



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

ФАКУЛЬТЕТ ИНКЛЮЗИВНОГО И КОРРЕКЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ
КАФЕДРА СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ И
ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК

КОРРЕКЦИЯ ГРАММАТИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У СТАРШИХ
ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР III УРОВНЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Выпускная квалификационная работа
по направлению 44.03.03

Специальное (дефектологическое) образование
Направленность (профиль) «Логопедия»

Выполнила:
Студент(ка) группы ОФ-406/101-4-2
Ибрагимова Алина Рамильевна

Научный руководитель:
к.п.н., доцент кафедры СПП и ПМ
Дружинина Лилия Александровна

Проверка на объем заимствований:

33,20 % авторского текста

Работа реценз к защите
рекомендована/не рекомендована

«13» 02 2019 г. пр. в

зав. кафедрой специальной педагогики,
психологии и предметных методик

Л.А. Дружинина
к.п.н., доцент Л.А. Дружинина

Челябинск
2019

Содержание

Введение	3
ГЛАВА 1. Теоретические вопросы изучения грамматической стороны речи у старших дошкольников с ОНР III уровня в психолого-педагогической и специальной литературе	6
1.1. Формирование грамматической стороны речи в онтогенезе.....	6
1.2. Понятие общего недоразвития речи в специальной литературе	12
1.3 Психолого-педагогическая характеристика детей с ОНР III уровня .	21
1.4. Роль занятий по изобразительной деятельности для коррекции грамматической стороны речи у старших дошкольников с ОНР III уровня	27
Выводы по первой главе	33
ГЛАВА 2. Исследование состояния и коррекция грамматической стороны речи у старших дошкольников с ОНР III уровня	35
2.1. Изучение состояния грамматической стороны речи у старших дошкольников с ОНР III уровня.....	35
2.2. Конспекты занятий по изобразительной деятельности с использованием игр и упражнений по коррекции грамматической стороны речи у старших дошкольников с ОНР III уровня	46
Выводы по второй главе	74
Заключение	75
Список литературы	Ошибка! Закладка не определена.

Введение

Важнейшее условие всестороннего и полноценного развития детей – правильная хорошо развитая речь. Чем богаче и правильнее у ребенка речь, тем легче ему высказывать свои мысли, шире его возможности в познании окружающей действительности, содержательнее и полноценнее отношения со сверстниками и взрослыми, активнее осуществляется его психическое развитие.

Среди детей дошкольного возраста встречается большое количество детей с общим недоразвитием речи. У них недостаточно полноценно происходит овладение навыками словоизменения и словообразования, беден словарный запас как по качественным, так и по количественным показателям, страдает связная речь, звукопроизношение, фонематический слух. Совокупность перечисленных нарушений служит серьезным препятствием в овладении программой дошкольного учреждения общего типа, а в дальнейшем и программой общеобразовательной школы.

В связи с большим количеством числа дошкольников с общим недоразвитием речи проблема формирования у них грамматической стороны речи занимает важное место в современной логопедии, а вопрос о методике их развития и коррекции становится одним из самых сложных проблем современной логопедии. Сложность эта обусловлена тем, что нарушение речевой деятельности у детей с общим недоразвитием речи носит многосторонний характер, что подтверждается многочисленными исследованиями специалистов многих направлений: психолого-педагогического, психолингвистического и медико-педагогического.

Следует отметить, что в настоящее время в трудах В.П. Глухова, Л.Н. Ефименковой, С.В. Коноваленко, Т.А. Ткаченко, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, С.Н. Шаховской, отражены вопросы формирования

грамматической стороны речи детей с общим недоразвитием речи. Но в то же время и сегодня остается актуальным поиск дополнительных средств для полного усвоения грамматической стороны речи, к числу которых можно отнести занятия по изобразительной деятельности.

Актуальность проблемы определила выбор темы «Коррекция грамматической стороны речи у старших дошкольников с ОНР III уровня на занятиях по изобразительной деятельности».

Объект исследования: развитие грамматической стороны речи у старших дошкольников с ОНР III уровня.

Предмет исследования: особенности формирования грамматической стороны речи у старших дошкольников с ОНР III уровня на занятиях по изобразительной деятельности.

Цель исследования: теоретически изучить и практически доказать необходимость работы по коррекции грамматической стороны речи на занятиях по изобразительной деятельности.

В соответствии с целью были поставлены следующие *задачи:*

1. Изучить и проанализировать психолого-педагогическую литературу по вопросам грамматической стороны речи у старших дошкольников с ОНР III уровня.

2. Изучить состояние грамматической стороны речи у старших дошкольников с ОНР III уровня.

3. Разработать конспекты занятий по изобразительной деятельности с использованием игр и упражнений по коррекции грамматической стороны речи у старших дошкольников с ОНР III уровня.

База исследования: МБДОУ "Детский сад № 315 г. Челябинска". В исследовании участвовало 6 детей в возрасте 5 - 6 лет: 3 девочки и 3 мальчика. Все дети имеют логопедическое заключение - общее недоразвитие речи III уровень.

Структура работы: выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы.

ГЛАВА 1. Теоретические вопросы изучения грамматической стороны речи у старших дошкольников с ОНР III уровня в психолого-педагогической и специальной литературе

1.1. Формирование грамматической стороны речи в онтогенезе

Под грамматической стороной речи понимают систему взаимодействия слов между собой в словосочетаниях и предложениях.

Различают морфологический и синтаксический уровни грамматической системы. Морфологический уровень предполагает умение владеть приемами словоизменения и словообразования, синтаксический — умение составлять предложения, грамматически правильно сочетать слова в предложении.

Формирование грамматической стороны речи осуществляется только на основе определенного уровня когнитивного развития ребенка. [11]

В работах А. Н. Гвоздева с учетом тесного взаимодействия морфологической и синтаксической системы языка выделяются следующие периоды формирования грамматической стороны речи.

Первый период – период предложений, состоящих из аморфных слов-корней (от 1 г. 3 мес. до 1 г. 10 мес.).

Второй период – период усвоения грамматической структуры предложения (от 1 г. 10 мес. до 3 лет).

Третий период – период усвоения морфологической системы русского языка, характеризующийся усвоением типов склонений и спряжений (от 3 до 7 лет).

Первый период усвоения ребёнком родного языка, когда произносимые звукосочетания начинают связываться со значением, целиком характеризуется полным господством простого синтаксического

целого, представляющего собой предложение, состоящее из одного изолированного слова.

Так, по своему значению они представляют законченное целое, выражающее какое-нибудь сообщение, и равняются в этом отношении предложениям в языке взрослых, например, слово «кас'а» может быть «переведено» на язык взрослых в одних случаях «дай кашу, хочу каши», в других – «вот каша». [15, 163]

Этап безраздельного господства слова-предложения продолжается до 1 года 8-ми месяцев. Затем наступает период использования предложений из двух слов-корней: «бо-бо пац'ик» (больно пальчик).

Подлежащее чаще всего выражается именительным падежом существительного: «с'ен'а папал'а». Так же в качестве подлежащего может употребиться местоимение в 3-лице с существительным: «ос'к'и, бай-бай ан'и». Сказуемое раньше всего выражается глаголом в настоящем и прошедшем времени. «н'ис'ка л'ис'ит», «н'ис'ка

Связи между словами в общем сводятся к двум типам отношений: 1) субъект и его действие; «баба пл'а» (баба плачет) 2) действие и его объект или место действия. «дай с'ол'а» (дай соли)

В это время усвоены такие категории, как единственное и множественное число у существительных, именительный, винительный, родительный падежи существительного, повелительное наклонение, инфинитив, настоящее и прошедшее время у глагола.

Далее наступает период усвоения грамматической структуры предложения, связанный с формированием грамматических категорий и их внешнего выражения. Этот период начинается 1,10 и простирается до 3,0 причем он резко отграничен от первого периода, а с последующим не имеет резко очерченных границ.

Предложения в этот период состоят из 3-4 слов: «мама кол'ка копат» (мама-пошла-хлеб покупать).

Усвоение ребенком грамматического строя проходит в виде усвоения грамматических категорий, характеризующихся наличием известного значения. В первую очередь усваиваются категории с отчетливо выраженным конкретным значением, которое легко может быть схвачено ребенком. Так, раньше всех других категорий усваивается число существительных, категории повелительности и разница между уменьшительными и неуменьшительными существительными. Сложнее усваиваются категории, выражающие отношения. Падежи без предлогов усваиваются к 2.0. К 2-м годам в основном усваиваются и времена. Категории лица усваиваются несколько позже (2,2).

В этом периоде появляется обилие различных образований по аналогии. Образование существительных по аналогии имеют одно окончание; так в винительном падеже подобным окончанием является –у, в творительном –ом. У глаголов значительно распространены образования форм настоящего времени и повелительного наклонения от основы прошедшего времени.

К 2 годам следует отнести появление в речи детей прилагательных в качестве особой категории «басайа какайа катука».

К 2 годам 4 месяцам отрицание при помощи слова «нет» (н'ет дам каландас= не дам карандаш) изменяется на «не» или «и» (н'ет и пайду гарот= нет, не пойду в огород, ета н'и т'ил'еска)

К этому же времени следует отнести появление передачи чужой речи. Передача происходит как в форме прямой, так и косвенной речи. Прямая речь всегда идет после указания, кому она принадлежит: «ана гъвар'ит дай мн'е пал'то». Косвенная речь чаще присоединяется без союзов, от прямой она отличается интонационно. «н'ет, она гъвар'ит – еть калод'ьс'».

Что касается главных членов предложения, то здесь можно отметить тот факт, что к 2 годам 9 месяцам подлежащее появляется в страдательном обороте, в этом случае оно обозначает объект, который подвергается

воздействию «фортъч'к аткрыта», а сказуемое начинает употребляться глаголом будущего времени. «баба пл'ит'от»

У частей речи к 3 годам появляются следующие изменения: у существительных расширяются функции употребления падежей в зависимости от предлогов «через», «для»; винительного без предлога для обозначения времени, у прилагательных можно считать законченным усвоение согласования их в роде «краснѣй кр'ест, он галоднѣй», у глагола появляется условное наклонение, также стоит отметить правильное употребление форм рода глаголов «трафкѣ вырѣсла, д'едушкѣ нап'исал».

Наиболее крупным изменением за рассмотренный период является рост разных типов простого и сложного предложений, значительное расширение сложных предложений с союзами «когда» и «какой», широкое использование самостоятельно образованных слов и их форм, как в виде образований по аналогии, так и форм, совпадающих с общепринятыми.

С 3-ѣх лет наступает новый период формирования грамматического строя языка- период усвоения морфологической системы русского языка.

В этот период вместо смешения однозначных морфологических элементов, как это часто бывает во второй период, они постепенно разграничиваются по отдельным типам склонения и спряжения. В то же время всё в большей мере усваиваются все единичные, стоящие особняком формы. Идѣт на убыль и нередко сходит на нет свободное использование морфологических элементов, формы становятся устойчивыми, осуществляется их лексикализация.

К 3-м годам имеются почти все разновидности сложносочиненных и сложноподчиненных предложений. Например, сложносочиненное «дощ'ш ид'от ы сонць с'в'ет'ит, он ы таѣт (снег)», сложноподчиненное «чиво жѣ ѣа стану р'езѣт', кѣл' н'ет бумашк'и!», но по сравнению с литературным языком ребёнок употребляет небольшое количество союзов для отдельных разрядов предложений, например, ограничивается союзами «когда» и «как»

- для временных, «потому что» - для причинных, «если» и «коли» - для условных.

А.Н. Гвоздев отметил следующую особенность усвоения окончаний: «что в речи ребёнка как бы имеется сначала период, когда окончания употребляются правильно синтаксически, т.е. в соответствии со своим значением, но беспорядочно морфологически, т.е. они не объединены ещё в известную систему парадигм (например, творительный от «мама» может быть «мамом»).

В этом периоде раньше усваивается система окончаний, позже система чередований в основах. Об усвоении окончаний и основ А.Н. Гвоздев писал следующее: « три основные части речи русского языка представляют в этом отношении различные трудности: у существительных наиболее сложен путь усвоения окончаний; у глаголов, наоборот, затруднения сосредоточены в овладении основами; что касается прилагательных, у них ни основы, ни окончаний не представляют препятствий для усвоения вследствие их единства, и они усваиваются быстро и без нарушений обычных норм; нарушения ограничиваются только областью словообразования, где наблюдаются случаи смешения однозначных суффиксов».

К 4 годам 5 месяцам отмечается изменение, касающееся использования косвенной речи, так к этому времени она начинает соединяться с союзом «что». Например, «Голя говорит, что тебя скоро выгонят из школы» «А ты сам говорил, что медведя едят».

К 5-6 годам устанавливаются системы морфологических типов, формируются склонения и спряжения, включая усвоение чередований и ударения.

Выделение склонений идёт параллельно с выработкой рода существительных. В соответствии с принадлежностью к женскому или мужскому роду существительные распределяются между 1-ым и 2-ым

склонениями. Третье склонение уступает первым двум, так как имеет тенденцию к распределению между ними. В связи с этим усвоение 3-ого склонения следует вынести за пределы периода и отнести ко времени после 7-ми лет.

В отношении ударения отмечается тенденция к сохранению неподвижного ударения в разных падежных формах

В поздний период ребенок осознает, что разные падежные формы отличаются друг от друга не только окончаниями, но и чередованиями звуков и ударением. Сохранение единства основ и ударений выражается очень ярко.

Уровень овладения языком, достигаемый к школьному возрасту является очень высоким, но остаются неусвоенными следующие грамматические элементы книжного стиля: это ряд сложных предложений и связывающих их союзов, характерных для книжной речи, причастий (за исключением кратких причастий прошедшего времени страдательного залога), деепричастий, многих суффиксов отвлеченных понятий. Усвоение этих элементов литературного языка приходится на школьный возраст.

Таким образом, итог усвоения грамматического строя языка, которого достигает ребёнок к 8-ми годам, следующий: «достигаемый к школьному возрасту уровень овладения языком является очень высоким. В это время ребёнок уже в такой мере овладевает всей сложной системой грамматики, включая самые тонкие действующие в русском языке закономерности морфологического и синтаксического порядка, а также твёрдое и безошибочное использование множества стоящих особняком единичных явлений, что усваиваемый русский язык становится для него родным. И ребёнок получает в нём совершенное орудие общения и мышления ».

1.2. Понятие общего недоразвития речи в специальной литературе

Под общим недоразвитием речи у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом следует понимать такую форму речевой аномалии, при которой нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся как к звуковой, так и к смысловой сторонам речи.

Характеризуя общее недоразвитие речи, Р.Е. Левина, Т.В. Волосовец, Н.С. Жукова отмечают позднее начало речи, скудный запас слов, аграмматизмы, дефекты произношения и фонемообразования.

Л.С. Волкова, С.Н. Шаховская отмечают наличие различного механизма и структуры дефекта при общем недоразвитии речи. Оно наблюдается при таких нарушениях речи как алалия, дизартрия и т. д.

Термин «общее недоразвитие речи» характеризует только симптомологический уровень нарушения речевой деятельности. В большинстве случаев при этом нарушении возможно не столько недоразвитие, сколько системное расстройство речи. [17]

Общее недоразвитие речи может быть выражено в разной степени: от полного отсутствия речи или лепетного ее состояния до развернутой речи, но с элементами фонетического и лексико-грамматического недоразвития.

Р.Е. Левина выделила три уровня общего недоразвития речи, причем первые два характеризуют глубокие степени нарушения речи, а на третьем уровне у детей остаются лишь отдельные пробелы в развитии звуковой стороны речи, словарного запаса и грамматического строя.

На современном этапе развития логопедии педагогическая классификация Р.Е. Левиной была дополнена четвертым уровнем развития речи. Данный уровень был выделен Т. Б. Филичевой в 2004 году.

Дальнейшую характеристику общего недоразвития речи и его уровней мы будем описывать, ссылаясь на «Основы теории и практики логопедии» под редакцией Р.Е. Левиной и «Особенности речевого развития дошкольников» под редакцией Т.Б. Филичевой.

Первый уровень речевого развития характеризуется полным или почти полным отсутствием словесных средств общения в возрасте, когда у нормально развивающихся детей речь в основном сформирована. Дети 5-6 лет, а иногда и старше имеют скудный активный словарь, состоящий из звукоподражаний и звуковых комплексов. Эти звуковые комплексы, сопровождаемые жестами, образованы самими детьми и непонятны для окружающих. Так, вместо машина поехала ребенок говорит «биби», вместо пол и потолок – «ли», сопровождая речь указательным жестом и т.д.

По своему звучанию лепетная речь состоит как из сходных со словами элементов (петух – «уту», киска – «тита»), так и из совершенно непохожих на правильное слово звуковых сочетаний (воробей – «ки»).

Одновременно с лепетными словами и жестами на этом уровне развития речи дети могут пользоваться и отдельными общеупотребительными словами.

Названия действий очень часто заменяются названиями предметов: открывать – «древ» (дверь); играть в мяч – просто «мяч», а названия предметов в свою очередь могут заменяться названиями действий (кровать – «пать», самолет – «летай»).

Стремясь рассказать о каком-либо событии, дети оказываются способными назвать только отдельные слова или одно-два искаженных предложения. («Маля Митя гиби. Идот. Сем» – маленький Миша ходил за грибами в лес, принес грибы домой и дома их ел.)

Небольшой запас слов, имеющийся у детей, отражает главным образом непосредственно воспринимаемые через органы чувств предметы и явления. Словесное выражение более отвлеченных отношений действительности на этой ступени речевого развития детям почти недоступно.

Пассивный словарь детей, находящихся на первом уровне речевого развития, значительно шире активного. Это создает впечатление, что дети все понимают, но сами сказать ничего не могут.

Почти полностью отсутствует понимание значений грамматических изменений слова. Выявилось, что дети в обстановке, свободной от ситуационных ориентирующих признаков, не различают форм единственного и множественного числа существительного, прошедшего времени глагола, прилагательного, форм мужского и женского рода, не понимают предлогов, не соотносят с различными ситуациями формы числа глаголов и прилагательных (бежит– бегут, сидит – сидят, пьет – пьют и т.д.)

Существенную роль на этом уровне понимания речи играет лишь лексическое значение, а грамматические формы в расчет не принимаются.

Переходя к характеристике звуковой стороны речи, следует отметить, что бедность и своеобразие словарного запаса не всегда позволяют точно определить на этом уровне состояние произношения отдельных звуков речи; обнаруживаются такие черты, как непостоянный характер звукового оформления одних и тех же слов, вследствие чего точное звучание слов передать невозможно.

В школьном возрасте дети вовсе не говорящие или находящиеся на уровне лепетной речи встречаются сравнительно редко, в тех случаях, когда неблагоприятно складываются условия бытового общения (неблагоприятная речевая среда, характерологические особенности ребенка

и др.). Чаще всего к 7-8 годам дети достигают второго уровня речевого развития.

Второй уровень речевого развития характеризуется тем, что речевые возможности детей значительно возрастают, общение осуществляется не только с помощью жестов, сопровождаемых лепетными обрывками слов, но и посредством достаточно постоянных, хотя и очень искажённых в фонетическом и грамматическом отношении речевых средств.

Запас общеупотребительных слов становится довольно разнообразным, в нем ясно различаются слова, обозначающие предметы, действия, а нередко и качества. На этом уровне дети уже пользуются личными местоимениями, изредка предлогами и союзами в элементарных значениях. Появляется возможность более или менее развернуто рассказать о хорошо знакомых событиях, о семье, о себе, о товарищах.

Существительные употребляются главным образом в именительном падеже, а глаголы в инфинитиве или в форме третьего лица единственного и множественного числа настоящего времени, но при этом глаголы могут не согласовываться с существительными ни в числе, ни в роде. Например, на вопрос «С кем ходил в кино?» ребенок отвечает: «Мама», «Папа».

Аграмматизм наблюдается и в употреблении числа и рода глаголов. Встречаются взаимозамены единственного и множественного числа («кончилась уроки», «девочка сидат»), смешение глаголов прошедшего времени мужского и женского рода («мама купил», «девочка пошел» и др.).

Понимание речи на этой стадии речевого развития улучшается, появляется различение некоторых грамматических форм, но это различение еще очень неустойчиво.

Таким образом, намечающееся грамматическое словоизменение касается главным образом существительных и глаголов, т.е. тех слов,

которые раньше вошли в активную речь детей. Имена прилагательные и слова, относящиеся к другим частям речи, изменениям подвергаются мало. Они используются в той грамматической форме, которая является для ребенка изначальной.

На этом уровне речевого развития возможна более точная характеристика звуковой стороны речи. Можно выделить правильно и неправильно произносимые звуки, количество последних нередко достигает 16-20. Нарушенными чаще всего оказываются звуки с, с' з, з' ц, ш, ж, ч, щ, л, р, р', б, б', д, д', г, г'.

Для детей с поздним началом речи характерны замены твердых согласных мягкими или, наоборот, мягких согласных твердыми (пять – «пат», пыль – «пил»). Гласные обычно артикулируются неотчетливо.

Наибольшие затруднения вызывает произношение односложных и двусложных слов со стечением согласных в слоге. Здесь часто наблюдается выпадение одного из рядом стоящих согласных, а иногда и нескольких звуков (звезда–«визьга», «вида», «ада» и т.д.).

Недостаточное овладение звуковым составом слова мешает овладению словарным запасом и грамматическим строем, о чем свидетельствуют смешения значений слов (грива понимается как грибы, шерсть как шесть и др.). Дети с этим уровнем недоразвития речи вовсе не усваивают чтения и письма без специального обучения.

Таким образом, к школьному возрасту в большинстве случаев дети имеют значительно большую сформированность речевых средств, чем на стадии лепетной речи, хотя недостатки произношения, бедность словаря и аграмматизм проявляются очень резко.

Дети, находящиеся на этом уровне речевого развития, составляют основной контингент учащихся младших классов логопедической школы.

Третий уровень речевого развития характеризуется тем, что обиходная речь детей оказывается более или менее развернутой, грубых лексико-грамматических и фонетических отклонений уже нет, имеются лишь отдельные пробелы в развитии фонетики, лексики и грамматического строя речи. Отчетливо выступают недостатки чтения и письма.

В устной речи детей, находящихся на третьем уровне речевого развития, обнаруживаются отдельные аграмматичные фразы, неправильное или неточное употребление некоторых слов, фонетические недостатки менее разнообразны, чем у детей, находящихся на первом и втором уровнях развития речи.

Учащиеся 11–12 лет с общим речевым недоразвитием пользуются только самыми простыми предложениями. При необходимости построить более сложные предложения, выражающие дети испытывают большие затруднения.

У детей с недоразвитием речи в самостоятельных высказываниях очень часто отсутствует правильная связь слов в предложениях, выражающих временные, пространственные и другие отношения. Так, желая рассказать о весне, 12-летний мальчик говорит: «Сегодня уже весь снег растаял, как прошел месяц».

Общее недоразвитие речи этого уровня проявляется прежде всего в неточном знании и употреблении некоторых слов, в неумении изменять и образовывать слова. Дети употребляют другое слово, обозначающее сходный предмет (кондуктор – «кассир», кресло – «диван»).

На этой стадии речевого развития у детей еще очень ограниченный речевой запас, поэтому в измененной ситуации происходит неточный отбор слов. Так, например, девочка составляет предложение: Мать моет ребенка в корыте. Заменить глагол моет глаголом купает ей долго не удастся. Очевидно, слово купает у нее связано с определенной ситуацией (купаться

в реке). Из числа прилагательных преимущественно употребляются качественные, обозначающие непосредственно воспринимаемые признаки предметов – величину, цвет, форму, некоторые свойства предметов.

Относительные и притяжательные прилагательные используются только для выражения хорошо знакомых отношений (мамина сумка)

На этой стадии развития речи сравнительно благополучно обстоит дело с употреблением местоимений различных разрядов, но речь очень обедняется из-за редкого употребления наречий, хотя многие из них детям знакомы.

Учащиеся на этой ступени речевого развития довольно часто пользуются простыми предлогами, особенно для выражения пространственных отношений (в, к, на, под, за, из и др.), но и здесь допускается большое количество ошибок, предлоги могут опускаться, заменяться и т.д. Это указывает на неполную сформированность понимания значений даже наиболее простых предлогов.

У детей с третьим уровнем недоразвития речи отмечается довольно большое количество ошибок в словоизменении, вследствие чего нарушается синтаксическая связь слов в предложениях.

К числу таких ошибок могут быть отнесены: смешение окончаний некоторых существительных мужского и женского рода («висит ореха... одна ореха...»), замена окончаний существительных среднего рода в именительном падеже окончанием существительных женского рода (копыто – «копыта», корыто – «корыта»), склонение имен существительных среднего рода как существительных женского рода («пасет стаду», «зашиб копыту»), неправильные падежные окончания слов женского рода с основой на мягкий согласный («солит сольи», «нет мебели»), неправильное соотнесение существительных и местоимений («солнце низко, он греет плохо»), ошибочные ударения в слове («с пола, по стволу»), неразличение

вида глаголов («сели, пока не перестал дождь», вместо сидели), ошибки в беспредложном и предложном управлении («пьет воды», «кладет дров», «для стенгазета»), неправильное согласование существительных и прилагательных, особенно среднего рода («небо синяя», «солнце огненная»). Реже встречается неправильное согласование существительных и глаголов («мальчик рисуют»).

Звуковая сторона речи на описываемом уровне значительно более сформирована; дефекты произношения звуков позволяют обнаруживать закономерные затруднения; в различении фонем, принадлежащих лишь к родственным группам. Прежняя диффузность смещений, случайный их характер исчезают. Поэтому на данном уровне становится возможным не только подготовительное, но и непосредственное обучение чтению и письму.

На данном уровне дети пользуются полной слоговой структурой слов. Лишь в качестве остаточного явления отмечаются перестановки звуков, слогов и слов (колбаса– «кобалса», сковорода – «соквешка»). По сравнению с предыдущим уровнем речевого развития, здесь нарушения слоговой структуры слова проявляются значительно реже, главным образом при воспроизведении незнакомых слов.

Следует учитывать, что отдельные пробелы в развитии фонетики, лексики и грамматического строя могут на первый взгляд казаться несущественными, однако совокупность их ставит ребенка в очень затруднительное положение при обучении в школе. Учебный материал воспринимается слабо, правила грамматики в этих условиях усваиваются плохо. В дальнейшем общее недоразвитие речи начинает сказываться на усвоении арифметики и других предметов.

В настоящее время в логопедии прочно утвердилось мнение о том, что общее недоразвитие включает в себя три уровня развития.

Однако проведенное многолетнее массовое изучение речи шести-семилетних дошкольников Т.Б. Филичевой показало, что стабильно выделяется еще один уровень недоразвития речи – четвертый.

У этих детей обнаруживаются нерезко выраженные нарушения в лексике, фонетике, грамматике. Нарушения эти чаще проявляются и процессе детального обследования, при выполнении специально подобранных заданий. [19]

У детей с четвертым уровнем недоразвития недостаточная дифференциация звуков ть – ц – с – сь – щ.

Имеется своеобразие нарушений слоговой структуры. Понимая значение слова, ребенок не удерживает в памяти его фонематический рисунок. И как следствие – искажение звуконаполняемости слов в разных вариантах (потрной, такан);

При этом уровне недоразвития отмечаются стойкие ошибки при употреблении суффиксов существительных с значениями единичности предметов (горошка – горошина), эмоционально-оттеночных, уменьшительно-ласкательных (скворчик – скворушка), прилагательных (мужовой – мужественный, мускальный – мускулистый), трудности в образовании сложных слов (книжник – книголюб).

Особую сложность для детей представляют конструкции предложений с разными придаточными (пропуски и замены союзов, инверсия).

Дети испытывают затруднения при планировании высказывания и отборе соответствующих языковых средств.

Таким образом, общее недоразвитие речи может проявляться в разных уровнях речевого развития: от полного или почти полного отсутствия словесных средств общения до нерезко выраженных нарушений лексики,

фонетики и грамматики. Но основной контингент дошкольников составляют дети третьего уровня речевого развития. Поэтому на описании этого уровня мы остановимся подробнее в следующем пункте.

1.3. Психолого-педагогическая характеристика детей с ОНР III уровня

Старшие дошкольники с ОНР III уровня характеризуются состоянием относительно более сформированного фонетического и лексико-грамматического компонента языка.

По мнению, Т.Б. Филичевой и Г.В. Чиркиной дети с этим уровнем речевого недоразвития могут более свободно общаться с окружающими, но продолжают нуждаться в помощи родителей и воспитателей, вносящих в их речь соответствующие пояснения, так как самостоятельное общение является для них затрудненным.

Характеризовать особенности психического и речевого развития детей с общим недоразвитием речи третьего уровня мы будем в следующей последовательности: особенности звукопроизношения, особенности фонематического восприятия, особенности лексико-грамматического строя речи, особенности памяти, мышления, внимания, состояние двигательной функции и мелкой моторики, поведенческие особенности и коммуникативная функция.

Разнообразно нарушено звукопроизношение. Звуки, которые дети умеют правильно произносить изолированно, в самостоятельной речи звучат недостаточно четко. Может страдать произношение и различение большого количества фонем. В речи наблюдается недифференцированное произнесение свистящих, шипящих звуков, аффрикат и соноров, замена

некоторых звуков другими, более простыми по артикуляции. У некоторых детей наблюдается нечеткое произнесение звука ы, недостаточное озвончение согласных б, д, г в словах и предложениях, а также замены и смешения звуков к-г-х-т-д-дь.

Страдает также и процесс различения фонем. Фонематическое недоразвитие в несформированности процессов дифференциации звуков, отличающихся тонкими акустико-артикуляционными признаками, но иногда дети не различают и более контрастные звуки. Это задерживает овладение детьми звуковым анализом и синтезом. Недоразвитие фонематического восприятия при выполнении элементарных действий звукового анализа (например, узнавание звука) проявляется в том, что дети смешивают заданные звуки с близкими им по звучанию. При более сложных формах звукового анализа (например, придумывание слов на заданный звук), у этих детей оно проявляется в смешении заданных звуков с другими, менее сходными.

Уровень фонематического восприятия детей находится в определенной зависимости от выраженности лексико-грамматического недоразвития речи.

Отмечая особенности лексики у детей с общим недоразвитием речи третьего уровня, Т.Б. Филичева отмечала следующее: «бытовой словарь в количественном отношении значительно беднее, чем у их сверстников с нормальной речью».

Ограниченность словарного запаса хорошо обнаруживается при изучении активного словаря. Дети не могут назвать, по картинкам целый ряд слов, выходящих за пределы привычного обихода, хотя имеют их в пассивном запасе (ступеньки, форточки, обложка, страница). В то же время отмечается и недостаточное развитие пассивного словаря.

Преобладающим типом лексических ошибок становится неправильное употребление слов в речевом контексте. Не зная

наименований частей предметов, дети заменяют их названием самого предмета (циферблат — часы), название действий заменяют словами, близкими по ситуации и внешним признакам (подшивает—шьет, широкий — большой, вырезает — рвет). Нередко, правильно показывая на картинках заданные действия, в самостоятельной речи дети смешивают - их: поливает в кастрюлю суп вместо наливает; чешет нос вместо точит нож. [18]

Из ряда предложенных действий дети не понимают и не могут показать такие действия как штопать, распарывать, переливать, перелетать, подпрыгивать, кувыркаться; нередко они не знают названия цветов (оранжевый, серый, голубой).

Плохо дети различают и форму предметов: круглый, овальный, квадратный, треугольный.

Анализ, словарного запаса детей позволяет выявить своеобразный характер их лексических ошибок. Например, происходит замена наименования части предмета названием всего предмета в целом: ствол, корни—дерево. Название предмета заменяется названием действия, характеризующего его назначение: шнурки — завязать чтобы; шланг — пожар гасить; продавец — тетя вешает. [18]

В словаре детей мало обобщающих понятий, в основном это игрушки, посуда, одежда, цветы. Антонимы не используются, мало синонимов. Например, характеризуя величину предмета, дети используют два понятия: большой — маленький, которыми заменяют слова: длинный, короткий, высокий, низкий, толстый, тонкий, широкий, узкий. Это обуславливает частые случаи нарушения лексической сочетаемости. [18]

Об особенностях развития грамматического строя речи у детей с общим недоразвитием третьего уровня следует отметить недостаточную сформированность грамматических форм языка.

Дети с ОНР III уровня по-разному видоизменяют слоговой состав слов. Правильно повторяя вслед за логопедом 3—4 сложных слова, дети

нередко в самостоятельной речи их искажают, сокращая обычно количество слогов (вместо дети слепили снеговика — дети сипили новика). Множество ошибок наблюдается при передаче звуконаполняемости слов: перестановке и замене звуков и слогов, сокращении при стечении согласных в слове (товотик вместо животик, коловода вместо сковорода, саф вместо шкаф, татика вместо ткачиха, кет вместо ткет) и т. д.

Преобладание ошибок, выражающихся в перестановке или добавлении слогов, свидетельствует о первичном недоразвитии слухового восприятия ребенка. У детей этой категории уподобление слогов и сокращение стечений согласных встречаются редко и имеют изменчивый характер. [18]

Ошибки типа сокращения числа слогов, уподобление слогов друг другу, сокращение стечений согласных указывают на преимущественное нарушение артикуляционной сферы и носят более стабильный характер.

Также авторы выявляют затруднения в образовании существительных с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов некоторых прилагательных: вместо маленький — помалюскин стул; деревко, ведречко, мехная шапка, глинный кувшин, деревкин стул, стекловал ваза.

Много ошибок допускают дети при употреблении приставочных глаголов (вместо переходит—идет, вместо спрыгивает—прыгает, вместо пришивает — шьет).

В картине аграмматизма авторы выявляют довольно стойкие ошибки при согласовании прилагательного с существительным в роде и надеже (Я иглаю синей мятей —Я играю синим мячом., У меня нет синей мяти —У меня нет синего мяча); смешение родовой принадлежности существительных (де веды — два ведра); ошибки в согласовании числительного с существительными всех трех родов (два рути —две руки, пять руках —пять рук, пат мидедь —пять медведей).

Характерны также ошибки в употреблении предлогов: их опускание (даю тетитькой — Я играю с сестричкой. Паток лезит тумпе — Платок лежит в сумке); замена (кубик упай и тая — кубик упал со стола); недоговаривание (полезая а дево — полезла на дерево, пося а уиса — пошла на улицу).

Выявляется также импрессивный аграмматизм, который проявляется в недостаточном понимании изменения значения слов, выраженных при помощи изменения приставки, суффикса и т. д. [18]

Отмеченные недостатки в употреблении лексики, грамматики, звукопроизношении с наибольшей отчетливостью проявляются в различных формах монологической речи (пересказ, составление рассказа по одной или целевой серии картин).

Правильно понимая логическую взаимосвязь событий, дети ограничиваются лишь перечислением действий. Например: Коська вовит мыську. Кот аез (залез) ботинок. При пересказе дети ошибаются в передаче логической последовательности событий, «теряют» действующих лиц.

Трудности в овладении детьми словарным запасом и грамматическим строем родного языка тормозят процесс развития связной речи.

Учитывая, выделенный Р.Е. Левиной, принцип взаимосвязи речи с другими сторонами психического развития, необходимо рассмотреть и те особенности высших психических функций, которые накладывает общее недоразвитие речи.

Речевая недостаточность сказывается на развитии памяти. При относительно сохранной смысловой, логической у детей заметно снижены вербальная память и продуктивность запоминания по сравнению с нормально говорящими детьми. Дети часто забывают сложные инструкции (трех-четырёх ступенчатые), опускают некоторые их элементы и меняют последовательность предложенных заданий. Нередки ошибки дублирования при описании предметов, картинок.

Связь между речевыми нарушениями детей и другими сторонами их психического развития обуславливает некоторые специфические особенности их мышления. Обладая в целом полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями, доступными их возрасту, дети, однако, отстают в развитии наглядно-образного мышления, без специального обучения с трудом овладевают анализом, синтезом и сравнением. Для многих детей характерна ригидность мышления.

Для детей с общим недоразвитием речи характерен низкий уровень развития основных свойств внимания. У ряда детей отмечается недостаточная его устойчивость, ограниченные возможности распределения.

Детям с общим недоразвитием речи, наряду с общей соматической ослабленностью и замедленным развитием локомоторных функций, присуще и некоторое отставание в развитии двигательной сферы. У значительной части детей двигательная недостаточность выражается в виде плохой координации сложных движений, неуверенности в воспроизведении точно дозированных движений, снижении скорости и ловкости их выполнения. Наибольшие трудности представляет для детей выполнение движений по словесной инструкции и особенно серии двигательных актов. Дети отстают от нормально развивающихся сверстников в точном воспроизведении двигательного задания по пространственно-временным параметрам, нарушают последовательность элементов действия, опускают его составные части. Например, детям трудны движения перекачивания мяча с руки на руку, передачи его с небольшого расстояния, удары об пол с попеременным чередованием, прыжки на правой и левой ноге, ритмические движения под музыку. Типичным является и недостаточный самоконтроль при выполнении задания. [18]

Мелкая моторика у таких детей тоже имеет свои особенности. Так, недостаточная координация пальцев рук затрудняет различные бытовые

манипуляции. Дети испытывают трудности при расстегивании и застегивании пуговиц, завязывании и развязывании шнурков, лент и т. д.

Что касается коммуникативной функции, Т.Б. Филичева и Г.В. Чиркина отметили следующее: «дети малоактивны, в редких случаях являются инициаторами общения, не общаются со сверстниками, не обращаются с вопросами к взрослым, не сопровождают рассказом игровые ситуации».

Из вышесказанного можно сделать вывод, что общее недоразвитие речи III уровня, являясь сложным системным нарушением речи, затрагивающим все её компоненты, также снижает показатели таких высших психических функций, как память, мышление и внимание, замедляя развитие познавательной и двигательной активности детей.

1.4. Роль занятий по изобразительной деятельности для коррекции грамматической стороны речи у старших дошкольников с ОНР III уровня

Изобразительная деятельность – это один из видов продуктивной деятельности. Она, как и игра, имеет моделирующий характер.

Продуктивная деятельность, моделируя предметы окружающего мира, приводит к созданию реального продукта, в котором представление о предмете, явлении, ситуации получает материальное воплощение в рисунке, конструкции, объемном изображении.

Е.И. Васильева, В. Б. Косминская под изобразительной деятельностью понимают «художественную деятельность, которая способствует всестороннему развитию личности ребенка, активному познанию им окружающего мира, воспитанию способности правдиво и творчески отражать свои впечатления в графической и пластичной форме» [26]

Т.Г. Казакова характеризует изобразительную деятельность как «специфическое образное познание действительности, которое может идти разными путями. Занятия изобразительной деятельностью направлены на развитие у дошкольников творчества. Понятие творчества определяется как деятельность, в результате которой ребенок создает новое, оригинальное, проявляя воображение, реализуя свой замысел, самостоятельно находя средство для его воплощения»

Т.С. Комарова считает, что изобразительная деятельность – это «сложная художественная деятельность. Овладение ею требует развития целого комплекса свойств человека, разнообразных сенсорных и сенсомоторных качеств, знаний, навыков и умений. Только в этом случае обеспечивается успешное осуществление, развитие деятельности и формирование способностей к ней»

Изобразительную деятельность составляют рисование, лепка, аппликация. Их взаимосвязь прослеживается в средствах выразительности, используемых для создания продукта.

К традиционным средствам изобразительной деятельности относятся цвет, форма и композиция. С их помощью дошкольники на занятиях учатся передавать в создаваемых ими образах характерные черты явлений социального и природного мира. Дети старшего дошкольного возраста постепенно овладевают разными цветовыми оттенками, которые передают настроение образа и эмоциональное отношение ребенка к изображаемому объекту, например: отрицательных героев дети изображают темными цветами, а положительных – яркими красками. Передача динамического состояния изображаемого объекта, как отмечает В.Б. Косминская, также является одним из выразительных средств, используемых ребенком, но достаточно сложным для него, так как с движением изменяется форма и расположение частей предмета.

Замысел продуктивной деятельности воплощается с помощью разных изобразительных средств. Ребенок, осваивая эту деятельность, учится выделять в реальном предмете те стороны, которые могут быть отражены в том или ином ее виде. Таким образом, признаки и качества изображаемых предметов выступают опорными точками ребенка в познании действительности.

Д.Б.Эльконин отметил, что «у дошкольника складывается умение вариативно использовать выразительные средства и орудия, возникают обобщенные способы изображения объектов окружающего мира.»

Значение рисования, лепки, аппликации для всестороннего развития и воспитания дошкольника с ОНР велико и многогранно. Изобразительная деятельность выступает как специфическое образное средство познания действительности, поэтому имеет большое значение для развития психических процессов в целом. В свою очередь развитие высших психических функций имеют тесное взаимодействие с развитием речевой функции.

На занятиях изобразительной деятельностью детей можно знакомить с новыми словами, учить понимать, различать и, наконец, употреблять слова в активной речи. Ребенок может знакомиться с названиями предметов, действий, которые он производит с предметами, различать и употреблять слова, обозначающие внешние признаки предметов и признаки действий. Для того чтобы слово-название стало словом-понятием, на него надо выработать большое число различных условных связей, в том числе и двигательных. Все виды изодейтельности способствуют этому. Ребенок приучается вслушиваться в короткую фразу взрослого, понимать смысл постепенно усложняемых высказываний, новых слов, уточняет их лексические, фонетические, грамматические оттенки.

Важно и то обстоятельство, что ребенок опирается одновременно на несколько анализаторов (зрение, слух, тактильное восприятие), что также оказывает положительное влияние на развитие речи.

В изобразительной деятельности ребенок сам непосредственно действует с предметами. Тесная связь слова с действием, с признаками действия происходит естественно, поскольку ребенок сам выполняет разнообразные действия. Например: взял карандаш, прижал тряпочку, отрезал уголок, кисточку положил на подставку и т. д.

Важно отметить, что действия детей, оречевленные в изобразительности, становятся более совершенными, осмысленными, целенаправленными, ритмичными, регулируемыми. Ускоряется процесс усвоения изобразительных навыков.

Также изобразительная деятельность позволяет решать коррекционно-воспитательные задачи: воспитывать такие положительные качества, как самостоятельность и целенаправленность в выполнении работы, усидчивость и настойчивость, умение доводить работу до конца, аккуратность, т. е. все те качества, которые слабо выражены у детей с ОНР.

На каждом занятии по изобразительности происходит уточнение и накопление словаря для использования его детьми в активной речи в ближайшее время, а также восприятия и накопления моделей простых и более сложных предложений для использования их детьми в будущем. Обе эти задачи должны быть поставлены с начала обучения. Их решение надо осуществлять одновременно, т. е. на каждом занятии предусматриваются для развития восприятия обе формы речи, как простая, так и более сложная. Дети умеют отвечать на вопрос, одним словом. Следующая форма ответа, которой предстоит овладеть, – предложение. Поэтому на занятии они прослушивают образцы простых и распространенных предложений. Например: «Сережа берет ножницы. Витя уже взял ножницы. Все дети уже взяли острые ножницы. Витя отрезает уголок. Стасик уже отрезал уголок»

и т. д. Эти образцы речи для ближайшего будущего – зона ближайшего развития. Простые образцы речи педагога для ближайшего будущего используются в процессе выполнения деятельности детьми. Более сложные – в конце занятия, по завершении работы.

Для развития речи детей на занятиях по изобразительности применяются различные приемы: показ предмета, рисование предмета с натуры, показ приемов изображения, словесное объяснение, обследование предмета, анализ работы, сличение работы с образцом, комментирование действий, использование речи взрослого в качестве образца и т. д.

Большое значение в обучении детей дошкольного возраста продуктивной деятельности передается обследованию предметов, которое предполагает участие различных анализаторов.

Этот незаменимый прием в познании детьми формы и величины предмета, расположения его частей. Он способствует формированию навыков правильного восприятия и отображения, реально существующих предметов как в плоскостном, так и в объемном варианте.

В процессе выполнения деятельности детьми предусматривается комментирование их действий с целью развития внимания к речи, увеличения словарного запаса, уточнения значений слов, регуляции темпа деятельности.

Специфика построения обследования предмета состоит в том, что зрительное и тактильное восприятие предмета должно целенаправленно и максимально комментироваться речью взрослых.

Например, при рассматривании игрушечной птицы, перед тем как ее нарисовать, образец речи может быть таким:

«Это птица. Сегодня мы будем рисовать птицу. Давайте посмотрим, что надо нарисовать. Это голова. Голова у птицы круглая. Мы будем рисовать круглую голову. Все дети видят голову? А это

клюв. Клюв острый и маленький. Я показала клюв. А это глаз. Он круглый и маленький!» Затем дети привлекаются к показу. Им предлагается показать отдельные части. Действия детей тоже комментируются: «Сейчас Сережа вам покажет голову птицы. Вот голова. И клюв тоже покажи. Клюв острый. Мы будем рисовать такой острый клюв. А головку круглую» и т. д. При обследовании предмета не следует ограничиваться действиями одного ребенка, по возможности надо привлекать всех детей и аналогичным образом оречевлять их движения.

Это создает условия для многократного прослушивания детьми одних и тех же слов, словосочетаний, предложений. От содержания комментирующей речи при обследовании предмета зависит точность передачи детьми количества частей предмета, их расположения, формы, величины, пропорции и т. д.

В обучении детей с ОНР является специфичным использование такого приема как воспроизведение движений в воздухе. Например, прежде чем рисовать, предварительно следует выработать необходимое движение в воздухе, а затем уже воспроизводить его на бумаге.

Обучая детей, взрослый показывает, как надо выполнять движение в воздухе, затем предлагает это делать детям и сам продолжает вместе с детьми, комментируя:

«Сейчас все возьмем кисточки и будем рисовать вот так. Поднимите кисточки и покажите, как будем рисовать ленточки. Вот так: сверху вниз. Все показываем, как надо рисовать. А теперь будем рисовать на бумаге. Сверху вниз».

Занятие изодетельностью развивает у детей способность сравнивать предметы, признаки, действия. Например:

«Саша рисует яблоко, а Света уже рисует сливу. Наташа наклеивает красный кружок, а Стасик синий. Наташа намазывает кружок, а Витя уже приклеивает»

Большое значение в обучении имеет дозировка заданий. Для детей с ОНР характерны нарушения внимания и понимания речи. Поэтому занятия следует делить на части: ознакомление детей с предметом, показ приемов изображения, выполнение работы детьми и анализ работы.

Таким образом, изобразительная деятельность имеет большое познавательное, воспитательное и коррекционное значение благодаря своей наглядности. Все предметы, с которыми действует ребенок и которые создаются им в результате продуктивной деятельности, выполняют роль наглядной опоры для речевых упражнений.

Выводы по первой главе

Таким образом, изучение и анализ психолого-педагогической литературы по вопросам грамматической стороны речи у старших дошкольников с ОНР III уровня позволили нам сделать следующие выводы.

Грамматическая сторона речи — как система взаимодействия слов между собой в словосочетаниях и предложениях, у детей, развивающихся в пределах нормы возрастного развития, достигает очень высокого уровня развития к школьному возрасту. В этот период остаются неувоенными такие грамматические элементы, как ряд сложных предложений, союзы, связывающие сложные предложения, причастия, деепричастия и многие суффиксы.

К общему недоразвитию речи относится такое нарушение речи, при котором нарушено формирование всех компонентов речевой системы. Первоначально в классификации было представлено три уровня развития: от полного отсутствия речи или лепетного ее состояния до развернутой речи, но с элементами фонетического и лексико-грамматического

недоразвития. На современном этапе развития логопедии педагогическая классификация была дополнена четвертым уровнем развития речи.

В психолого-педагогической характеристике старших дошкольников с ОНР III уровня мы отметили сниженные показатели характеристик таких высших психических функций, как память, мышление и внимание, а также сниженные показатели познавательной и двигательной активности детей.

Для современной педагогики важным является поиск средств по коррекции грамматической стороны речи. К числу таких средств относятся занятия по изобразительной деятельности. Они расширяют, уточняют словарь детей, формируют навыки правильного использования морфологических и синтаксических конструкций. Кроме того, эти занятия позволяют обучаемому комплексно использовать органы чувств при восприятии информации.

Подробнее о необходимости работы по коррекции грамматической стороны речи на занятиях по изобразительной деятельности, мы расскажем в следующей главе.

ГЛАВА 2. Исследование состояния и коррекция грамматической стороны речи у старших дошкольников с ОНР III уровня

2.1. Изучение состояния грамматической стороны речи у старших дошкольников с ОНР III уровня

Исследование по изучению состояния грамматической стороны речи у старших дошкольников с ОНР III уровня проводилось на базе МБДОУ «Детский сад № 315 г. Челябинска». В эксперименте участвовало 6 детей в возрасте 5 - 6 лет: 3 девочки и 3 мальчика. Все дети имеют логопедическое заключение - общее недоразвитие речи III уровень.

Цель констатирующего эксперимента – выявить особенности сформированности грамматической стороны речи у старших дошкольников с ОНР III уровня.

При проведении исследования была использована методика исследования состояния сформированности грамматической стороны речи, предложенная Г.В. Чиркиной.

При обследовании дошкольников необходимо учитывать, что процесс становления грамматической стороны речи еще не закончился.

Сначала мы изучили состояние синтаксического уровня грамматической стороны речи детей, затем для более подробного изучения мы углубились в изучение морфологического уровня грамматической стороны речи детей.

Исследование грамматической стороны речи начиналось с беседы, которая была направлена на установление эмоционального контакта с ребенком, на создание у него правильного отношения к предлагаемой

работе и на изучение спонтанной речи дошкольников. После этого детям были предложены следующие задания:

Проба 1. Составление предложений по опорным словам.

Ребенку предлагаются (устно или на карточке) 2-3 изолированных слова и инструкция: «Составь предложение, дополнив его соответствующими словами».

Карточка со словами: Девочка читать книга, мальчик мыть посуда.

Проба 2. Составление предложений по отдельным словам, расположенным в беспорядке.

Инструкция: «Восстанови нужный порядок слов и произнеси составленную фразу».

Карточка с отдельными словами: белка с ветки на перепрыгивала ветку

Проба 3. Составление предложений по сюжетной картинке.

Задаются вопросы, требующие ответов сложными предложениями (почему?, зачем? И т.д.)

Сюжетная картинка.

Проба 4. Составить сложноподчиненное предложение по двум картинкам, изображающим различные события.

На одной картинке, изображен мальчик, надевающий плащ, на второй — идущий дождь.

Инструкция: «Внимательно рассмотри картинки; составь по каждой из них предложение и ответь на вопрос: *Почему (или зачем) мальчик надевает плащ?*» В случае необходимости инструкция разъясняется на 1-2 примерах;

Проба 5. Составить сложное предложение с союзами и союзными словами.

Инструкция: «Внимательно рассмотри картинки; составь по каждой из них большое предложение, используя слова «потому что, хотя, если, когда».

Проба 6. Употребление имен существительных в разных падежах.

Детям предлагаются картинки, изображающие определенные ситуации: девочка сыплет зерно петуху, девочка глядится в зеркало, стол накрыт скатертью и т.п. Инструкция: «Рассмотри картинки и ответь на вопросы: чем накрыт стол?».

Материал для обследования — картинки, вопросы и слово в исходной форме.

Проба 7. Употребление формы родительного падежа множественного числа.

Инструкция: «Ответь на вопрос: много чего? В саду много чего?» (Яблонь, вишен.)

Материалом для обследования служат слова в именительном падеже: *сумка, блюдо, ложка, вишня, яблоня, ухо, лоб, ноги, ведро.*

Проба 8. Подстановка недостающего предлога в данный текст. Нужный предлог может отсутствовать, или ребенку приходится находить его среди других предлогов. Например, предлог *под* — среди предлогов *под, на, около*

Материал для обследования — карточки с записью предложений, в которых пропущены предлоги, например: *Лампа висит ... столом. Бабочка кружилась ... цветком ромашки.*

Проба 9. Составление словосочетания из глагола и имени существительного с предлогом или предложение по сюжетной картинке, выполненным действиям.

Материал для обследования — сюжетные картинки. (Например: *попугай сидит в клетке, попугай летит к клетке, попугай заходит в клетку, попугай стоит под клеткой*)

Проба 10. Подстановка в предложение недостающего слова из числа слов, данных для выбора.

Выбор адекватного заданию слова осложнен наличием конфликтных слов: одно из них верно по грамматической форме, но не подходит по значению; второе — верно по значению, но не подходит по грамматическим признакам; третье — не соответствует всем параметрам, а четвертое — искомое.

(Например: *Мальчик пьет из ... чашки. Слова для выбора: сладкий, красный, стол, большой.*)

Проба 11. Преобразование слов, выраженных именами существительными, из формы единственного числа в форму множественного и наоборот.

Ребенку предлагается от каждого слова образовать форму множественного числа или, наоборот, форму множественного числа преобразовать в форму единственного числа.

(Например: *коза, стул, глаза, рукав, воробей и т.д.*)

Проба 12. Определение числа глагола.

Инструкция: «Рассмотри картинки, ответь на вопросы: *Что делает?.., Что делают?..* (Картинки раскладываются перед ребенком в беспорядке.)

Материал обследования — сюжетные картинки, например такие: «*Девочка сидит*», «*Девочки сидят*»; «*Мальчик прыгает*», «*Мальчики прыгают*» и т.п.

Проба 13. Согласование имени существительного с прилагательным.

С этой целью используется такой прием выбора пары слов из данных. Ребенку предлагается выбрать сочетающиеся пары слов из записанных на карточке: *красные, шар, шары, красный* и т.п.

Проба 14. Обследование грамматической категории рода.

Ребенку предлагается карточка, на которой записан ряд слов: *дедушка, окно, стена, зайка, лампа, ведро, кукла, тигр, корабль, книга, обезьяна, озеро* и т.д. — или предлагаются картинки с изображением предметов. Инструкция: «Распредели слова при помощи числительных (*один, одна, одно*) или притяжательных местоимений (*мои, моя, мое*)».

Проба 15. Образование уменьшительной формы имени существительного от данного слова.

Инструкция: «Рассмотри предметы и назови их в уменьшительной форме». Инструкцию надо пояснить на 1—3 примерах.

Материал для обследования — слова, выраженные именами существительными в исходной форме и записанные на карточках, или картинки с изображением предметов: *голова, птица, перо, ведро, рука, ухо, лоб, локоть*.

Проба 16. Образование от имен существительных новых слов, обозначающих профессии.

Материал для обследования — слова, записанные на карточках. Например: (*сапог, работа, чертеж, печь, стекло, газета*);

Проба 17. Образование от имен существительных новых слов, обозначающих названия животных и их детенышей.

Например: (*волк — волчица — волчата; медведь — медведица — медвежонок — медвежата*)

Проба 18. Преобразование имен существительных, обозначающих материал в имена прилагательные с помощью суффиксов.

Инструкция: «Если предмет сделан из дерева, то какой он?» В случае затруднения ребенку подсказывают ответ: «Стол деревянный, а крыша ?..»;

Например: (*дерево, стекло, железо*),

Проба 19. Образование слов с помощью приставок.

Инструкция: «Назови действия, изображенные на картинках».

Материал обследования — набор картинок, на которых изображены различные по характеру действия.

Например: (*мальчик выходит, мальчик заходит.*)

Остановимся подробнее на результатах исследования.

1. С первой пробой на *составление предложений по опорным словам, расположенным в беспорядке*, справились все дети. Особых затруднений данное задание не выявило. Дети с первого раза строили простое предложение, опираясь на начальные формы слов. Так, Настя С. отвечала «*Девочка читает книгу*», «*Мальчик моет тарелки*».

2. С заданием *составить предложения по отдельным словам, расположенным в беспорядке*, правильно справилась большая часть детей. В построении предложения у детей не было затруднения, но часть из них затруднялась соотнести цепь взаимосвязанных слов с имеющимися предлогами. Егор Б. употребляет вместо предлога «на» предлог «в». «*Белка перепрыгивала с ветки в ветку*». Ирина К., не сумев связать слова с друг другом, прибегнула к пространному объяснению вместо того, чтобы назвать предмет: «*Белка перепрыгивала с ветки на другую еще там*».

3. *Построение предложений по сюжетной картине* далось всем детям, однако многие из них ограничились простым распространенным предложением. Яна К. отвечала «*Девочки пили чай*», «*Девочки кушали*».

Простое предложение, состоящее из 2-3 слов не вызывало у детей трудностей в употреблении грамматических форм слов. Используя предложения с большим распространением уже вызывает у детей затруднения. Так, Артём К., используя 6-7 слов, делал ошибки в предложном управлении. *«Девочки пили чай с варенем и печенем»*

4. С заданием *составить сложноподчиненное предложение по двум картинкам, изображающим различные события*, дети не справились.

Отвечая на наш вопрос: «Почему мальчик надевает плащ? (вторая картинка изображала идущий дождь), Ирина К., Яна К., Настя С. не использовали сложноподчиненного союза и выдавали простые ответы *«Он замёрзнет»*, *«Он будет мокрый»* и т.д. Артём Б. отвечал, используя сочинительной союз «и»: *«Он может промокнуть, и заболеет за это»*. Ребёнок попытался выразить причинную связь не с помощью подчинительного союза, а с помощью предлога «за» и местоимения «это».

Данная проба показала, что детям с ОНР III уровня еще не доступны синтаксические конструкции сложноподчиненного предложения, но они находятся в процессе формирования устной речи.

5. *Составление сложное предложение с союзами и союзными словами.*

Все дети, выполняя данное задание, не употребляли союзные слова и союзы. Вместе того, чтобы составить конструкцию сложного предложения, Артём К. и Яна К. начали перечислять простые предложения, используя союз «и»: *«Мальчики купались, и девочки с мячиками купались. И собачка стояла там»* *«Девочка и мальчик, они купаются»*.

6. Проводя пробу на *употребление имен существительных в разных падежах*, мы выявили закономерность смешения окончаний некоторых существительных мужского и женского рода, неверное употребление падежных окончаний слов женского рода с основой на мягкий согласный. На вопрос: «Чем накрыт стол?» Егор Б ответил: *«Стол накрыт скатертью»*, *«Стол накрыт полотенцей»*. Ирина К не зная названия

предмета, начала перечислять: *«Стол накрыт тряпкой, нет, ну как там, ковёром, нет плёнка»* Помимо того, что не все дети правильно употребляли существительное в Тв.падеже, дети допускали ошибки в незнании предметов быта. Это говорит о сниженном лексическом запасе слов у детей.

7. Значительные трудности вызывают у детей с ОНР III уровня задания на образование формы родительного падежа множественного числа.

Наблюдаемые нами ошибки у Ирины К : *«Блюдце – блюдиц»* , *«вишня – вишин»* , *«ухо – ух»*. Большинство детей сделали ошибки при образовании слов среднего рода. Слова женского и мужского рода чаще были преобразованы верно. Так, Артём Б. ответил правильно *«Сумка – сумок»*, *«Ложка – ложек»* , *«Лоб – лбов»*

8. Проба на подстановку предлога в данный текст дала следующий результат: предлоги опускались, заменялись и т.д. Один и тот же предлог при выражении различных отношений может опускаться или заменяться Настя С. отвечала: *«Лампа висит на столе»*, *«Лампа висит над столом»*, но *«Бабочка кружилась цветком ромашки»*. Это указывает на неполную сформированность понимания значений даже наиболее простых предлогов.

9. Составление словосочетания из глагола и имени существительного с предлогом или предложением по сюжетной картинке, выполненным действиям. Артём Б. правильно описал все действия, правильно отмечал различные пространственные отношения *«он сидит в клетке»*, *«он сидит под клеткой»*, *«он стоит на клетке»*.

10. Подстановка в предложение недостающего слова из числа слов, данных для выбора (Например: Мальчик пьет из ... чашки. Слова для выбора: сладкий, красный, стол, большой.) показала смешанный результат. Артём Б., Настя С., Артём К. правильно выбрали искомое слово *«большой»* Слово *«стол»*, которое не подходит ни по грамматическому признаку, ни по грамматической форме, ни по значению не выбрал ни один ребенок. В то же время слово *«красный»* выбрали Егор Б., Яна К., Ирина К., но в этом случае

дети не дослушав, инструкцию, изменили слово «красный» и употребили: «*Мальчик пьёт из красной чашки*».

Данная проба показала, что дети с ОНР III уровня в достаточной степени правильно согласовывают прилагательные с существительными, но при этом делают ошибки ввиду рассеянного внимания.

11. *Преобразование слов, выраженных именами существительными, из формы единственного числа в форму множественного числа* выявило значительные затруднения у детей. Так, «*стул*» преобразовали в «*стулов*», «*рукав*» в «*рукавы*».

12. Проба на *определение числа глагола* выявила положительный результат у всех детей. Все дети правильно определили число глагола и ответили: «*Девочка сидит*», «*Две девочки сидят*», «*Девочки сидят*», «*Мальчик прыгает*», «*Мальчик скачет*», «*Мальчики прыгают*».

13. Проба на *согласование имени существительного с прилагательным* показала существенные ошибки согласования среднего рода прилагательного с существительным в единственном числе, так дети чаще заменяли прилагательное среднего рода на прилагательное женского рода.

Почти все дети допустили ошибки в согласовании слов «красное» и «платье», «красные» «банты». Вместо правильного употребления Яна К., Настя С., Егор Б. отвечали: «*Красная платье*», «*Красная платья*», «*Красный банты*», «*Красная банта*». В согласовании всех слов, ни одной ошибки не допустил Артём Б. «*Красное платье*», «*Красные банты*», «*Красная клубника*». У одних детей проба показала

14. *Проба на обследование грамматической категории рода* выявила большое количество ошибок в словах, окончания которых являются общими для имен существительных как женского, так и мужского рода. «*Моя корабль*» , «*Мой сирень*», так же часто наблюдалось неверное

употребление категорий среднего рода. Дети употребляли существительные с притяжательными жен.рода. «Моя солнышко», «Моя ведро».

15. Многие дети нередко допускают ошибки в *словообразовании уменьшительной формы имени существительного от данного слова*. Так, Яна К., Настя С., Артём К. образовали от слова «птица» слово «птенчик». Неправильно и невнимательно услышав задание, дети называли детёныша. Егор Б. правильно образовав слово «перо-перышко», неправильно по подобию употребил «ведро-ведрышко», когда правильно «ведёрко».

16.Задание на *образование новых слов, обозначающих профессии* так же показало неоднозначный результат. Нередко дети смешивали суффиксы, употребляли неверно те или иные суффиксы. Так, Яна К. правильно употребила слова «сапог-сапожник», по этому же принципу образовала слова «газета-газетник» вместо «газетчик».

Арте́м К., Настя С., Ирина К., Егор Б. сделали ошибку в словообразовании от слов «печь» и «стекло». Были следующие варианты «печеник» «петьник» «стекниг» «стекольник». Артём Б. сделал наибольшее количество правильных ответов в употребление слов, но так же неверно употребил слова вместо «стекольщик» ответил «стекольник, вместо «газетчик» - «газетник».

17. *При образовании новых слов, обозначающих животных и их детёнышей* у практически всех детей были трудности с образованием животного-женского рода. Артём Б. образовал правильно новое слово «медведь-медведица». Яна К., Ирина К., Егор Б. образовали вместо «медведица» - «мишка». Настя С. сначала ничего не ответила, но после педагогической стимуляции сказала «а медведка». С образованием детёнышей у Егор Б. и Ирина К. были одинаковые ошибки словообразования. Егор Б. и Ирина К. называя детёнышей волка и медведя, сделали следующие образования слов «волк-волчонок-волчонки», «медведь-медвежонок-медвежонки». Эти ошибки говорят о

несформированности у данных детей суффиксального способа словообразования.

18. *Преобразование имен существительных, обозначающих материал в имена прилагательные с помощью суффиксов вызвало затруднения почти у всей группы исследуемых детей. Например, Артём К. и Ирина К. на вопрос «Если предмет сделан из дерева, то какой он?» ответили «деревный, деревной». После размышлений Яна К. ответила вместо «стеклянный» - «стекольный», вместо «железный» - «железяный». Настя С. быстро и не подумав отвечала «деревянный, стеклянный», по такому же принципу назвала вместе «железный» - «железяный».*

19. *Умение детей образовывать слова с помощью приставок показало достаточную сформированность. Отвечая на вопрос по картинке «что делает мальчик (заходит, выходит)», Егор Б. немного подумал и сказал «Мальчик ушел, Мальчик пришел», остальные дети Артём Б., Яна К., Артём К., Настя С. ответили более точно «Мальчик выходит из дома», «Мальчик заходит». Но дальнейшая беседа с детьми показала, что не все дети понимают разницы между созданными ими словами. Егор Б. так и не смог объяснить разницу между словами «ушел и «выходит».*

Подводя итоги изучения состояния грамматической стороны речи у старших дошкольников с ОНР III уровня, можно констатировать следующие особенности: построение простых предложений с небольшим распространением доступно детям. Задание расширить предложение, как правило, вызывает затруднения. Поэтому пробы на построение простых распространенных предложений и сложных, а также задания, требующие преобразовать предложение путем сокращения или увеличения его объема, нередко выполняются ошибочно. Основные трудности обусловлены недостаточным усвоением норм падежного и предложного управлений.

Пробы на словообразование также зачастую дают отрицательный результат. Дети, уже овладев суффиксальным и префиксальным способами образования, не понимают значений создаваемых таким путем слов.

Отмечается своеобразие словарного запаса и наличие аграмматизма на фоне развернутых форм речи, что соответствует III уровню речевого развития.

Таким образом, качественный анализ полученных данных привёл нас к выводу о необходимости работы по коррекции грамматического строя речи на занятиях по изобразительной деятельности.

2.2. Конспекты занятий по изобразительной деятельности с использованием игр и упражнений по коррекции грамматической стороны речи у старших дошкольников с ОНР III уровня

Получив данные в ходе констатирующего эксперимента, мы подтвердили необходимость работы по коррекции грамматической стороны речи у старших дошкольников с ОНР III уровня.

Формирование грамматической стороны речи у детей происходит в процессе различных видов деятельности. Учитывая этот факт, нам было интересно понаблюдать за развитием речи в процессе изобразительной деятельности.

В рамках нашего исследования, мы разработали конспекты по изобразительной деятельности, в которые включили различные дидактические игры и занимательные упражнения по коррекции грамматического строя речи.

Тесная связь работы специалистов логопедической группы даёт преимущественные результаты коррекционной работы.

Так, занятия по изобразительной деятельности с детьми проводит воспитатель логопедической группы, а логопед в свою очередь даёт рекомендации по включению в содержания занятий игр и упражнений по коррекции грамматической стороны речи у старших дошкольников с ОНР III уровня.

Остановимся подробнее на программном содержании разработанных нами занятий по изобразительной деятельности и задачах по коррекции грамматической стороны речи.

Примерное тематическое планирование занятий по изобразительной деятельности

Таблица №1

№ п/п	Тема занятия	Программное содержание	Задачи по коррекции грамматической стороны речи
1	Рисование «Знакомство с акварелью»	1. Познакомить детей с акварельными красками, их особенностями. 2. Учить способам работы акварелью.	1. Уточнить понятие «действие». 2. Уточнить вопросы: <i>Кто? Что делает?</i>
2	Аппликация «Огурцы и помидоры лежат на тарелке»	1. Развивать образные представления детей. 2. Продолжать отрабатывать умение детей вырезать предметы круглой и овальной формы из квадратов и прямоугольников. 3. Развивать координацию движений обеих рук. Закреплять умение аккуратно наклеивать изображения.	1. Учить детей составлять 3-словное предложение, заменяя дополнение без наглядной опоры. 2. Учить строить фразу по опорной схеме. 3. Активизировать словарь детей.

3	Лепка «Вылепи какие хочешь овощи и фрукты для игры в магазин»	<p>1. Закреплять умение детей передавать в лепке форму разных овощей.</p> <p>2. Учить сопоставлять форму овощей (фруктов) с геометрическими формами, находить сходство и различия.</p> <p>3. Учить передавать в лепке характерные особенности каждого овоща, пользуясь приемами раскатывания, сглаживания пальцами, прищипывания, оттягивания.</p>	<p>1. Учить детей дифференцировать вопросы кто? кого? что? в зависимости от того, является ли существительное одушевленным или неодушевленным;</p> <p>2. Учить изменять начальную форму существительного, ставя его в винительном падеже единственного числа.</p>
4	Рисование «Что ты больше всего любишь рисовать»	<p>1. Учить детей задумывать содержание своего рисунка.</p> <p>2. Воспитывать стремление доводить замысел до конца.</p> <p>3. Развивать изобразительное творчество.</p> <p>4. Учить анализировать и оценивать свои рисунки и рисунки товарище</p>	<p>1. Учить детей соотносить на слух и правильно согласовывать в речи существительные мужского и женского рода с числительными один, одна и подбирать существительные к этим числительным.</p>
5	Лепка «Вылепи свою любимую игрушку»	<p>1. Учить детей создавать в лепке образ любимой игрушки.</p> <p>2. Закреплять разнообразные приемы лепки ладошками и пальцами.</p>	<p>1. Учить детей образовывать существительное в родительном падеже единственного числа от существительного в именительном падеже, согласовывая</p>

		<p>3. Воспитывать стремление доводить начатое до конца.</p> <p>4. Формировать эстетическое отношение к своим работам, учить оценивать их.</p>	<p>существительное с соседними словами.</p> <p>2. Уточнить значение предлога У.</p>
6	<p>Аппликация «Машины едут по улице» (Коллективная работа)</p>	<p>1. Учить детей передавать форму и взаимное расположение частей разных машин.</p> <p>2. Закреплять разнообразные приемы вырезывания по прямой, по кругу; приемы аккуратного наклеивания.</p> <p>3. Закреплять умение создавать коллективную композицию.</p> <p>4. Развивать образное мышление, воображение.</p> <p>5. Формировать умение оценивать созданные изображения.</p>	<p>1. Учить детей дифференцировать по смыслу глаголы, имеющие разные приставки и общую основу «ехать»</p> <p>2. Учить самостоятельно подбирать по смыслу нужный приставочный глагол.</p>
7	<p>Аппликация «Дома на нашей улице» (Коллективная работа)</p>	<p>1. Учить детей передавать в аппликации образ сельской (городской) улицы.</p> <p>2. Уточнять представления о величине</p>	<p>1. Учить детей выделять предлог НА в предложениях и словосочетаниях.</p>

		<p>предметов: высокий, низкий, большой, маленький.</p> <p>3. Упражнять в приемах вырезывания по прямой и по косой.</p> <p>4. Закреплять умение аккуратно пользоваться ножницами, кисточкой, клеем.</p> <p>5. Воспитывать навыки коллективной работы.</p> <p>6. Вызывать удовольствие и радость от созданной вместе картины.</p>	<p>2. Составлять предложения с предлогом НА по двум опорным словам.</p>
8	Рисование «Как мы играли в подвижную игру «Медведь и пчелы»	<p>1. Продолжать формировать у детей образные представления, воображение.</p> <p>2. Развивать умение создавать сюжетные композиции, определенные содержанием игры.</p> <p>3. Упражнять в разнообразных приемах рисования.</p> <p>4. Упражнять в использовании различных материалов (сангина, угольный карандаш, цветные восковые мелки).</p>	<p>1. Учить детей правильно употреблять форму дательного падежа существительных в единственном числе без предлога.</p> <p>2. Образовывать существительное в дательном падеже от существительного в именительном падеже.</p>
9	Рисование «Моя любимая сказка»	<p>1. Учить детей передавать в рисунке эпизоды из любимой сказки (рисовать несколько персонажей сказки в определенной обстановке).</p>	<p>1. Учить детей согласовывать местоимения <i>мой, моя</i> с существительными в роде.</p>

		<p>2. Развивать воображение, творчество.</p> <p>3. Формировать эстетическую оценку, эстетическое отношение к созданному образу сказки.</p>	<p>2. Подбирать к местоимению существительные с соответствующей родовой принадлежностью и по заданному обобщению.</p> <p>3. Учить исправлять ошибки в согласовании.</p>
10	Лепка «Как маленький Мишутка увидел, что из его мисочки все съедено»	<p>1. Учить детей создавать в лепке сказочный образ.</p> <p>2. Учить лепить фигуру медвежонка, передавая форму частей, их относительную величину, расположение по отношению друг к другу.</p> <p>3. Подводить к выразительному изображению персонажа сказки.</p> <p>4. Развивать воображение.</p>	<p>1. Учить детей выделять и называть предлоги НА и ПОД в разных предложениях.</p> <p>2. Составлять предложения по двум опорным словам и заданному предлогу.</p> <p>3. Добавлять в предложения пропущенный предлог.</p>

Представляем развёрнутые конспекты занятий по изобразительной деятельности с использованием игр и упражнений по коррекции грамматической стороны речи у старших дошкольников с ОНР III уровня.

Конспект № 1

Тема: Рисование «Знакомство с акварелью»

Задачи:

1. Познакомить детей с акварельными красками, их особенностями.
2. Учить способам работы акварелью
3. Уточнить понятие «действие».
4. Рассмотреть разные и одинаковые действия.
5. Дать широкое обобщение действия.
6. Учить детей подбирать к действию объекты и к объекту действия.
7. Уточнить вопросы: *Кто? Что делает?*

Ход занятия

Организационный момент. Воспитатель предлагает сесть тем детям, которые выполняют его задание топать (хлопать, приседать, подпрыгнуть, крикнуть, нагнуться и т. п.). Дети выполняют действия и садятся на места.

1. Воспитатель объясняет, что сейчас дети выполняли действия. Потом вызывает двоих малышей, объясняет им на ушко, что нужно сделать. Один ребенок приседает, другой — хлопает. *Воспитатель спрашивает остальных детей: «Кто это? Что делает? Действия разные или одинаковые?»*. Затем два других ребенка выполняют по инструкции воспитателя одинаковые действия. (Вопросы повторяются.)

2. Воспитатель демонстрирует на экране мальчика, который выполняет различные действия с предметами по изобразительности. (Рисует, смотрит, примакивает, опускает, мочит) Затем спрашивает детей: *«Кто это? Что делает? Что делает мальчик?»* Дети отвечают словосочетанием и одним словом. *Воспитатель спрашивает: «А что еще может делать мальчик?»* (Дети с помощью воспитателя подбирают несколько действий.)

3. Воспитатель предлагает детям поработать с акварельными красками. И нарисовать (способом примакивания) листочки разных

оттенков зеленого и какого-либо другого цвета на белом листе бумаги или зеленые и какого-либо другого цвета полосочки и т.п.

Для этого педагог вместе с детьми составляет алгоритм действий:

- 1) Обмакнуть кисть в чистую воду.
- 2) Стряхнуть капли на краски, не касаясь их ворсом кисти.
- 3) Пробовать цвет краски на палитре, а затем, добавляя воду, получать все более светлый тон.

Алгоритм выкладывается на доске, после чего дети приступают к работе.

4. В заключение уточняются знания детей об акварельных красках и их использовании.

Воспитатель просит назвать действия, которые они сегодня совершали на занятии. Количество придуманных и названных действий фиксируется фишками с целью активизации детей.

5. Подводится итог занятия, оценивается деятельность детей.

Конспект №2

Тема: Аппликация «Огурцы и помидоры лежат на тарелке»

Задачи:

1. Продолжать отрабатывать умение детей вырезать предметы круглой и овальной формы из квадратов и прямоугольников, срезая углы способом закругления.
2. Развивать координацию движений обеих рук.
3. Закреплять умение аккуратно наклеивать изображения.
4. Учить детей составлять 3-словное предложение, заменяя дополнение без наглядной опоры.
5. Учить строить фразу по опорной схеме. Активизировать словарь детей.

Ход занятия

1. *Организационный момент.* Воспитатель объявляет детям: «Сядет тот, кто подберет к действию нужное слово. Моют что? (стирают что? купают кого? убирают что? шьют что? кормят кого? чистят что? и т.п.)».

2. Показав детям картинку с изображением девочки, которая моет огурцы, воспитатель просит их составить по этому сюжету предложение. Затем выкладывает на наборном полотне схему получившегося предложения, где каждое слово обозначается прямоугольником синего цвета, и спрашивает ребят:

— *Что еще может делать девочка с овощами?*

Дети подбирают действия: кушать, грызть, пробовать мыть, резать, чистить, собирать, сортировать.

— *Какие ещё из овощей девочка может есть?*

Дети подбирают слова: помидоры, огурцы, капусту, морковь, свёклу, репу, перец и т.д.

Воспитатель заменяет в схеме последний прямоугольник на символ другого цвета, например, красного, и объясняет, что если дети первые два слова оставят без изменений, а последнее заменят, то у них получится много разных предложений. Например: «Девочка ест помидор «Девочка ест огурец», «Девочка ест морковь» и пр. Дети сами придумывают аналогичные предложения по заданной схеме.

3. *Динамическая пауза.* Воспитатель просит детей изобразить, как мама чистит, режет, моет овощи, как папа капает землю, сажит семена и т.д.

4. Воспитатель предлагает детям сделать аппликацию «Огурцы и помидоры лежат на тарелке»

Воспитатель: Что из этих овощей круглой формы? Что продолговатой? Какой овощ мы будем вырезать из красного квадрата? Из зеленого прямоугольника?

Воспитатель обращает внимание на то, что обе половинки овощей одинаковые. Напоминает детям прием симметричного вырезания.

Воспитатель: Заготовку нужно сложить пополам и вырезать половинку овоща на глаз или по нарисованному контуру, держа бумагу за сгиб. Линия сгиба всегда остается неразрезанной. Это середина, на которой держатся половинки. Показ выполнения аппликации.

Предложить каждому ребенку вырезать несколько помидоров и огурцов. В процессе занятия следить за правильным использованием ножниц, добиваться плавной линии закругления.

5. После завершения работы с аппликацией воспитатель раздает детям картинки, по которым дети составляют 3-словные предложения, например: «Папа выкапывает картошку», «Мама варит свёклу», «Девочка нарежает лук». Затем логопед просит назвать в каждом предложении действие.

Дети называют действия (каждый в своем предложении.)

Далее воспитатель просит изменить последнее слово в предложении и составить три-четыре новых с опорой на схему. Получаются примерно такие предложения: «Девочка нарежает капусту», «Девочка нарежает огурцы», «Девочка нарежает петрушку». (Воспитатель должен опросить всех детей.)

6. Подводится итог занятия, оцениваются ответы детей.

Конспект № 3.

Тема: Лепка «Вылепи какие хочешь овощи и фрукты для игры в магазин»

Задачи:

1. Закреплять умение детей передавать в лепке форму разных овощей (моркови, свеклы, репы, огурца, помидора и др.).

2. Учить сопоставлять форму овощей (фруктов) с геометрическими формами (помидор – круг, огурец – овал), находить сходство и различия.

3. Учить передавать в лепке характерные особенности каждого овоща, пользуясь приемами раскатывания, сглаживания пальцами, прищипывания, оттягивания.

4. Учить детей дифференцировать вопросы *кто? кого? что?* в зависимости от того, является ли существительное одушевленным или неодушевленным.

5. Учить изменять начальную форму существительного, ставя его в винительном падеже единственного числа.

Ход занятия

Организационный момент. Воспитатель предлагает сесть тем детям, которые назовут что-нибудь живое. Дети с помощью логопеда называют: рыбки, попугай, кошка, собака, воробей и т. п.

1. Воспитатель объясняет: «Все, что движется само, ест, растет, — живое -вы правильно назвали! А яблоко — живое?»

Воспитатель вызывает двоих детей, например, Ваню и Витю, и просит: «Ваня, лови Витю! Потом предлагает: «Ваня, лови яблоко* (бросает мальчику яблоко). *Затем обращает внимание детей на то, что сейчас по-разному спросит их про живое и неживое; «Кого ловил Ваня? Что ловил Ваня?*

Воспитатель уточняет, что про живое мы спрашиваем кто это? Про неживое — что это?

2. На наборное полотно логопед выставляет шесть-восемь картинок с изображением предметов и живых объектов. Предлагает внимательно послушать как по-разному он спросит, например, про зайку и морковку, корову и репу: «*Кого нарисовал художник? Что нарисовал художник? Что*

это? Кто это? Воспитатель обращает внимание детей на изменение слова: зайкА — зайкУ, репА – репУ и т. п.

3. Воспитатель вносит в группу корзину с овощами и фруктами и предлагает детям назвать овощи и фрукты, которые они знают, определить их форму.

По мере называния выставляет на стол или на мольберт овощи и фрукты, муляжи или картинки. Спрашивая детей, уточняет приемы лепки.

4. Воспитатель: «Ребята, для того, чтобы поиграть в игру «магазин», нам нужно много овощей и фруктов. Сейчас мы с вами и слепим из пластилина разные фрукты и овощи.

- 1) Берем кусочек, сжимаем его в руке, чтобы он стал пластичным.
- 2) Начинаем придавать куску форму задуманного предмета.
- 3) Работаем стекой, оформляем бороздки.
- 4) Прикрепляем отдельные детали.

Воспитатель следит за организацией рабочего места, и за работой детей, выполняет индивидуальную работу с ребенком.

5. *Воспитатель выставляет большую картинку с изображением огорода и спрашивает: «Кого вы видите на картинке? Что вы видите на картинке?» Дети отвечают предложением.*

Воспитатель выставляет перед детьми сюжетную картинку, часть которой закрыта листком белой бумаги; и спрашивает: «Кто это?» (Ответ: «Это мама».) Воспитатель продолжает: «Подумайте и ответьте, кого моет мама? Что моет мама?» (На каждый вопрос дети должны давать несколько вариантов ответов.)

Таким же образом задаются вопросы по другим частично закрытым картинкам, например: *«Кого поднимает Петя? Кого купила мама? Что поднимает Петя? Что купила мама?»**

6. Подводится итог занятия, оценивается деятельность

Конспект №4.

Тема: Рисование «Что ты больше всего любишь рисовать»

Задачи:

1. Учить детей задумывать содержание своего рисунка, вспоминать необходимые способы изображения.
2. Воспитывать стремление доводить замысел до конца.
3. Развивать изобразительное творчество.
4. Учить анализировать и оценивать свои рисунки и рисунки товарищей.
5. Учить детей соотносить на слух и правильно согласовывать в речи существительные мужского и женского рода с числительными *один, одна*.
6. Учить детей подбирать существительные к числительным *один, одна*.

Ход занятия

Организационный момент. Садится тот, кто выполнит задание воспитателя (воспитатель подбирает задание в соответствии с темой занятия).

1. Один из детей читает наизусть заранее выученное стихотворение:

Мама на земле *одна*,
Дом *один* и нос *один*,
Я *один* у мамы сын.

Воспитатель поясняет, что количество названных в стихотворении предметов одинаковое, а говорим мы о них по-разному: мама, страна — *одна*, дом, нос, сын — *один*. Затем вынимает из коробки две игрушки — кубик и пирамидку — и говорит детям: «Это — игрушки, но скажу я о них по-разному: кубик — *один*, а пирамидка — *одна*».

2. Игра «Назови, не ошибись».

Воспитатель объясняет ребятам, что будет подходить к ним, дотрагиваться до разных частей их тела, а они должны правильно сказать

один или одна: живот, нос, лоб, затылок, подбородок, переносица, шея, спина и др. Дети произносят сочетания слов по одному и хором.

3. *Игра «Расставь картинки».*

Воспитатель выставляет на наборное полотно картинку с изображением кубика и пирамидки. Затем объясняет, что дети будут расставлять другие картинку под кубиком и пирамидкой. Если про нарисованный на картинке предмет говорим один — под кубиком, если говорим одна — под пирамидкой. На столе у воспитателя разложены картинку с изображениями разных знакомых детям игрушек, овощей и фруктов, одежды, посуды и т. д.

Дети по одному подходят к столу, берут картинку. Каждый произносит название нарисованного предмета и ставит картинку на наборное полотно под пирамидкой или кубиком. Потом все дети хором проговаривают сочетания слов, голосом выделяя окончания числительных.

4. Воспитатель: А сейчас каждый из вас нарисует рисунок на выбор. Рисовать можно то, что вы любите рисовать. Это может быть любимый рисунок, предмет, игрушка, герой. По окончании работы все ваши рисунки мы поместим на доске и будем угадывать кто кого нарисовал.

Дети готовят себе рабочее место и начинают рисовать. Воспитатель наблюдает за работой детей, советуя, помогая методом пассивных действий.

По мере того, как дети заканчивают свою работу, они убирают своё рабочее место и вставляют рисунки.

5. *Игра «Кто больше назовет животных?»*

Воспитатель выставляет на наборное полотно сюжетную картинку с изображением животных, которые гуляют во дворе или находится в зоопарке, и говорит: «Назовите как можно больше животных, про которых мы можем сказать: один, одна» (к каждому из числительных существительные подбираются отдельно)

6. Подводится итог занятия, оцениваются ответы детей.

Конспект №5

Тема: Лепка «Вылепи свою любимую игрушку»

Задачи:

1. Учить детей создавать в лепке образ любимой игрушки.
2. Закреплять разнообразные приемы лепки ладошками и пальцами.
3. Воспитывать стремление доводить начатое до конца.
4. Формировать эстетическое отношение к своим работам, учить оценивать их.
5. Учить детей образовывать существительное в родительном падеже единственного числа от существительного в именительном падеже, согласовывая существительное с соседними словами.
6. Уточнить значение предлога У.

Ход занятия

Организационный момент. Воспитатель предлагает сесть тем детям, которые скажут, у кого в группе зеленые шорты (полосатая рубашка, красное платье, синий сарафан и т.п.). *Дети отвечают: «У Вовы», «У Тани», «У Кати» и т. п.*

1. У воспитателя на столе пять-шесть предметов, например: кубик, пирамидка, лента, банка, мяч, лошадка. Он просит назвать все предметы, а затем закрывает их ширмой. Когда ширма поднята, на столе не оказывается двух предметов* *Воспитатель спрашивает: «Чего нет на столе?» Дети отвечают по одному и хором: «На столе нет ленты и кубика (банки и мяча и т. п.)».*

Воспитатель обязательно проводит сравнительный анализ начальной формы (именительного падежа) существительного и образованной (родительного падежа), задавая вопросы:

- Что стояло на столе? (Пирамидка, кубик)
- Чего не стало? (Пирамидки, кубика)

2. Игра «Чей голос?»

Воспитатель за ширмой произносит звукоподражания, например: му-у, бе-е, гав, мяу, иго-го и т.п. Затем спрашивает: Чей это голос?» Если дети отвечают правильно, воспитатель показывает фигурку угаданного животного.

Здесь также проводится сравнение двух надежных форм: это кошка — голос кошки, это корова — голос коровы и т. п.

3. Воспитатель спрашивает у детей, кто из них какие игрушки любит. Наиболее интересные и доступные для изображения игрушки обсуждают, решают, какие можно использовать способы лепки. Воспитатель вешает на доску поэтапные действия при лепке сложных животных.

Воспитатель: «Сейчас ваша задача слепить вашу самую любимую игрушку. Ребята, работайте аккуратно, красиво, не торопясь. В конце занятия мы с вами полюбуемся тем, что у вас получилось»

4. Игра «Чей хвост, чья голова?»

На большой картинке изображены спрятавшиеся за разными предметами дикие звери. Видны только части их тел. Например: из-за дома видна голова обезьяны, из-за куста — шея жирафа, из-за холма — горбы верблюда. Воспитатель объясняет: «К необитаемому острову подплыл корабль, звери испугались и попрятались. Что увидели путешественники? Зверей целиком?»

Дети отвечают: «Путешественники увидели голову обезьяны (хобот слона, горбы верблюда, хвост тигра и т.п.)».

5. Игра «Кого испугался трусишка Коля?»

Воспитатель: «Ребята, сейчас мы с вами поиграем в игру, в которой примут участие ваши любимые игрушки (кукла, мышка, робот, жук, воробей, машина и т.п.), и спрашивает: «Кого испугался трусишка Коля?»

Дети отвечают: «Коля испугался куклы (воробья, гуся, утки, мышки, вороны машины, робота и т. п.). Можно провести сравнение форм винительного и родительного падежей в случаях, когда они различны. Например: «Коля увидел куклУ, испугался куклЫ (пчелУ — пчелЫ, мышкУ — мышкИ и т. п.)».

Каждый ребенок составляет предложение по своей картинке. Воспитатель контролирует правильность составления фразы, исправляет аграмматизмы.

6. Подводится итог занятия, оцениваются ответы детей.

Занятие № 6.

Тема: Аппликация «Машины едут по улице» (Коллективная работа)

Задачи:

1. Учить детей передавать форму и взаимное расположение частей разных машин.
2. Закреплять разнообразные приемы вырезывания по прямой, по кругу; приемы аккуратного наклеивания.
3. Закреплять умение создавать коллективную композицию.
4. Развивать образное мышление, воображение.
5. Формировать умение оценивать созданные изображения.
6. Учить детей дифференцировать по смыслу глаголы, имеющие разные приставки и общую основу *ехать*.
7. Учить самостоятельно подбирать по смыслу нужный приставочный глагол.

Ход занятия

Организационный момент. Дети садятся полукругом перед маленьким столиком, на котором воспитатель из кубиков сделал домик и мост, изобразил с помощью ленты речку, поставил елочку.

1. Воспитатель производит действия с машинкой и рассказывает: — Жила-была на свете маленькая машинка, жила она в тесном гараже и больше всего любила путешествовать. Вот однажды рано-рано утром, когда все в доме спали, она **ВЪ**ехала из гаража и **ПО**ехала по дороге, **ДО**ехала до речки, **ВЪ**ехала на мост, **СЪ**ехала с моста и **ПОДЪ**ехала к елке, **ОБЪ**ехала елку, той же дорогой вернулась назад и тихо **ЗА**ехала в гараж. Никто даже и не догадался о путешествии машинки.

2. Динамическая пауза. Воспитатель предлагает детям встать и вместе с ним проехать на машине. Показывая соответствующие действия, говорит:

Мы ехали, ехали (движения, имитирующие вращение руля),

К мосту **ПОДЪ**ехали (руки вниз),

ВЪехали (руки вверх, потянуться), **СЪ**ехали (присесть).

Снова **ПО**ехали,

Ехали, ехали, к яме **ПОДЪ**ехали (присесть).

Яму **ОБЪ**ехали (поворот) и к дому **ПО**ехали.

3. Объяснение воспитателя: «Я сейчас называла действия, они похожи — отъехала, подъехала, въехала, — но не одинаковы. Внимательно слушайте начало слова. Во всех действиях начало слова разное». (Воспитатель повторяет глаголы, четко выделяя голосом приставки.)

Воспитатель говорит детям: «Сейчас я буду показывать действия с машинкой и начинать предложение, а вы его продолжите, подсказав мне, как называется действие».

Машина от дома... (ОТъехала).

Машина по дороге... (ПОехала).

Машина к мосту... (ПОДЪехала).

Машина на мост... (ВЪехала).

Машина с моста... (СЪехала) и т.д.

(Воспитатель делает акцент на начало слова после произнесения его детьми.)

4. Воспитатель вешает на доску картину «Дома на нашей улице» и спрашивает, чего еще не хватает на улице.

Предлагает вырезать и наклеивать машины, которые едут по улице. Уточнить, как можно вырезать машины. Каждый ребенок сам склеивает изображение, затем вместе с педагогом находит ему место в общей композиции.

5. *Игра с мячом «Скажи наоборот».*

Дети встают перед своими стульчиками. Воспитатель объясняет:

Я буду называть действия, а вы мне будете говорить «действия наоборот».

(В случае, если задание вызывает у детей затруднение, логопед помогает им жестами, подсказывает начало слова и т. п.) Называются такие действия:

въехала на мост — (съехала);

въехала в ворота — (выехала);

заехала—(выехала);

отъехала—(подъехала); ,

переехала — (объехала).

(Выделение предлогов голосом здесь не требуется, важен смысл глаголов.

6. Подводится итог занятия и оценивается работа детей.

Конспект №7

Тема: Аппликация «Дома на нашей улице» (Коллективная работа)

Задачи:

1. Учить детей передавать в аппликации образ сельской (городской) улицы.

2. Уточнять представления о величине предметов: высокий, низкий, большой, маленький.
3. Упражнять в приемах вырезывания по прямой и по косой.
4. Закреплять умение аккуратно пользоваться ножницами, кисточкой, клеем. Воспитывать навыки коллективной работы.
5. Вызывать удовольствие и радость от созданной вместе картины.
6. Учить детей выделять предлог НА в предложениях и сочетаниях слов.
7. Учить составлять предложения с предлогом НА по двум опорным словам.

Ход занятия.

Организационный момент. Воспитатель говорит: «Сядет тот, кто скажет, на чем растет яблоко (груша, Шишка, орех, слива, виноград, помидор и т. д.)».

Дети садятся на стульчики, расставленные полукругом около стола, на котором воспитатель разложил 10—12 разных игрушек — мебель, посуду, кубики и пр.

1. Воспитатель предлагает детям сказать предложения с маленьким словом НА, обязательно выделяя его голосом. Ребята произносят примерно следующие предложения: «Блюдечко стоит НА столике», «Кубик лежит НА полу», «Ложечка лежит НА тарелочке» и т.д.

2. Воспитатель достает маленькое зеркальце и говорит, что в гости к ребятам пришел солнечный зайчик и сейчас он будет прыгать НА разные предметы на фланелеграфе, а малыши должны сказать НА какие.

Воспитатель направляет солнечный зайчик НА дом, НА стену, НА крышу, НА окно, НА трубу, НА дверь. (Дети должны произносить полные предложения или сочетания слов.)

3. Воспитатель предлагает детям вспомнить с детьми, какие дома они видели на улице. Спрашивает об их форме, расположении в пространстве. Уточняет форму, величину и расположение частей (окна, двери, крыши, балконы).

Затем предлагает детям показать на фланелеграфе возможное расположение домов на улице и приступить к совместной аппликации.

Воспитатель: «Ребята, а теперь приступаем к аппликации, выбирайте прямоугольник для стены вашего дома, наклеиваете крышу, окна, двери.

После завершения найдём место для каждого дома в общей композиции (в верхней половине листа).

4. Составление предложений по двум опорным словам и предлогу НА.

Воспитатель предлагает детям составить предложения про те два предмета, которые он будет показывать, и обязательно включать в предложение маленькое слово НА. (Показывает: кубик и стол; куклу и стул; мел и доску; машинку и ковер и т. д.)

5. У детей на столах лежат перевернутые картинки. Воспитатель предлагает взять их в руки и рассмотреть. На картинках нарисованы разные овощи.

Воспитатель предлагает подойти к нему только тем детям, на картинках которых изображены овощи, растущие НА земле. Дети подходят и по очереди говорят свои предложения, например: «Огурец растет НА земле». Затем вкладывают свою картинку в прорезь на большой картонной корзине.

После того как все дети вложили свои картинки в кармашки, воспитатель подытоживает:

— *Мы собрали овощи, которые растут НА земле. Остальные ребята придумывают про свои овощи предложения, чтобы там было маленькое слово НА (например: «Морковка лежит НА тарелке»).*

6. Воспитатель подводит итог занятия, поощряет детей, которые активнее других работали.

Конспект № 8

Тема: Рисование «Как мы играли в подвижную игру «Медведь и пчелы»

Задачи:

1. Продолжать формировать у детей образные представления, воображение.
2. Развивать умение создавать сюжетные композиции, определенные содержанием игры.
3. Упражнять в разнообразных приемах рисования, в использовании различных материалов (сангина, угольный карандаш, цветные восковые мелки).
4. Вызывать радость от созданных образов игры.
5. Учить детей правильно употреблять форму дательного падежа существительных в единственном числе без предлога.
6. Учить образовывать существительное в дательном падеже от существительного в именительном падеже.

Ход занятия.

Организационный момент. Воспитатель раздает картинки для индивидуальной работы и просит детей ответить, кому он дает картинку. Дети составляют примерно такие предложения: «Вы даете картинку Свете (Ире, Тане, Коле и т. п.)».

1. Игра «Чему обрадовался Петя?»

Воспитатель рассказывает детям, что у одного мальчика — Пети — был недавно день рождения. Петя получил много подарков и всем им очень обрадовался. Воспитатель выкладывает на стол из коробки игрушки: медвежонка, робота, машинку, конструктор и т. п. Дети вначале говорят

их названия, а затем составляют предложения — ответы на вопрос чему обрадовался Петя? При этом также выделяется окончание последнего слова.

2. Включение в предложение существительного в дательном падеже.

Воспитатель по одной выставляет на наборное полотно сюжетные картинки и просит детей ответить примерно на такие вопросы;

-Кому Лена пишет письмо?

-Кому бабушка вяжет кофту?

-Кому Коля несет цветы?

-Кому помог мальчик?

Дети составляют предложения, выделяя окончания последних слов.

3. Воспитатель спрашивает детей любят ли они играть в подвижные игры, какие игры им особенно нравятся.

Воспитатель: «А в какую игру мы играли вчера на прогулке (на физкультурном занятии)?» (игра «Медведь и пчёлы») «Кто действует в этой игре?»

Воспитатель предлагает детям нарисовать картинки про эту игру и показывает иллюстрации с изображением животных.

Говорит: «Сегодня вы будете рисовать сангиной. Сангина — это небольшая хрупкая палочка. Рисовать ей надо легко, чуть касаясь бумаги и совсем не нажимая, иначе она сломается. Держать палочку сангины нужно так же, как держат карандаш.»

Дети приступают к заданию.

4. Игра «Волшебный лес».

Воспитатель предлагает ребятам отправиться в волшебный лес, где звери Дружат, ходят друг к другу в гости, разговаривают. У детей на столах разложены картинки с изображениями разных зверей (ежа, волка, барсука, лисы, рыси и т. п.). Дети называют их.

Воспитатель читает стихотворение:

Шьет одежду ловко, лихо

Маша — лисонька-портниха.

Затем спрашивает: «Кому шьет одежду лиса?» Дети составляют предложения о каждом животном, изображенном на картинках.

Еще-вариант стихотворения:

Наливает повар белка

Супу в разные тарелки.

Вопрос: «Кому белка наливает супу?»

В предложениях, составленных детьми, голосом выделяется окончание названия животных.

5. Подводится итог занятия, оценивается деятельность детей.

Конспект №9

Тема: Рисование «Моя любимая сказка»

Задачи:

1. Учить детей передавать в рисунке эпизоды из любимой сказки (рисовать несколько персонажей сказки в определенной обстановке).
2. Развивать творчество, воображение.
3. Формировать эстетическую оценку, эстетическое отношение к созданному образу сказки.
4. Учить детей согласовывать местоимения *мой, моя* с существительными в роде.
5. Подбирать к местоимению существительные с соответствующей родовой принадлежностью и по заданному обобщению учить исправлять ошибки в согласовании.

Ход занятия.

Организационный момент. Садится тот, кто выполнит задание воспитателя (воспитатель подбирает задание в соответствии с темой занятия)

1. Воспитатель, показывая детям шапку и шарф, принадлежащие одному из ребят, спрашивает:

— Ребята, чей это шарф? (Ответ ребенка: «Мой шарф».)

— А чья это шапка? (Ответ того же ребенка: «Моя- шапка».)

Воспитатель объясняет, что и шапка, и шарф принадлежат одному ребенку, но он по-разному сказал про них: мой шарф и моя шапка. Затем просит детей правильно и четко сказать со словами мой или моя про ту одежду, которую он покажет. Подходит к детям и указывает на свитер, кофту, рубашку, юбку. Дети четко, с нажимом произносят: «Мой свитер», «Моя кофта» и т. п.

2. Воспитатель выставляет на наборное полотно картинку с изображением мальчика и говорит, что зовут его редким именем Глеб, наверно, потому что так, как он, дети поступают редко. Воспитатель читает стихотворение:

Глеб к игрушкам побежал, все их в кучу он собрал:

Мой медведь, моя машина,

Мячик мой, мой Буратино!

Никому я их не дам!

Ну сиди, играй в них сам!

Затем уточняется, про какие игрушки Глеб говорил *мой*, про какие *моя*!

Воспитатель привлекает внимание детей к предметам на столе, накрытым салфеткой, поднимает ее, открывая кучу игрушек, и спрашивает: «Может быть такую кучу игрушек собрал Глеб в детском саду? Так про какие игрушки Глеб скажет *мой*, а про какие *моя*?»

Воспитатель просит детей помочь ему разложить игрушки на две кучки: в одну те, про которые можно сказать *моя*, а в другую те, про

которые можно сказать мой. Дети произносят словосочетания, выделяя голосом местоимения.

3. Воспитатель обращает внимание детей на доску, на которой изображен сюжет сказки «Петушок золотой гребешок».

Воспитатель говорит: «Ребята, на картинке изображена Моя любимая сказка». «А какая ваша любимая сказка?»

Воспитатель спрашивает детей по очереди полным ответом.

Далее воспитатель предлагает изобразить их любимую сказку с помощью акварели.

В процессе работы воспитатель обращает внимание детей на расположение персонажей на листе бумаги, выразительную передачу персонажей сказок, на цвет в рисунках. Также напоминает о правильных приемах рисования акварелью, о расположении изображений на листе.

По окончании работы все готовые работы повесить на доске, рассмотреть рисунки, предложить детям выбрать лучшие рисунки и обязательно объяснить свой выбор.

4. Воспитатель достает из-под стола Незнайку. Незнайка стучит по столу рукой и произносит:

*— «Этот стол теперь моя,
И хозяин тоже я!»*

Воспитатель гладит свободной рукой Незнайку по голове и уже своим голосом говорит: «Успокойся, Незнайка! Ребята, кто сможет исправить Незнайкину ошибку?»

Дети произносят правильное словосочетание. Затем воспитатель говорит Незнайке:

*— Этот стол и твой и мой,
И сидим тут мы с тобой!*

Незнайка снова «произносит»: Мой кроватка, мой подушка, Спальня мой и мой игрушка! Дети по просьбе воспитателя исправляют и эти ошибки. Воспитатель, обращаясь к Незнайке, говорит:

-И кроватка там твоя, и подушка там твоя,

-И твои под этой спинкой наволочка и простынка.

-Только спальня не твоя, спальня общая!

Дети прощаются с Незнайкой, он «уходит». (Полезно уточнить подбор слов по обобщениям: одежда, мебель, посуда, приборы и т. п.)

5. Подводится итог занятия, оценивается работа детей.

Конспект №10

Тема: Лепка «Как маленький Мишутка увидел, что из его мисочки все съедено»

Задачи:

1. Учить детей создавать в лепке сказочный образ.
2. Учить лепить фигуру медвежонка, передавая форму частей, их относительную величину, расположение по отношению друг к другу.
3. Подводить к выразительному изображению персонажа сказки. Развивать воображение.
4. Учить детей выделять и называть предлоги НА и ПОД в разных предложениях.
5. Составлять предложения по двум опорным словам и заданному предлогу
6. Добавлять в предложения пропущенный предлог.

Ход занятия.

Организационный момент. Воспитатель говорит: «Сядет тот, кто скажет, на чем дети могут кататься летом, зимой». (НА велосипеде, НА роликах, НА самокате, НА санках, НА лыжах, НА коньках, НА доске и т. д.) Дети отвечают и садятся на свои места.

1. Воспитатель выставляет на наборное полотно картинки парами (кот и кровать, щенок и стул, кубик и шкаф и т. п.) и предлагает детям составить по каждой паре картинок предложения, сначала содержащие предлог НА, затем ПОД.

При составлении предложений обязательно делается акцент на их вариативность: «Кот уснул НА кровати», «Кот забрался НА мамину кровать» и т. п.

2. Воспитатель выставляет на фланелеграф картинки и читает рассказ: НА поляне играли Зайчик, Мышка и Петушок, Вдруг НА солнце набежала туча, пошел дождь. Зайчик спрятался ПОД кустик, Мышка — ПОД грибок, а Петушок взлетел НА забор и запел: «Ку-ка-ре-ку!»

Воспитатель просит перечислить предложения с предлогом НА, затем с предлогом ПОД. После чего дети по очереди пересказывают рассказик.

3. Воспитатель напоминает детям русскую народную сказку «Три медведя». Выставляет на доску сюжетную картинку, где всё в комнате медведей разбросано и лежит не на своих местах. Воспитатель: «Ребята, давайте по очереди опишем картинку, используя предлоги НА и ПОД» Дети отвечают: «Ложка НА полу», «Тарелка ПОД стулом», «Подушка НА полу» и т.д.

Воспитатель: «Дети, как вы думаете, что почувствовал Мишутка, когда увидел, что стульчик его сломан, а обед съеден?» Дети отвечают.

4. Воспитатель предлагает вылепить такого Мишутку (удивленного, возмущенного). Уточняет форму и величину частей фигуры Мишутки их, расположение с целью передачи настроения (мишка поднял лапы, развел их в стороны и др.). Показывает приемы изображения головы: раскатать шар, оттянуть мордочку, прищипнуть уши. В конце лепки все фигуры рассматривают и выбирают те, где яснее видно состояние Мишутки.

5. Воспитатель надевает на руку игрушку. — коту. В его лапы вставляет тетрадку. Затем говорит детям:

— К нам в гости пришел Мурзик. Что у него в лапках? Тетрадка. Посмотрим, что в ней? Опять двойка! Послушайте, что Мурзик написал: «Бабушка села скамейку. Воробей взлетел ветку. Мяч укатился шкаф». Ребята, помогите коту Мурзику исправить ошибки.

6. Подводится итог занятия, оцениваются ответы детей.

Подводя итог, хочется отметить, что разработанные нами конспекты занятий по изобразительной деятельности несут коррекционную направленность посредством включения в содержание занятий игр и упражнений по коррекции грамматической стороны речи у старших дошкольников с ОНР III уровня. Используя предложенные конспекты воспитатель логопедической группы работает над формированием построения различной сложности предложений, грамматических изменений слов в нем, либо морфологических форм слова.

И если проводить такую работу систематически, то будет наблюдаться тенденция улучшения грамматической стороны речи.

Выводы по второй главе

Таким образом, из проведённого нами исследования состояния грамматической стороны речи у старших дошкольников с ОНР III уровня можно отметить, что детям доступно построение простого предложения с небольшим распространением. Более расширенные синтаксические конструкции не доступны детям, а задания расширить предложения вызывает у детей значительные затруднения.

Что касается управления слов в предложении, то основные трудности управления происходят ввиду недостаточного усвоения норм падежного и предложного управлений.

Дети уже владеют приставочным и суффиксальным способами словообразования. Но при этом показывают отрицательный результат в понимании значений создаваемых слов.

Отмечается своеобразие словарного запаса и наличие аграмматизма на фоне развернутых форм речи, что соответствует III уровню речевого развития.

Исходя из вышесказанного, нами была подтверждена необходимость проведения коррекционной работы по формированию грамматической стороны речи у старших дошкольников с ОНР III уровня.

В рамках нашего исследования, мы разработали конспекты по изобразительной деятельности, в которые включили различные дидактические игры и занимательные упражнения по коррекции грамматической стороны речи.

Используя наши конспекты воспитатель логопедической группы работает над формированием построения различной сложности предложений, грамматических изменений слов в нем, либо морфологических форм слова.

И если проводить такую работу систематически, то будет наблюдаться тенденция улучшения грамматической стороны речи.

Заключение

Анализ психолого-педагогической литературы по вопросам исследования показал, что развитие грамматической стороны речи — это

сложный и долгий процесс, который начинается ещё в раннем возрасте и достигает очень высокого уровня развития к школьному возрасту.

Грамматическая сторона речи занимает важное место в социальных контактах ребенка со сверстниками и взрослыми, а также в становлении личности ребёнка в целом.

Проблемой развития грамматической стороны речи у старших дошкольников с ОНР III уровня занимались такие учёные, как Р.Е.Левина, Г.В.Чиркина, Т.Б.Филичева, Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, В.П. Глухов, Т.А. Ткаченко и другие.

С целью выявления особенностей грамматической стороны у старших дошкольников с ОНР III уровня нами был проведён констатирующий эксперимент, показавший следующее: на фоне развёрнутых форм устной речи, а именно способности строить простые предложения с 4-5 словами и предложения с однородными членами, отмечается наличие аграмматизма, выраженного опусканием самых простых предлогов, неумением согласовывать слова в роде и падеже, а также изменять слова по падежам.

В связи с выявленным состоянием грамматической стороны речи у старших дошкольников с ОНР III уровня, в рамках нашего исследования мы разработали конспекты занятий по изобразительной деятельности, в которые включили разнообразные дидактические игры и занимательные упражнения по коррекции грамматической стороны речи.

Игры и упражнения имеют большое значение в обучении детей, а использование их на продуктивных видах деятельности вызывают интерес и повышают мотивацию к обучению.

Разработанные нами в ходе исследования конспекты занятий по изобразительной деятельности, с включёнными играми и упражнениями по коррекции грамматической стороны речи, рекомендованы для воспитателей логопедической группы для проведения фронтальных занятий.

Применение данных конспектов систематически станет результатом положительной динамики в формировании грамматической стороны речи у старших дошкольников с ОНР III уровня.

Таким образом, цель нашей работы достигнута, а задачи решены.

Список литературы

1. Акименко, В. Н. Логопедическое обследование детей с речевыми нарушениями [Текст] / В. Н. Акименко. – Ростов н/Д. : Феникс, 2012. – 79 с.
2. Алексеева, М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. – 3-е изд., стереотип. / М. М. Алексеева, Б. И. Яшина. – М. : Издательский центр «Академия», 2000. – 400 с.
3. Арушанова, А. Г. Речь и речевое общение детей [Текст] / А. Г. Арушанова. – М. : Мозаика-синтез, 1999. – 276 с.
4. Архипова, Е. Ф. Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стертой дизартрии [Текст] / Е. Ф. Архипова. – М. : Астрель, 2008. – 254 с.
5. Бараменкова, Т. Д. Характеристика нарушений связного речевого высказывания у детей с общим недоразвитием речи [Текст] : автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.03 / Т. Д. Бараменкова ; Моск. пед. гос. ун-т им. В. И. Ленина. – М. ;, 1996. – 16 с.
6. Васильева, Т. В. Формирование лексики младших школьников с ринолалией [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Т. В. Васильева ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 1998. – 192 с.
7. Винарская, Е. Н. Ранее речевое развитие ребенка и проблема дефектологии [Текст] / Е. Н. Винарская. – М. : Правда, 1987. – 189 с.
8. Волкова, Л. С. Обучение и воспитание детей с общим недоразвитием речи [Текст] / Л. С. Волкова. – М. : ВЛАДОС, 2004. – 280 с.
9. Волкова, Л. С. Логопедия [Текст] : Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Л. С. Волкова, С. Н. Шаховская. – М. : Владос, 1999. – 680 с.

10. Волосовец, Т. В. Преодоление общего недоразвития речи дошкольников [Текст] / Т. В. Волосовец. – М. : Академия, 2004. – 287 с.
11. Воробьева, В. К. Методика развития речи у детей с системным недоразвитием речи [Текст] / В. К. Воробьева. – М. : Астрель, 2007. – 160 с.
12. Выготский, Л. С. Мышление и речь [Текст] / Л. С. Выготский. – М. : Лабиринт, 1999. – 352 с.
13. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи [Текст] / А. Н. Гвоздев. – М. : Просвещение, 1961. – 154 с.
14. Грибова, О. Е. Формирование грамматического строя речи учащихся начальных классов школы для детей с тяжелыми нарушениями речи [Текст] / О. Е. Грибова, Т. П. Бессонова. – М. : Эксмо, 1999. – 356 с.
15. Дмитриева, Л. И. Особенности коррекционной работы по формированию словаря у учащихся младших классов школ для детей с нарушением интеллекта [Текст] : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Л. И. Дмитриева ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2000. – 159 с.
16. Доронова, Т. Н. Игра в дошкольном возрасте [Текст] / Т. Н. Доронова, О. А. Карабанова, Е. И. Соловьева. – М. : Просвещение, 2002. – 160 с.
17. Ефименкова, Л. Н. Формирование речи у дошкольников [Текст] : Пособие для логопедов / Л. Н. Ефименкова. – М. : Просвещение, 1981. –
18. Жукова, Н. С. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников [Текст] / Н. С. Жукова, Е. Н. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – Екатеринбург : Литер, 2004. – 305 с.
19. Жукова, Н. С. Отклонения в развитии детской речи / Н. С. Жукова [Текст] – М. : УНПЦ Энергомаш, 1994. – 128 с.

20. Запорожец, А. В. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста [Текст] / А. В. Запорожец, Я. З. Неверович. – М. :1985. – 212 с.

21. Игра и дошкольник. Развитие детей старшего дошкольного возраста в игровой деятельности [Текст] : Сборник / сост. Т. И. Бабаева, З. А. Михайлова. – СПб. : «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2007. – 192 с.

22. Канцельсон, С. Д. От первых слов до первого класса [Текст] / С. Д. Канцельсон, А. Н. Гвоздев. – Саратов, 1981. – 192 с.

23. Карельская, Е. Н. Поможем Буратино заговорить [Текст] / Е. Н. Карельская // Дошкольное воспитание. – 2002. – №5. – С. 44-49.

24. Кольцова, М. М. Ребенок учится говорить [Текст] / М. М. Кольцова. – М. : Просвещение, 1967.– 58 с.

25. Кондратенко, И. Ю. Выявление и преодоление речевых нарушений в дошкольном возрасте [Текст] / И. Ю. Кондратенко. – М. : Просвещение, 2005.– 224 с.

26. Краткая русская грамматика [Текст] / сост. Шведова Н. Ю. Лопатина В. В. – М. : Рус. яз., 1989. – 639 с.

27. Лалаева, Р. И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников [Текст] / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – СПб. : 2003. – 160 с.

28. Ланцов, А. А. Расстройства речи. Клинические проявления и методы коррекции [Текст] / А. А. Ланцов. – СПб. : Наука, 1994.– 143 с.

29. Лебединский, В. В. Нарушения психического развития [Текст] : Учебное пособие / В. В. Лебединский. – М. : Изд-тво Моск. ун-та, 1985. 143 с.

30. Левина, Р. Е. Изучение неговорящих детей (алаликов) [Текст] : Хрестоматия по логопедии / под ред. Л. С. Волковой, В. И. Селиверстова. – М.: ВЛАДОС, 1997. – 560 с.

31. Левина, Р. Е. Основы теории и практики логопедии [Текст] / Р. Е. Левина. – М.: Просвещение, 1968. – 367 с.
32. Левина, Р. Е. Педагогические вопросы патологической речи детей [Текст] / Р. Е. Левина. – М. : Просвещение, 1967.– 12 с.
33. Левина, Р. Е. Нарушение письма у детей с недоразвитием речи [Текст] / Р. Е. Левина. – М. : Просвещение, 1961. – 364 с.
34. Леонтьев, А. А. Язык, речь, речевая деятельность [Текст] / А. А. Леонтьев. – М. : Просвещение, 1969.– 214 с.
35. Леонтьев, А. А. Психология общения [Текст] / А. А. Леонтьев. – М. : Просвещение, 1974.– 365 с.
36. Леонтьев, А. А. Слово в речевой деятельности [Текст] / А. А. Леонтьев. – М. : Просвещение, 1965.– 214 с.
37. Леонтьев А. Н. Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста [Текст] : Сб. ст. / Под ред. Леонтьева А. Н., Запорожца А. В. – М. : Международный Образовательный и Психологический Колледж, 1995. –
38. Лопатина, Л. В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников [Текст] : учеб. пособие / Л. В. Лопатина, Н. В. Серебрякова. – СПб., 2000. –
39. Лурия, А. Р. Язык и сознание [Текст] / под ред. Е. Д. Хомской. – М. : Моск. ун-та, 1979. – 320 с.
40. Мастюкова, Е. М. Нарушения речи у детей с церебральным параличом [Текст] / Е. М. Мастюкова, М. В. Ипполитова. – М. : Просвещение, 1985. –
41. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению [Текст] : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / сост. Т. В. Волосовец. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 200 с.
42. Подласый, И. П. Педагогика [Текст] / И. П. Подласый. – М. : Просвещение, 1996. – 432 с.
43. Поваляева М. А. Справочник для логопеда [Текст] / М. А. Поваляева. . – Ростов н/Д : Феникс, 2002. – 448 с.

44. Правдина, О. В. Логопедия [Текст] / О. В. Правдина. – М.: Аркти, 1973. – 272 с.
45. Понятийно- терминологический словарь логопеда [Текст] / под ред. В. И. Селиверстова – М.: ВЛАДОС, 1997. – 448 с.
46. Репина, З. А. Поле речевых чудес [Текст]: Учеб. пособие по коррекции недоразвития речи у детей с тяжелыми нарушениями / З. А. Репина, Т. В. Васильева, А. Д. Ведерникова. – Екатеринбург : ГриК, 1996. – 189с.
47. Розенталь, Д. Э. Современный русский язык [Текст]: Учебн. пособие / Д. Э. Розенталь, И. Б. Голуб, М. А. Теленкова. – М. : Айрис-Пресс: Айрис, 2001. – 448 с.
48. Сазонова, С. Н. Развитие речи дошкольников с общим недоразвитием речи [Текст] / С. Н. Сазонова. – М. : Академия, 2003. – 144 с.