок получает, если он начал сотрудничать со взрослым, принимает задание, понимает его цель, но самостоятельно задание не выполняет; в процессе диагностического обучения действует адекватно, а затем переходит к самостоятельному способу выполнения задания.

4 балла ставится в том случае, если ребенок сразу начинает сотрудничать со взрослым, принимает и понимает задание и самостоятельно находит способ его выполнения.

Задание №3. «Подумай и скажи». Задание направлено на выявление умений устанавливать причинно-следственные зависимости, рассуждать.

Процедура и инструкции: взрослый предлагает ребенку внимательно прослушать и закончить предложения: «мама взяла зонтик, потому что на улице ... (идет дождь). Тает снег, потому что ... (пригревает солнце, наступила весна). Цветы засохли, потому что их ... (не поливали). В лесу появилось много грибов, потому что ... (прошел дождь). На деревьях появляются молодые листочки, потому что ... (наступила весна)».

Оценка результатов:

1 балл ставится в тех случаях, когда ребенок не сотрудничает со взрослым, ведет себя неадекватно по отношению к заданию и не понимает его цели.

2 балла ставится в тех случаях, если ребенок принимает задание, начинает сотрудничать со взрослым, стремится достичь цели, но самостоятельно выполнить задание не может; в процессе диагностического

обучения действует адекватно, но после обучения не переходит к самостоятельному выполнению задания.

3 балла ребенок получает, если он начал сотрудничать со взрослым, принимает задание, понимает его цель, но самостоятельно задание не выполняет; в процессе диагностического обучения действует адекватно, а затем переходит к самостоятельному способу выполнения задания.

4 балла ставится в том случае, если ребенок сразу начинает сотрудничать со взрослым, принимает и понимает задание и самостоятельно находит способ его выполнения.

3. Овладение грамматическим строем речи.

Цель: выявить уровень сформированности грамматического строя речи.

Задание №1. “Прятки”. Задание направлено на выяснение понимания и активное использование ребенком предлогов (между, из-за, из-под).

Материал - игрушки — зайка, две машинки.

Процедура и инструкции: ребенку предлагают выполнить ряд действий и ответить на вопросы, например: «спрячь зайку между машинками. Куда спрятал зайку? Спрячь зайку за машинку. Откуда выглядывает зайка?»

Оценка результатов:

1 балл ставится в тех случаях, когда ребенок не сотрудничает со взрослым, ведет себя неадекватно по отношению к заданию и не понимает его цели.

2 балла ставится в тех случаях, если ребенок принимает задание, начинает сотрудничать со взрослым, стремится достичь цели, но самостоятельно выполнить задание не может; в процессе диагностического обучения действует адекватно, но после обучения не переходит к самостоятельному выполнению задания.

3 балла ребенок получает, если он начал сотрудничать со взрослым, принимает задание, понимает его цель, но самостоятельно задание не

выполняет; в процессе диагностического обучения действует адекватно, а затем переходит к самостоятельному способу выполнения задания.

4 балла ставится в том случае, если ребенок сразу начинает сотрудничать со взрослым, принимает и понимает задание и самостоятельно находит способ его выполнения.

Задание №2. “Угадай, чего нет”. Задание направлено на выявление умения образовывать имена существительные множественного числа в именительном и родительном падежах.

Материал - картинки со следующими изображениями: Глаз — глаза, ведро — ведра, рот — рты, лев — львы, перо — перья, окно — окна, ухо — уши, дерево — деревья, стол — столы, лист — листья, кресло — кресла, дом — дома (приложение 5).

Процедуры и инструкции: Ребенку показывают картинки и просят назвать то, что на них изображено, в единственном и во множественном числе.

Если ребенок справился с первой частью задания, то ему предлагают ответить на вопросы:

У тебя ведра, у меня нет (чего?) ... (ведер).

У тебя львы, у меня нет (кого?) ... (львов).

У тебя деревья, у меня нет (чего?) ... (деревьев).

У тебя яблоки, у меня нет (чего?) ... (яблок).

У тебя кресла, у меня нет (чего?) ... (кресел).

Оценка результатов:

1 балл ставится в тех случаях, когда ребенок не сотрудничает со взрослым, ведет себя неадекватно по отношению к заданию и не понимает его цели.

2 балла ставится в тех случаях, если ребенок принимает задание, начинает сотрудничать со взрослым, стремится достичь цели, но самостоятельно выполнить задание не может; в процессе диагностического обучения действует адекватно, но после обучения не переходит к

самостоятельному выполнению задания.

3 балла ребенок получает, если он начал сотрудничать со взрослым, принимает задание, понимает его цель, но самостоятельно задание не выполняет; в процессе диагностического обучения действует адекватно, а затем переходит к самостоятельному способу выполнения задания.

4 балла ставится в том случае, если ребенок сразу начинает сотрудничать со взрослым, принимает и понимает задание и самостоятельно находит способ его выполнения.

Задание №3. “Назови ласково”. Задание направлено на выявление умения образовывать имена существительные с уменьшительно-ласкательным суффиксом.

Материал - Картинки с изображением большого и маленького предметов (приложение 6).

Процедуры и инструкции: ребенку предлагают назвать ласково предметы, изображенные на картинках.

Окно — ... Окошечко.

Зеркало — ...

Дерево — ...

Ящик — ...

Лопата — ...

Петля — ...

Колокол — ...

Платье — ...

Оценка результатов:

1 балл ставится в тех случаях, когда ребенок не сотрудничает со взрослым, ведет себя неадекватно по отношению к заданию и не понимает его цели.

2 балла ставится в тех случаях, если ребенок принимает задание, начинает сотрудничать со взрослым, стремится достичь цели, но самостоятельно выполнить задание не может; в процессе диагностического

обучения действует адекватно, но после обучения не переходит к самостоятельному выполнению задания.

3 балла ребенок получает, если он начал сотрудничать со взрослым, принимает задание, понимает его цель, но самостоятельно задание не выполняет; в процессе диагностического обучения действует адекватно, а затем переходит к самостоятельному способу выполнения задания.

4 балла ставится в том случае, если ребенок сразу начинает сотрудничать со взрослым, принимает и понимает задание и самостоятельно находит способ его выполнения.

Задание №4. “Назови”. Задание направлено на выявление сформированности правильного употребления падежных форм существительных.

Процедуры и инструкции: ребенку предлагают ответить на вопросы: «чего много в лесу? Откуда осенью падают листья? (р. п.) к кому ты любишь ходить в гости? Кому нужна удочка? (д. п.) кого ты видел в зоопарке, цирке? (в. п.) чем ты смотришь? Чем ты слушаешь? (т. п.) на чем катаются дети зимой? (п. п.)»

Оценка результатов:

1 балл ставится в тех случаях, когда ребенок не сотрудничает со взрослым, ведет себя неадекватно по отношению к заданию и не понимает его цели.

2 балла ставится в тех случаях, если ребенок принимает задание, начинает сотрудничать со взрослым, стремится достичь цели, но самостоятельно выполнить задание не может; в процессе диагностического обучения действует адекватно, но после обучения не переходит к самостоятельному выполнению задания.

3 балла ребенок получает, если он начал сотрудничать со взрослым, принимает задание, понимает его цель, но самостоятельно задание не выполняет; в процессе диагностического обучения действует адекватно, а затем переходит к самостоятельному способу выполнения задания.

4 балла ставится в том случае, если ребенок сразу начинает сотрудничать со взрослым, принимает и понимает задание и самостоятельно находит способ его выполнения.

Таким образом, с помощью данной методики обследования мы сможем провести исследование связной речи учащихся экспериментальной группы.

3.2 Состояние связной речи у старших дошкольников с задержкой психического развития

Экспериментальное исследование связной речи у старших дошкольников с задержкой психического развития проводилось на базе МДОУ «ЦРР - детский сад № 153» г. Магнитогорска, в группе «Звездочки» для детей старшего дошкольного возраста, с задержкой психического развития. Всего в исследовании приняло участие 6 детей.

После проведения тщательного изучения уровня развития связной речи у учащихся, входящих в экспериментальную группу, нами был осуществлен детальный анализ полученных данных и результатов исследования.

Методика Е.А. Стребелевой, предполагает, что при анализе результатов обследования основное внимание следует уделять оценке возможностей ребенка в плане принятия помощи, т. е. его обучаемости, исходя из чего были проставлены баллы.

Рассмотрим результаты исследования (таблица 1).

Таблица 1 - Результаты исследования связной речи

		Алексей П.	Екатерина С.	Дмитрий К.	Ольга Н.	Иван С.	Анастасия К.	Итого
Овладение словарем	Задание №1. «Назови, что это»	4	4	3	3	3	3	20

Продолжение таблицы 1

	Задание №2. «Кто как передвигается»	3	3	3	2	3	3	17
	Задание №3. «Назови животного и его детеныша»	3	4	3	3	3	3	19
	Задание №4. «Подбери слово».	3	3	2	2	3	2	15
Уровень развития активной речи	Задание №1. «Расскажи какой»	4	3	3	3	3	3	19
	Задание №2. «Составь рассказ»	3	3	3	2	3	3	17
	Задание №3. «Подумай и скажи»	3	3	2	2	2	3	15
Овладение грамматическ им строем речи	Задание №1. “Прятки”	3	3	2	2	2	2	14
	Задание №2. «Угадай, чего нет»	4	3	3	3	3	3	19
	Задание №3. «Назови ласково»	3	3	3	3	3	3	18
	Задание №4. «Назови».	3	3	2	2	3	3	16
	Итого	36	35	29	27	31	31	

Как видно из таблицы, лучше всего с диагностическими заданиями справился Алексей П (36 баллов из возможных 44). С заданием №1 серии «Овладение словарем» Алексей справился без помощи учителя, без проблем называя обобщающие слова для группы предметов. Также у него не вызвало затруднений задание «Расскажи какой» из серии «Уровень активной речи».

Для описания Алексею было предложено слово «Зайчик». Алексей описывал его внешний вид и рацион питания, однако больше выражаясь словосочетаниями, чем предложениями, в связи с чем возникала необходимость поправлять его. Однако по методике Е.А. Стребелевой, в заданиях оценивается скорее способность ребенка справиться с заданием самостоятельно, поэтому Алексей получил четыре балла из возможных четырех.

Чуть сложнее для него давалось задание «Угадай, чего нет», для обдумывания ответов ему было необходимо время, однако ответы давались правильные, поэтому Алексей получил высший балл.

Хуже всего с диагностическими заданиями справилась Ольга Н., набрав 27 баллов из возможных 44. В некоторых заданиях, за которые впоследствии получала 2 балла, Ольга очень тяжело вступала в сотрудничество со взрослым, не стремилась к достижению цели задания, но понимала его смысл и выполняла задание под руководством воспитателя, однако так и не приходила к самостоятельному решению задачи и быстро теряла к ней интерес.

Остальные дети показали средние результаты, с некоторыми заданиями справляясь чуть лучше, с некоторыми - чуть хуже. Результаты детей в виде диаграммы представлены на рисунке 1.

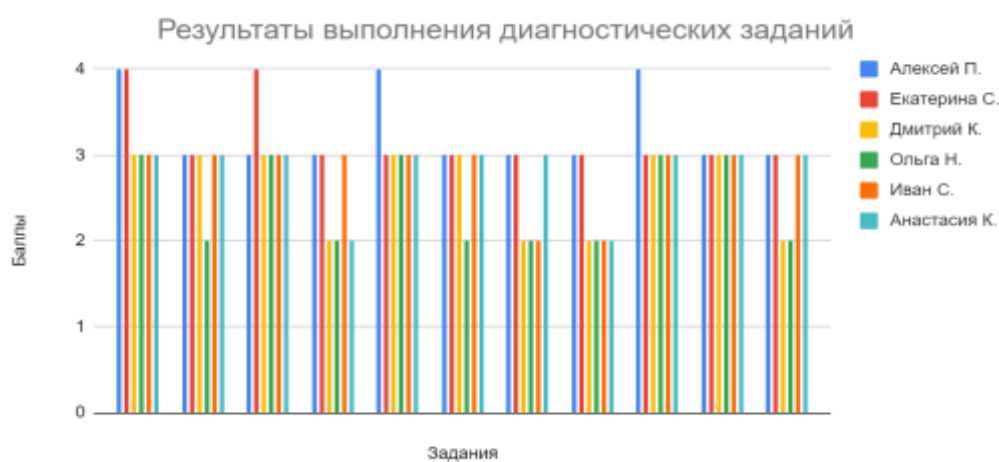


Рисунок 1 - Результаты выполнения диагностических заданий

Говоря о заданиях, наибольшую сложность среди детей вызвало

задание «Прятки» из серии «Овладение грамматическим строем речи». По заданию детям было необходимо перемещать игрушки и объяснять воспитателю их местоположение относительно друг друга. Дети сильно путались в предлогах, иногда неверно указывая значение предлога (например, когда заяк был за машинкой, Иван С. отвечает, что заяк над машинкой), иногда неверно применяя правильный предлог (это часто случалось с Анастасией К., если мишка над зайкой, Анастасия говорит, что заяк над мишкой).

Самым простым оказалось задание «Назови, что это» из серии «Овладение словарем», что говорит о хорошей способности детей к обобщению.

Таким образом, проведенный констатирующий эксперимент показал, что в среднем связная речь детей оценивается на среднем уровне, дети испытывают затруднение с установлением причинно-следственных связей, употреблением слов, обозначающих качество действия и с употреблением предлогов. Проанализированные нами данные оформлены в таблицах и диаграммах для комфортного их изучения.

3.3 Содержание коррекционной работы по развитию связной речи у старших дошкольников с задержкой психического развития

Результаты диагностики связной речи старших дошкольников с задержкой психического развития показали необходимость проведения коррекционной работы.

Цель коррекционной работы: продолжение развития связной речи у старших дошкольников с задержкой психического развития посредством дидактической игры.

Направления коррекционной работы:

1. Обогащение словарного запаса детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития;

2. Повышение уровня активной речи детей старшего дошкольного

возраста с задержкой психического развития.

3.Повышение уровня овладения грамматическим строем речи детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Коррекционная работа основана на основополагающих дидактических принципах, выдвинутых Я.А. Коменским, И.Г. Песталоцци, Ф. Фребелем, М. Монтессори, Е.И. Тихеевой, К.Д. Ушинским:

– принцип систематичности и последовательности. Игры должны быть организованы в определенной последовательности, начиная от простых и заканчивая более сложными;

– принцип индивидуального подхода. Каждый ребенок должен иметь возможность играть в игры, которые соответствуют его уровню развития и интересам;

– принцип наглядности. Игры должны сопровождаться наглядными материалами, такими как картинки, игрушки, предметы и т.д.;

– принцип коммуникативной направленности. Игры должны стимулировать детей к общению и взаимодействию друг с другом;

– принцип активности и самостоятельности. Ребенок должен быть активным участником игры и иметь возможность принимать самостоятельные решения;

– принцип сотрудничества. Игры должны способствовать развитию навыков сотрудничества и взаимопомощи;

– принцип доступности. Игры должны соответствовать возрасту и уровню развития ребенка.

Для успешной коррекционной работы со связной речью, основанной на дидактических играх, необходимо соблюдать следующие условия:

– использовать картинки и игрушки с яркими, насыщенными цветами, чтобы привлечь внимание детей;

– создается положительная атмосфера занятий и устанавливается контакт с ребенком;

– в процессе организации игр постепенно усложняются игровые задачи;

– частая смена вида деятельности и выполнение гимнастики для снятия зрительного и мышечного утомления.

Коррекционная работа проводится в несколько этапов:

1. Диагностика уровня развития связной речи у детей. На этом этапе проводится обследование детей, выявляются их речевые и коммуникативные навыки, а также определяются задачи и цели коррекционной работы.

2. Планирование дидактических игр. На основе результатов диагностики составляется картотека дидактических игр, которая включает в себя различные дидактические игры и упражнения, направленные на развитие связной речи детей в соответствии с направлениями коррекционной работы.

3. Проведение дидактических игр. Игры проводятся в группе по 3 человека или индивидуально, в зависимости от потребностей и возможностей детей. Во время игр используются различные дидактические материалы, такие как картинки, карточки, игрушки и прочее.

4. Оценка результатов коррекционной работы. После проведения игр проводится повторная диагностика уровня развития связной речи у детей, чтобы оценить эффективность проведенной работы.

5. Корректировка плана коррекционной работы. Если результаты диагностики показывают, что коррекционная работа была неэффективной, то картотека игр корректируется и проводится повторный курс занятий.

В рамках плана коррекционной работы была составлена картотека игр (приложение 7). В ней представлены игры по направлениям коррекционной работы: для развития семантической и грамматической стороны речи. В качестве примера, в картотеке представлены игры:

1. «Так бывает или нет?».

Цель: развивать логическое мышление, умение замечать

непоследовательность в суждениях.

Ход игры: Воспитатель объясняет правила игры:

- Я буду рассказывать историю, в которой вы должны заметить то, чего не бывает.

«Летом, когда солнце ярко светило, мы с ребятами вышли на прогулку. Сделали из снега горку и стали кататься с неё на санках. Наступила весна Все птицы улетели в тёплые края. Медведь залез в свою берлогу и решил проспать всю весну...»

2. «Какая, какой, какое?».

Цели: учить подбирать определения, соответствующие данному примеру, явлению; активизировать усвоенные ранее слова.

Ход игры: воспитатель называет какое-нибудь слово, а играющие по очереди называют как можно больше признаков, соответствующих данному предмету.

Белка - рыжая, пушистая, большая, маленькая, красивая...

Пальто - тёплое, зимнее, новое, старое...

Мама - добрая, ласковая, нежная, любимая, дорогая...

Дом - деревянный, каменный, новый, панельный...

3. «Отгадайте, что за растение».

Цель: описать предмет и узнать его по описанию.

Ход игры: воспитатель предлагает одному ребёнку описать растение или загадать о нём загадку. Другие дети должны отгадать, что это за растение.

4. «Прятки».

Цели: найти дерево по описанию; отработать предлоги: за, около, перед, рядом, из-за, между, на...

Ход игры: по заданию воспитателя часть детей прячется за деревьями и кустарниками. Ведущий по инструкции воспитателя ищет (найди, кто спрятался за высоким деревом, низким, толстым, тонким).

Итак, в ходе данной главы было рассмотрено использование

дидактических игр в коррекционной работе со связной речью у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР. Данная методика может быть эффективной в развитии речевых навыков у детей с особенностями в развитии.

Дидактические игры предоставляют возможность индивидуализированного подхода к развитию связной речи у детей с ЗПР. В зависимости от конкретных потребностей и возможностей каждого ребенка, педагог может выбрать игру, которая будет наиболее эффективной для его развития. Это позволяет учесть особенности каждого ребенка и создать комфортные условия для его прогресса.

Таким образом, использование дидактических игр в коррекционной работе связной речи и у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР имеет большой потенциал для их развития. Они могут способствовать улучшению речевых навыков, повышению мотивации и вовлеченности детей, а также развитию их социальных и эмоциональных навыков. Кроме того, индивидуализированный подход позволяет адаптировать игровые задания к особенностям каждого ребенка, создавая оптимальные условия для его развития. Опираясь на полученные результаты и выводы, можно сделать заключение о положительном влиянии дидактических игр на коррекционную работу со связной речью и детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

Выводы по третьей главе

В данной главе мы рассмотрели результаты диагностики связной речи детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Проведенный констатирующий эксперимент показал, что в среднем связная речь детей оценивается на среднем уровне, дети испытывают затруднение с языковым оформлением речи и некоторые проблемы с семантикой. В своей работе мы использовали методику Р.И. Лалаевой, направленную на диагностику диалогической и монологической речи детей. Сделав выводы

по результатам диагностики, мы предложили содержание коррекционной программы по формированию связной речи детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития с использованием дидактических игр. Она подразумевает проведение организованных игр индивидуально и в малых группах по три человека. Занятия должны проводиться два раза в неделю в первую половину дня, и их продолжительность составляет 15 минут. В течение одного занятия проводится одна дидактическая игра.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Для изучения темы исследования, нами был проведен анализ научной литературы. Мы определили, что связная речь - это речь, которая отражает все существенные стороны своего предметного содержания или смысловое развернутое высказывание (ряд логически сочетающихся предложений), обеспечивающее общение и взаимопонимание. Вопросами рассмотрения занималось большое количество педагогов, психологов и исследователей, как то: Жан Пиаже, Лев Выготский, Жан Жак Руссо, М. Монтессори, А. А. Васильева, С.Л. Рубинштейн, А.М. Леушина, Ф.А. Сохин, А.А. Леонтьев, И.А. Зимняя, Е.И. Тихеева, Т.А.Ткаченко, Т.Б.Филичева, В. К. Воробьева и многие другие. Они внесли огромный вклад в понимание природы связной речи детей дошкольного возраста и особенностей его формирования в течение дошкольной жизни ребенка.

Так же, анализируя теоретическую литературу, мы определили роль дидактической игры в формировании связной речи детей дошкольного возраста. Здесь были упомянуты имена А. М. Бородич, Н. Ф. Виноградовой, Л. В. Ворошшиной, В. В. Гербовой, Э. П. Коротковой, Н. А. Орлановой, Е. А. Смирновой, Н. Г. Смольниковой, О. С. Ушаковой, Л. Г. Шадринной и других как исследователей дидактической игры в контексте развития связной речи. Мы определили, что дидактическая игра, в любом своем проявлении, оказывает положительное воздействие на связную речь дошкольников, способствует пополнению и активизации словаря, формированию правильного звукопроизношения и умения правильно выражать свои мысли.

При характеристике детей с задержкой психического развития, мы обратились к их клинико-психолого-педагогической характеристике, выявив что дети с задержкой психического развития - это дети с синдромом временного отставания психики ребёнка, будь то в общем или в отдельных его аспектах. ЗПР представляет собой специфическую форму аномалии,

проявляющуюся в патологическом нарушении психического развития ребёнка, включая его нормальный темп. Справочная литература определяет задержку психического развития как вариант психического дизонтогенеза, который включает замедленное психическое развитие («задержка темпа психического развития») и состояния незрелости эмоционально-волевой сферы и интеллектуальной недостаточности, не достигающей степени слабоумия. При ЗПР часто возникают нервно-психические расстройства, которые могут затруднить познавательные способности ребёнка.

Связная речь является важным аспектом коммуникации у детей с ЗПР. Одной из характерных особенностей речи у детей с ЗПР является задержка в формировании лексико-грамматического строя предложения. В связи с этим, наблюдается более примитивный уровень словоупотребления и ошибки в построении предложений. Речь может быть конкретной, бедной по словам и с недостаточно выраженной структурой предложений. Кроме того, дети с ЗПР могут испытывать трудности в осуществлении связной речи из-за нарушений в области когнитивных процессов, включая внимание, память и мышление. Они могут испытывать затруднения в понимании и использовании последовательности событий, правильном временном и пространственном контексте, а также в выражении своих мыслей последовательно и логично.

Так же в исследовании мы проводили исследование состояния сформированности связной речи у детей с ЗПР по методике Р.И. Лалаевой. Проанализировав полученные данные, мы выяснили, что уровень сформированности связной речи у исследуемых детей примерно на среднем уровне. Некоторые дети показали хорошие результаты, разговаривая с педагогом связными предложениями, допуская некоторые неточности, некоторые отличались уровнем ниже среднего, составляя рассказ одним-двумя предложениями, упуская смысловую ценность.

Таким образом, цели и задачи данной работы были достигнуты.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Авдулова Т.П. Психолого-педагогическое сопровождение реализации Федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного образования (ФГОС ДО). Изд.: ВЛАДОС, 2016. – 89 с.
2. Алексеева, Е.Е. Психологические проблемы детей дошкольного возраста: учебник и практикум [Текст] / Е.Е. Алексеева. – М.: Юрайт, 2017. – 286 с.
3. Алексеева, М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников [Текст] / М.М. Алексеева, В.И. Яшина. – М.: Академия, 2010. – 400 с.
4. Ахманова, О.С. Словарь лингвистических терминов. – 6-е изд., стереотип. – М.: Ком Книга, 2013. – 576 с
5. Венгер, Л.А. Дидактические игры и упражнения по сенсорному воспитанию детей дошкольного возраста. Под ред. Венгера Л.А. – М.: Педагогика, 1973. – 78 с.
6. Визель Т. Г. Основы нейропсихологии: учебник для студентов вузов. – М.: В. Секачев, 2018. – 264 с.
7. Выготский, Л.С. Мышление и речь [Текст] /Л.С. Выготский. – Изд. 5, испр. – Издательство "Лабиринт", М., 1999. – 90 с.
8. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения [Текст] / Под ред. А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцевой. – СПб.: Питер, 2016. – 464 с.
9. Ендовицкая Т.В. и др. Психология детей дошкольного возраста. Развитие познавательных процессов. – М.: Просвещение, 1964. – 352 с.
10. Захаров, Н. П. Невротические и неврозоподобные расстройства при задержке психического развития у детей младшего школьного возраста (клиника, динамика, прогноз): автореф. дис. ... канд. мед. наук: 14.00.18 / Захаров Николай Петрович; Моск. НИИ психиатрии. – М., 1991. – 26 с.
11. Катаева А.А., Стребелева Е.А. Дидактические игры и упражнения

в обучении умственно отсталых дошкольников: Кн. для учителя.—М.: «БУК-МАСТЕР», 1993.— 191 с.

12. Ковалев, В.В. Психиатрия детского возраста [Текст] /В.В. Ковалев. - М. : Медицина, 1979. - 608 с.

13. Кошелева, А.Д. Детский практический психолог. – М.: Academia, 2011. – 256 с.

14. Лалаева Р.И. Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей-М. 1991. – 67 с.

15. Лебединская К.С. Основные вопросы клиники и систематики задержки психического развития. // Альманах Института коррекционной педагогики. Альманах №9 2005 URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-9/osnovnye-voprosy-kliniki-i-sistematiki> (Дата обращения: 22.01.2024)

16. Леонтьев А.Н. Возникновение и первоначальное развитие языка. М., 1963. – 90 с.

17. Леонтьев А.Н. О механизме чувственного отражения. "Вопросы психологии", 1959, № 2. – 112 с.

18. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. Изд. 2.М., 1965.– 91 с.

19. Леонтьев А.Н. Психолингвистика. Л., 1967. – 115 с.

20. Леонтьев А.Н. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. М., 1969. – 87 с.

21. Леонтьев А.Н. Слово в речевой деятельности. М., 1965. – 110 с.

22. Леонтьев А.Н. Язык, речь, речевая деятельность. М., 1969. – 115 с.

23. Мальцева Е.В. Особенности нарушения речи у детей с задержкой психического развития // Дефектология. - 1990. - №6 -10-17 с.

24. Монтессори М. Помоги мне сделать это самому / М. В. Богуславский, Г. Б. Корнетов - М.: Карапуз, 2016. – 90 с.

25. Обучение детей с ЗПР в подготовительном классе // Под ред. В. Ф. Мачихиной, Н. А. Цыпиной. М., 1992. – 223 с.

26. Переслени, Л.И. Задержка психического развития: Вопросы дифференциации и диагностики [Текст] / Л.И. Переслени // Вопросы

психологии. – 2015. - № 1. –55-62 с.

27. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. — 1994. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка / Сост., новая ред. пер. с фр., коммент. Вал. А. Лукова, Вл. А. Лукова. - М. : Педагогика-Пресс, 1994. – 526 с.

28. Психологическая наука и образование. 2019. Том 24. № 3.74–84 с.

29. Развитие идей научной школы Н.А. Менчинской в современной психологии учения. // Материалы Круглого стола, посвященного 110-летию со дня рождения Н.А. Менчинской. /Под редакцией Е.Д. Божович, Г.А. Вайзер. Электронный сборник. – М., 2015. – 186 с.

30. Развитие речи детей дошкольного возраста [Текст]: Пособие для воспитателя дет. сада. / Под ред. Ф.А. Сохина. – 2-е изд., испр. – М.: Просвещение, 1979. – 331 с.

31. Ребенок с задержкой психического развития: понять, чтобы помочь. – М.: Школьная Пресса, 2005. – 96 с./Серия: В помощь специалисту. («Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. Библиотека журнала»; Вып. 19.) – 34 с.

32. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст]/ С.Л. Рубинштейн. – СПб: Издательство «Питер», 2000. – 712 с.

33. Слепович Е.С. Употребление прилагательных старшими дошкольниками с нарушениями умственного развития // Дефектология - 1978 - №2. – 37 с.

34. Слепович Е.С. Работа с детьми с интеллектуальной недостаточностью. Практика специальной психологии. – СПб.: Речь, 2008 . – 256 с.

35. Солдатова, Е.Л. Психология развития и возрастная психология. Онтогенез и дизонтогенез / Е. Л. Солдатова, Г. Н. Лаврова. – Ростов н/Д.: Феникс, 2004. –193 с.

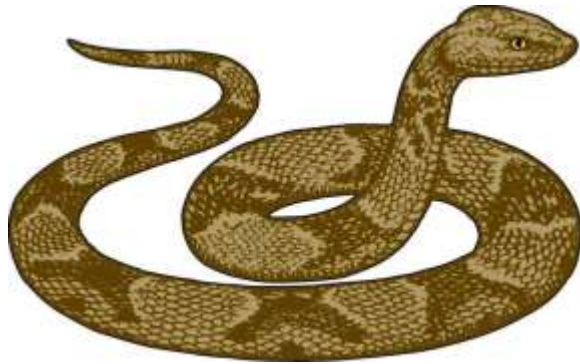
36. Стребелева, Е.А. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста. Методическое пособие. / Е.А. Стребелева - М: Просвещение, 2005. – 90 с.

37. Сухарева Г.Е. Клинические лекции по психиатрии детского возраста Т. II. – М: Медицина. – 1959. – 406 с.
38. Тихеева Е.И. Дошкольное воспитание и детские сады // Собр. соч. – М.: Наука, 2015. – 115 с.
39. Тихеева Е.И. Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста). Пособие для воспитателей детских садов / под ред Сохина - 5-е изд - М.: Просвещение, 1981. – 140 с.
40. Тихеева Е.М. Несколько слов о развитии речи детей // Семейное воспитание: хрестоматия: учебное пособие для студ высш пед заведений / сост. Лебедев - М.: Академия, 2001. – 90 с.
41. Триггер, Р.Д. Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития. – СПб.:Питер,2008 . – 192 с.
42. Ульенкова У. В. Шестилетние дети с задержкой психического развития.— М.: Педагогика, 1990.-184 с.
43. Усенко Ю.С., Орлова Е. С., Гюлмамедова Т. И. Виды дидактических игр и их использование в познании детей старшего дошкольного возраста // Социально-гуманитарные проблемы и вызовы в глобализирующемся мире : сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции 30 ноября 2022г. : Белгород : ООО Агентство перспективных научных исследований (АПНИ), 2022. -108-111 с.
44. Усова А. П. Роль игры в воспитании детей. — 1976. 21 с.
45. Ушакова О.С. Развитие речи дошкольников. – М.: Издательство Института Психотерапии, 2001. – 256 с.
46. Шевченко С.Г. Подготовка к школе детей с задержкой психического развития. Книга 1,2 / С.Г. Шевченко – М.: Школьная Пресса, 2004. – 34 с.
47. "Эмиль, или О воспитании" / Жан Жак Руссо; Пер. с фр. М.А. Энгельгардта. - Санкт-Петербург: Газ. "Шк. и жизнь", 1912. - 491 с.
48. Юханссон, И. Особое детство. – М.: Теревинф, 2012. – 160 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1



ПРИЛОЖЕНИЕ 2



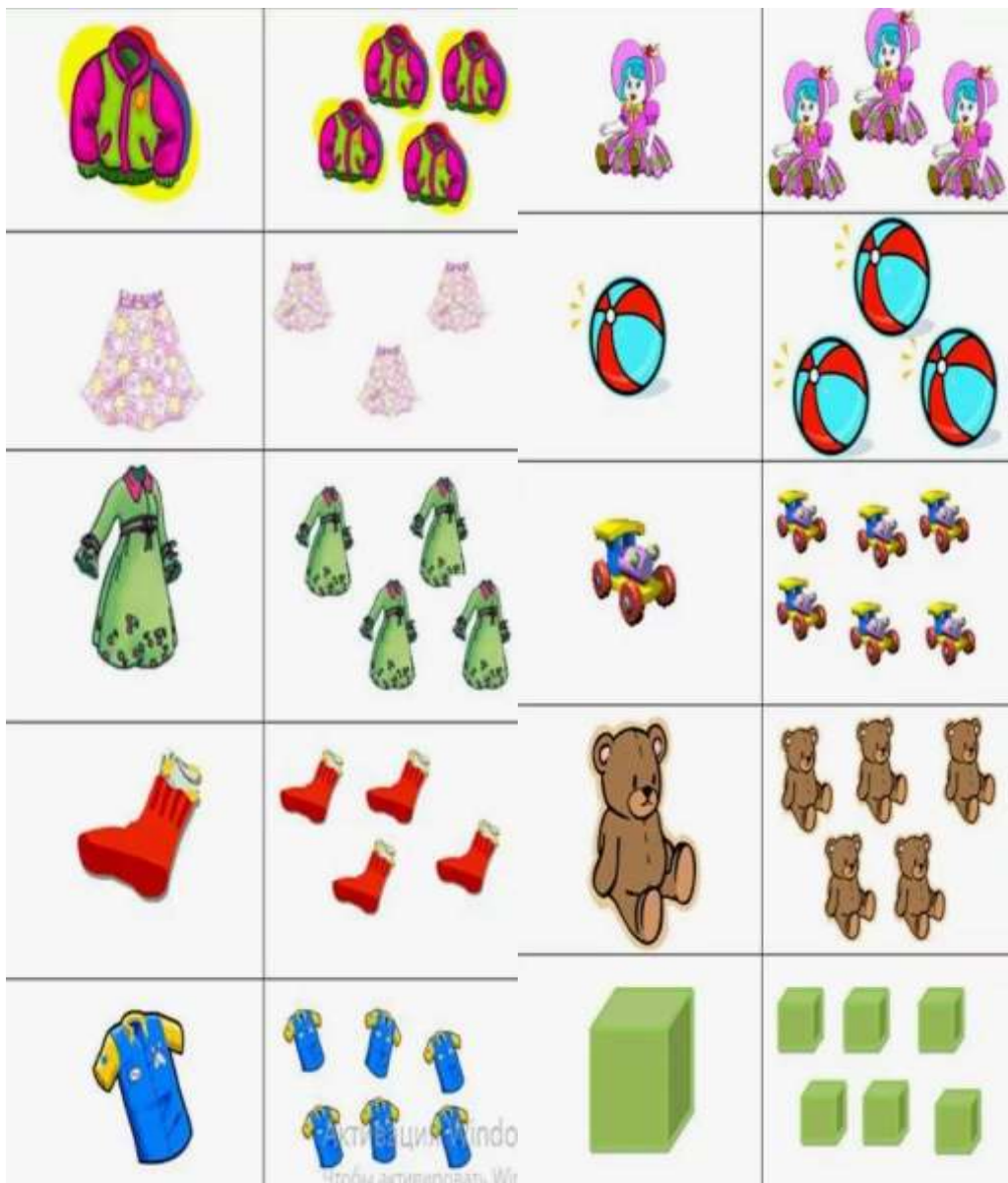
ПРИЛОЖЕНИЕ 3



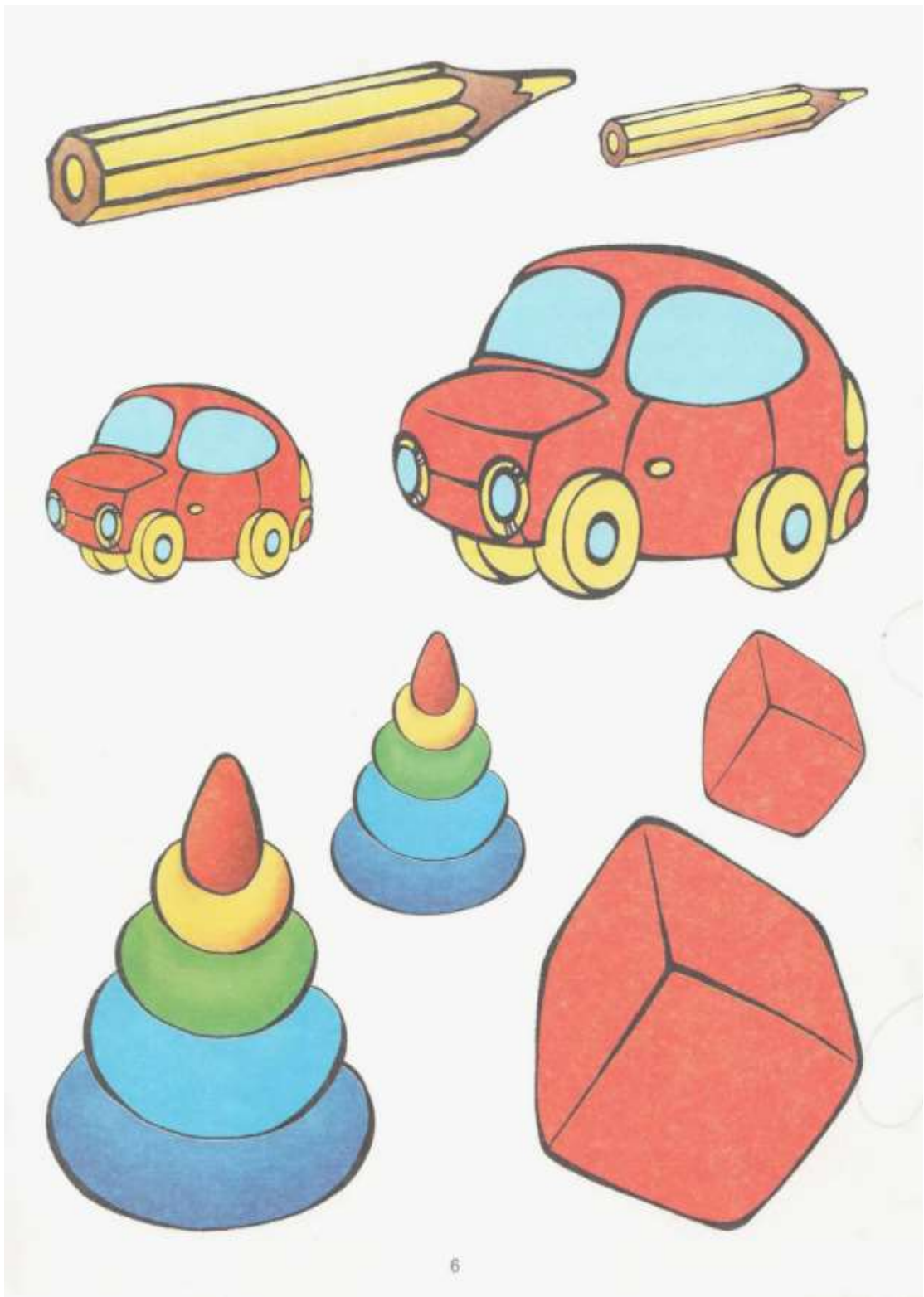
ПРИЛОЖЕНИЕ 4



ПРИЛОЖЕНИЕ 5



ПРИЛОЖЕНИЕ 6



ПРИЛОЖЕНИЕ 7

Картотека игр

Игры, способствующие расширению словарного запаса детей	
<p>Название: Кто как голос подает</p> <p>Цель: обогащать глагольный словарь по теме “Птицы”</p> <p>Игровой материал: карточки с изображением диких и домашних птиц.</p> <p>Игровые действия: воспитатель показывает карточку, дети (хором или по поднятой руке) говорят, какие звуки издает эта птица:</p> <p>воробей – чирикает ворона – каркает голубь – воркует синица – свистит утка – крякает соловей - поет кукушка – кукует петух – кукарекает.</p>	<p>Название: Овощи</p> <p>Цель: обогащать словарь детей существительными множественного числа по теме «Овощи»</p> <p>Игровой материал: кукла Маша.</p> <p>Игровые действия: воспитатель показывает куклу Машу, говорит: «Маше подарили игру «Один овощ – много овощей», ей надо найти картинки с одинаковым изображением овощей. Например: один лук – много лука». Далее дети находят картинку по названию (один овощ), подбирают пару к этой картинке пару с большим количеством (много овощей) и называют изображения.</p>
<p>Название: Угадай игрушку</p> <p>Цель: обогащать предметный словарь, словарь прилагательных, ориентируясь на его признаки и действия.</p> <p>Игровой материал: игрушки: медвежонок, заяц, лиса, утенок.</p> <p>Игровые действия: воспитатель приносит волшебную коробку с игрушками, показывает игрушки и называет их. Затем рассказывает о каждой игрушке, называя внешние признаки: «Это мягкая игрушка. Она серая. Хвостик короткий, а уши длинные. Любит морковку, прыгает ловко». Аналогично описываются другие игрушки, дети называют их. Далее предлагается ребенку</p>	<p>Название: Кто, что делает?</p> <p>Цель: обогащать глагольный словарь детей.</p> <p>Игровой материал: мяч.</p> <p>Игровые действия: Взрослый бросает мяч ребенку и называет профессию, ребенок возвращает мяч и говорит, что делает представитель этой профессии: Врач — лечит. Учитель — учит. Продавец — продает. Маляр — красит. Портной — шьет. Дворник — подметает. Музыкант — играет. Парикмахер — подстригает. Воспитатель — воспитывает. Балерина — танцует.</p>

описать одну из игрушек.	
<p>Название: Деревья и их плоды Цель: обогащать словарь детей, подбирать плоды деревьев, развивать зрительную память, внимание. Игровой материал: иллюстрации деревьев (ель, рябина, каштан, липа, клен);картинки (шишка, рябина, каштан, липовое семян, кленовая крылатка). Игровые действия: Воспитатель загадывает загадку. Утром мы во двор идем - Листья сыплутся дождем, Под ногами шелестят, И летят, летят, летят. (Осень) Воспитатель: «Ребята о чем эта загадка? Про какое время года? А вы хотели бы узнать больше о деревьях и о плодах? Предлагаю отправиться в сад, где растут деревья». Рассматривают, проговаривают названия деревьев, затем находят их плоды.</p>	<p>Название: Животные и их детеныши Цель: формирование словаря существительных, закрепление в речи детей названий детенышей животных, закрепление навыков словообразования, развитие ловкости, внимания, памяти. Игровой материал: мяч Игровые действия: Бросая мяч ребенку, взрослый называет какое-либо животное, а ребенок, возвращая мяч педагогу, называет детеныша этого животного.</p>
<p>Название: Скажи ласково Цель: закрепление умения образовывать существительные при помощи уменьшительно- ласкательных суффиксов, развитие ловкости, быстроты реакции. Игровой материал: мяч Игровые действия: Воспитатель, бросая мяч ребенку, называет первое слово (например, шар), а ребенок, возвращая мяч педагогу, называет второе слово (шарик). Слова можно сгруппировать по сходству окончаний. Стол — столик, ключ — ключик. Шапка — шапочка, белка — белочка. Книга — книжечка, ложка — ложечка. Голова — головка, картина — картинка. Мыло — мыльце, зеркало — зеркальце. Кукла — куколка, свекла — свеколка. Коса — косичка, вода — водичка. Жук — жучок, дуб — дубок. Вишня — вишенка, башня — башенка. Платье — платьице, кресло — креслице. Перо — перышко, стекло — стеклышко.</p>	<p>Название: Один — много Цель: закрепление в речи детей различных типов окончаний имен существительных Игровой материал: мяч Игровые действия: Педагог бросает мяч детям, называя имена существительные в единственном числе. Дети бросают мяч обратно, называя существительные во множественном числе. Можно перебрасывать мяч с ударами об пол, прокатывать мяч, сидя на ковре. Примеры: Стол столы, двор — дворы, нос — носы, гора — горы, нора — норы, мост — мосты.</p>

<p>Название: Что бывает круглым?</p> <p>Цель: расширение словаря детей за счет прилагательных, развитие воображения, памяти, ловкости.</p> <p>Игровой материал: мяч</p> <p>Игровые действия: Перебрасывая мяч детям, педагог задает вопрос, на который ребенок, поймав мяч, должен ответить, после чего вернуть мяч педагогу. Педагог, в свою очередь, перекидывает мяч следующему ребенку, ожидая ответа от него.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Что бывает круглым? (Мяч, шар, колесо, солнце, луна яблоко, вишня.) 2. Что бывает длинным? (Дорога, река, веревка, нитка лента, шнур.) 3. Что бывает высоким? (Гора, дерево, человек, сто, дом, шкаф.) 4. Что бывает зеленым? (Трава, деревья, кусты, кузнечики, платье.) 5. Что бывает холодным? (Вода, снег, лед, роса, иней, камень, ночь.) 6. Что бывает гладким? (Стекло, зеркало, камень, яблоко.) 7. Что бывает сладким? (Сахар, конфеты, пирожки торты, вафли.) 8. Что бывает шерстяным? (Платье, свитер, варежки, перчатки, шапка.) 9. Что бывает колючим? (Еж, роза, кактус, иголки, ель проволока.) <p>и тд.</p>	<p>Название: Чья голова?</p> <p>Цель: расширение словаря детей за счет употребления притяжательных прилагательных.</p> <p>Игровой материал: мяч</p> <p>Игровые действия: В ходе игры педагог, бросая мяч кому-либо из детей, говорит: «У вороны голова.», а ребенок, бросая мяч обратно, заканчивает: «. воронья» и т. д. Примеры: у рыси голова рысья, у рыбы — рыбья, у кошки — кошачья, у сороки — сорочья, у зайца — заячья, у кролика — кроличья, у верблюда — верблюжья, у лошади — лошадиная, у утки — утиная. у лебедя — лебединая, у оленя — оленья, у лисы — лисья, у собаки — собачья, у птицы — птичья, у овцы — овечья, у белки — белчья, у медведя — медвежья, у тигра — тигриная, у курицы — куриная, у голубя — голубиная, у орла — орлиная.</p>
<p>Игры, способствующие повышению уровня активной речи</p>	
<p>Название: Магазин посуды</p> <p>Цель: расширить словарь, развивать умение подбирать обобщающее слово, развивать речевое внимание.</p> <p>Игровой материал: посуда (игрушечная или настоящая)</p> <p>Игровые действия: Воспитатель и ребенок играют в “Магазин”. Воспитатель говорит: “Мне нужна посуда для супа — супница. Посуда для салата — салатница; посуда для хлеба — хлебница; посуда для молока — молочник; посуда для масла — маслёнка; посуда для конфет — конфетница; посуда для сухарей — сухарница; посуда для соли — солонка; посуда для сахара —</p>	<p>Название: Из чего сделано?</p> <p>Цель: закреплять в речи детей употребления относительных прилагательных и способов их образования.</p> <p>Игровой материал: мяч</p> <p>Игровые действия: Педагог бросает мяч ребенку и говорит: «Рукавички из кожи», а ребенок, возвращая мяч педагогу, отвечает: «Кожаные рукавички». ваза из хрустала — хрустальная ваза; мост из камня — каменный мост; коробка из картона — картонная коробка;</p>

сахарница.” Далее педагог и ребенок меняются местами.	кувшин из глины – глиняный кувшин; мяч из резины – резиновый мяч; стол из дерева – деревянный стол; колесо из резины – резиновое колесо таз из меди – медный таз медвежонок из плюша – плюшевый медвежонок; рукавички из шерсти – шерстяные рукавички; стакан из стекла – стеклянный стакан и т. д.
<p>Название: Лови, бросай, дни недели называй!</p> <p>Цель: закреплять временные понятия, в активном словаре ребенка.</p> <p>Игровой материал: мяч</p> <p>Игровые действия: Дети становятся в круг. Педагог, бросая мяч кому-либо из детей, может начинать с любого дня недели. Дети по очереди перебрасывают мяч друг другу и последовательно называют дни недели.</p>	<p>Название: Лови да бросай - цвета называй</p> <p>Цель: Упражнять в подборе существительных к прилагательному, обозначающему цвет.</p> <p>Игровой материал: Мяч</p> <p>Игровые действия: Взрослый, бросая мяч ребенку, называет прилагательное, обозначающее цвет, а ребенок, возвращая мяч, называет существительное, подходящее к данному прилагательному.</p>
<p>Название: Угадай предмет</p> <p>Цель:Развивать мышление, активизировать словарный запас.</p> <p>Игровые действия: Отгадай предмет по названию его частей: Кузов, кабина, колеса, руль, фары, дверцы (грузовик). Ствол, ветки, сучья, листья, кора, корни (дерево). Дно, крышка, стенки, ручки (кастрюля). Палуба, каюта, якорь, корма, нос (корабль). Подъезд, этаж, лестница, квартиры, чердак (дом). Крылья, кабина, хвост, мотор (самолет). Глаза, лоб, нос, рот, брови, щеки (лицо). Рукава, воротник, манжеты (рубашка). Голова, туловище, ноги, хвост, вымя (корова). Пол, стены, потолок (комната). Подоконник, рама, стекло (окно).</p>	<p>Название: Запоминай-ка</p> <p>Активизировать словарный запас по лексическим темам. Развивать навыки понятийного обобщения. Развивать слухоречевой памяти.</p> <p>Цель: Активизировать словарный запас по лексическим темам. Развивать навыки понятийного обобщения. Развивать слухоречевой памяти.</p> <p>Игровые действия: Взрослый произносит ряды слов и даёт задание ребёнку на запоминание слов определённой тематики. Образец: «Я буду называть разные слова, вам надо запомнить только названия птиц».</p>
Название: Кто подберет больше слов?	Название: Что растет в лесу?

<p>Цель: Развивать мышление, активизировать словарный запас.</p> <p>Игровые действия: Взрослый предлагает детям назвать как можно больше слов, отвечая на вопросы.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Что можно шить? (Платье, пальто, сарафан, рубашку, шубу, сапоги, панаму, юбку, блузку и т. д.) - Что можно связать? (Шапочку, варежки, шарф, кофту, жилетку, платье, скатерть, салфетку и т. д.) - Что можно штопать? (Носки, чулки, варежки, шарф и т. д.) - Что можно завязывать? (Шапку, шарф, ботинки, платок, косынку и т. д.) - Что можно надеть? (Пальто, платье, кофту, шубу, юбку, колготки и т. д.) - Что можно обуть? (Тапки, туфли, ботинки, сапоги и т. д.) <p>Побеждает тот, кто подобрал больше слов.</p>	<p>Цель: Активизировать у детей словарь существительных по темам: «Растения», «Животные»</p> <p>Игровой материал: Стульчики по количеству детей.</p> <p>Игровые действия: Педагог выбирает трех детей и предлагает им назвать то, что растет в лесу. Например, один говорит: «В лесу растет гриб», второй — «малина», третий — «ель», а потом опять продолжает первый. Педагог предупреждает, что долго думать нельзя. Когда играющие нарушают правила, то садятся на место и выбирают себе замену. Новая группа детей получает другое задание, например, перечислить, что растет в саду либо кто живет в лесу.</p> <p>Победителем является тот, кто больше назвал растений и животных. Он получает приз.</p>
<p>Название: Четыре слова</p> <p>Цель: Расширять запас имен существительных в активном словаре детей.</p> <p>Игровой материал: мяч</p> <p>Игровые действия: Играющие стоят полукругом. Ведущий бросает по очереди каждому из них мяч и говорит одно из четырех слов: «земля», «вода», «небо», «огонь». Тот, кому брошен мяч и сказано слово «земля», должен назвать какое-либо животное. На слово «вода» играющий отвечает названием рыбы, на слово «небо» — названием птицы.</p> <p>При слове «огонь» все должны быстро повернуться кругом на месте.</p> <p>При каждом ответе мяч возвращается к ведущему. Ответивший неправильно выбывает на один тур из игры.</p>	<p>Название: Подскажи словечко</p> <p>Цель: Активизация словаря. Развивать мышление, быстроту реакции.</p> <p>Игровой материал: мяч</p> <p>Игровые действия: Есть всего один ответ. Кто-то знает, кто-то - нет. Взрослый, бросая мяч ребенку, спрашивает: Ворона каркает, а сорока? Ребенок, возвращая мяч, должен ответить: Сорока стрекочет.</p> <p>Примеры вопросов:</p> <ul style="list-style-type: none"> Сова летает, а кролик? Корова ест сено, а лиса? Крот роет норки, а сорока? Петух кукарекает, а курица? Лягушка квакает, а лошадь? У коровы теленок, а у овцы? У медвежонка мама медведица, а у бельчонка?

Игры, способствующие овладению грамматическим строем речи

<p>Название: Подбери признак Цель: учить согласовывать прилагательные с существительными. Игровые действия: воспитатель называет слово и задаёт вопросы (какой? какая? какие? какое?), ребёнок отвечает. Куртка (какая?) – красная, теплая, зимняя... Сапоги (какие?) – коричневые, удобные, теплые... Шарф (какой?) – пушистый, вязанный... Перчатки (какие?) – кожаные, белые... Шляпа (какая?) – черная, большая... Туфли (какие?) – осенние, красивые... Платье (какое?) - новое, нарядное, зеленое... Рубашка (какая?) - белая, праздничная.... Шуба (какая?) - меховая, теплая...</p>	<p>Название: Назови ласково Цель: учить детей образовывать слова при помощи уменьшительное- ласкательных суффиксов. Игровой материал: мяч Игровые действия: воспитатель произносит фразу и бросает мяч ребенку. Предложите ребенку вернуть вам мяч и изменить фразу так, чтобы слова в ней звучали ласково. Шуба теплая - шубка тепленькая Лиса хитрая - лисичка хитренькая Заяц белый - зайчик беленький Сапоги чистые - сапожки чистенькие Ветка короткая - веточка коротенькая Шишка длинная - шишечка длинненькая Ворона черная - вороненок черненький Снег белый - снежок беленький.</p>
<p>Название: Посчитай Цель: упражнять в согласовании существительных с числительными 1-2-5. Игровые действия: воспитатель называет один предмет, дети отвечают, как будет звучать 1-2-5 предметов. Один мяч, два мяча, пять мячей. Одна кукла, две куклы, пять кукол. Одно облако, два облака, пять облаков.</p>	<p>Название: Какой? Какая? Какое? Цель: закрепить умение соотносить предмет и его признак. Закрепить согласование прил. с сущ. в роде, числе. Игровой материал: картинки с изображением дерева, гриба, пня, солнца, девочки, корзинки, картинки – символы качества предметов. Игровые действия: в центре -картинки с изображением предметов, отдельно – символы качеств. Детям предлагается найти предметы, к которым можно задать вопрос «какой?» и ответить на вопрос, подбирая символы качеств. (Пень –какой? Пень низкий, твердый, круглый и т.д.). Аналогична работа с предметами женского и среднего рода.</p>
<p>Название: Узнай по описанию Цель: учить составлять описательные загадки о ягодах, фруктах и</p>	<p>Название: Где начало рассказа? Цель: учить передавать правильную временную и логическую</p>

<p>т.д. Игровые действия: воспитатель просит детей самостоятельно составить описательную загадку о ягодах или фруктах: «Овальный, твердый, желтый, кислый, кладут в чай» (Лимон).</p>	<p>последовательность рассказа с помощью серийных картинок. Игровой материал: сюжетные картинки Игровые действия: ребенку предлагается составить рассказ опираясь на картинки. Картинки служат своеобразным планом рассказа, позволяют точно передать сюжет, от начала до конца. По каждой картинке ребёнок составляет одно предложение и вместе они соединяются в связный рассказ.</p>
<p>Название: Закончи предложение Цель: формировать умение подбирать родственные слова, образованные от слова гриб, в соответствии со смыслом стихотворения. Игровой материал: текст стихотворения Игровые действия: Как-то раннею порой вдруг полился дождь...грибной. И из дома в тот же миг в лес отправился ... грибник. Чтобы принести улов, взял корзину для... грибов. Долго шёл он в глушь лесную - поляну там искал... грибную. Вдруг под ёлочкой на кочке видит маленький... грибочек. И обрадовался вмиг наш удачливый... грибник. Как ему не веселиться, если здесь в земле... грибница! Стал заглядывать под ёлки, под берёзы и дубы, Собрать в свою корзину все съедобные...грибы. А когда собрал их много, то отправился домой, И мечтал он всю дорогу, как он сварит суп... грибной. Много он собрал грибов, и грибочков, и грибков, А тому, кто долго ищет, попадётся и... грибище!</p>	<p>Название: Раздели на группы Цель: закреплять умение пользоваться притяжательными местоимениями и разделять слова по родовым признакам. Игровой материал: карточки с картинками грибов; две корзинки. Игровые действия: воспитатель предлагает детям из банка предметных картинок выбрать грибы, про каждый из которых можно сказать «он мой» и положить в одну корзину. В другую – положить картинки с грибами, про каждый из которых можно сказать «она моя».</p>
<p>Название: Близкие слова Цель: формировать умение подбирать синонимы к словам. Развивать точность выражения мыслей при составлении предложений. Игровой материал: Фишки</p>	<p>Название: Чей? Чья? Чьё? Цель: формировать умение образовывать притяжательные прилагательные. Игровые действия: воспитатель называет слово и задаёт вопрос (чей? чья? чьё?), ребёнок отвечает.</p>

Игровые действия:

Осенью дни пасмурные, ...серые, унылые...

Осенью часто погода бывает холодной, ... ветреной,
дождливой...

Осенью настроение грустное, ...печальное, тоскливое...

Осенью дожди частые, ...холодные, проливные...

Небо покрывают серые тучи, ...тёмные, дождевые...

В начале осени бывают ясные дни, ...безоблачные, светлые...

Поздней осенью на улице холодно, ...пасмурно, ветрено...

Шарф (чей?) — мамин,

Шляпка (чья?) — бабушкина,

Поднос (чей?) - дедушкин,

Книга (чья?) – бабушкина,

Тапочек (чей?) – дедушкин.

