



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮрГТТУ»)

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

Психолого-педагогическое сопровождение детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в процессе формирования связной речи посредством игровой деятельности.

Выпускная квалификационная работа по направлению
44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование

Направленность программы магистратуры
«Психолого-педагогическое сопровождение лиц с ОВЗ»
Форма обучения заочная

Проверка на объем заимствований:
76,99 % авторского текста
Работа рекомендована к защите
рекомендована/не рекомендована
«12» 10. 2023 г. № 3
зав. кафедрой специальной педагогики,
психологии и предметных методик
Л. А. Дружинина
к.п.н., доцент Л.А. Дружинина

Выполнила
Студентка группы ЗФ-306-183-2-1
Гордеева Екатерина Владимировна
Научный руководитель
к.п.н., доцент кафедры СПиПМ
Лысова Анна Анатольевна

Ассист

Челябинск

2023

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ	7
1.1. Понятие «связная речь» в психолого-педагогической литературе.....	7
1.2. Особенности связной речи у дошкольников с задержкой психического развития	16
1.3. Игровая деятельность как средство формирования связной речи дошкольников.....	28
1.4. Психолого-педагогическое сопровождение формирования связной речи дошкольников с задержкой психического развития	32
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1	40
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ СОСТОЯНИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	Ошибка! Закладка не определена.
2.1. Исследование состояния связной речи у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития	42
2.2. Содержание психолого-педагогического сопровождения и формирования связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР с использованием игровой деятельности	Ошибка! Закладка не определена.
2.3. Эффективность психолого-педагогического сопровождения формирования связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР с использованием игровой деятельности	62
ВЫВОДЫ ПО 2 ГЛАВЕ	67
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	70
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	74
ПРИЛОЖЕНИЕ А	80
ПРИЛОЖЕНИЕ Б.....	87
ПРИЛОЖЕНИЕ В	92

ВВЕДЕНИЕ

Правильное развитие ребенка – это его способность овладевать двигательными, языковыми, когнитивными, эмоциональными и социальными навыками в обычной для детей среде. Любая травма, которая была нанесена ребенку во время внутриутробного развития или в младенческом возрасте, может привести к необратимому повреждению головного мозга. Одним из наиболее часто встречаемых нарушений развития среди современных детей является задержка психического развития (ЗПР). Она характеризуется нарушением темпа всего психического развития при наличии у ребенка значительных потенциальных возможностей. Большинство ученых (Е.Л. Инденбаум, И.А. Коробейников, К.С. Лебединская, В.И. Лубовский, Г.Р. Новикова, У.В. Ульenkova и др.) подчеркивают, что данное нарушение носит временный характер и может быть компенсировано, если было диагностировано на ранней стадии и проводилась комплексная коррекционная работа. Важным моментом в этом отношении является отграничение детей данной категории от детей, имеющих интеллектуальные нарушения.

Цель дошкольного воспитания – научить ребенка пользоваться вербальными средствами для коммуникации, которая нужна ему во всех сферах жизни: в социальной, бытовой, учебной, культурной и т.д. Дети с ЗПР зачастую не могут в полной мере владеть навыками коммуникации, у них имеются проблемы со связной речью. Таким детям нужна помощь, которая направлена на развитие средств речевого общения (лексических, грамматических, фонетико-фонологических). Недоразвитие речи является основным симптомом задержки психического развития данной категории детей. У них в речи присутствуют лексические, грамматические и фонетико-фонологические ошибки.

В научной литературе имеется множество трудов, посвященных изучению проблемы связной речи у детей с задержкой психического развития.

В работах Боряковой Н.Ю., Демьянова Ю.Р., Ковшикова В.А., Лалаевой Р.И., Симиновой И.А. раскрыты особенности речевого развития детей с ЗПР. Власова Т.А, Громова О.Е., Певзнер М.С. и другие изучали связь трудностей в изучении родного языка у детей с ЗПР с недостатком лексических, фонетических и грамматических средств. Глухов В.П., Коробейников И.А., Мастюкова Е.М. и другие исследователи изучали виды ошибок в речи детей с ЗПР.

В работах Артемовой Л.В., Жуковской Р.И., Зворыгиной Е.В., Менджеричкой Д.В., Новоселовой С.Л., Эльконина Д.Б. говорится о важности игры в развитии детей с ЗПР. ФГОС дошкольного образования четко обозначил, что образовательный процесс должен строиться на соответствующих возрасту формах работы с детьми. На сегодняшний день накоплен огромный опыт в области изучения речи детей дошкольного возраста с задержкой психического развития, но вопросы развития их связной речи посредством игровой деятельности освещены недостаточно, что подчеркивает актуальность нашего исследования.

Цель исследования: теоретически обосновать и практически апробировать развитие связной речи у старших дошкольников с ЗПР в процессе игровой деятельности.

Объект исследования: процесс развития связной речи у дошкольников с ЗПР.

Предмет исследования: развитие связной речи у старших дошкольников с ЗПР в процессе игровой деятельности.

Задачи исследования:

1. Изучить и проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования.

2. Осуществить исследование состояния связной речи у старших дошкольников с ЗПР.

Методы исследования: анализ литературных источников по заданной теме, наблюдение, изучение документов, беседа, анализ, обобщение, сравнение, педагогический эксперимент.

Гипотеза исследования: процесс развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР будет протекать успешно при следующих условиях:

- 1) если в процессе коррекционная деятельность будет осуществляться на основе игровой деятельности детей старшего дошкольного возраста с ЗПР;
- 2) если будет создана предметно-пространственная среда для развития игровой деятельности детей дошкольного возраста с ЗПР;
- 3) если будет осуществляться взаимодействие специалистов и семьи по формированию связной речи детей с использованием подобранных игр.

Методологическую основу исследования составили: положения о единстве речевого и психического развития, комплексном подходе к их изучению (Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейн и др.); положения специальной психологии и педагогики, раскрывающие различные аспекты познавательно-речевого развития и представления о структуре речевого дефекта у детей (В. А. Лони́на, В. И. Лубовский, Т. В. Розанова, Н.А. Цыпина, С.Г. Шевченко и др.).

Теоретическая значимость исследования заключается в следующем:

- в уточнении теоретических подходов к решению проблемы развития связной речи у детей с ЗПР;
- в теоретическом обосновании значимости игровой деятельности в развитии связной речи детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

Практическая значимость исследования состоит в том, что:

- подобраны методики изучения состояния связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР;
- апробирован комплекс игр для развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР

Экспериментальная база исследования: Муниципальное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 29» Копейского городского округа.

Работа состоит из введения, двух глав, выводов по главам, заключения, списка использованной литературы и приложений.

ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ

1.1. Понятие «связная речь» в психолого-педагогической литературе

Речь в любом возрасте является основой коммуникации, человек, не владеющий речью, не может полноценно общаться. Речь, речевая деятельность осуществляет все функции коммуникативной деятельности. Именно поэтому вопросам овладения связной речью в психолого-педагогической литературе уделено так много внимания. А понятие «связная речь» является важнейшим.

Проблемы развития связной речи начали изучать более 100 лет назад. Педагоги А.М. Бородич, А.М. Леушина, Е.И. Тихеева, К.Д. Ушинский, Е.А. Флёрина, психологи Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин, лингвисты А.Р. Лурия, Л.В. Щерба и другие ученые занимались изучением различных аспектов этой проблемы. Важность обладания связной речью отмечал Ф.А. Сохин. Он писал, что именно связная речь говорит обо всех достижениях ребенка в овладении родным языком, в освоении им фонетики родного языка, словарного запаса и грамматики.

А.В. Текучев отмечает, что под связной речью следует понимать любую единицу речи, составные языковые компоненты которой представляют собой организованное по законам логики и грамматического строя данного языка единое целое [41, с. 55]. То есть, по мнению данного автора, отдельное самостоятельное предложение уже можно считать связной речью. Это представляется не совсем верным, поэтому обратимся к другим определениям.

Отмечая, что основная функция связной речи коммуникативная, В.П. Глухов дает такое определение: «Связная речь – это тематически объединенные фрагменты речи, которые представляют собой единое смысловое, структурное целое развернутое изложение» [15, с. 30].

А.В. Текучев дает определение связной речи в более широком смысле: «Это любое высказывание, составные языковые части которого построены

логично и грамматически правильно по законам конкретного языка» [41, с. 61]. Прежде чем сказать что-то, человек мысленно программирует высказывание. Связная речь является высшей формой речемыслительной деятельности. В речи мысль не только формулируется, но и формируется, развивается. Поэтому связная речь отражает логику мышления ребенка, его умение обдумывать воспринимаемое и умение выразить в правильной форме.

В.К. Воробьева рассматривает связную речь как вид речемыслительной деятельности, результатом которой является текстовое сообщение [13, с. 15].

Е.И. Тихеева в своих работах высказала мысль, что связная речь неотделима от мыслей. «В связной речи отражается логика мышления ребенка, его умение осмыслить воспринимаемое и выразить его в правильной, четкой, логичной речи. По тому, как ребенок умеет строить свое высказывание, можно судить об уровне его речевого развития» [44, с. 47].

М.М. Алексеева и В.И. Яшина отмечают, что понятие «связная речь» включает в себя диалог и монолог [1, с. 210]. Каждая из этих форм речи имеет свои особенности.

О.С. Ушакова и В.П. Глухов [15, с. 38] считают, что диалогическая речь – это форма речи, которая состоит из обмена высказываниями-репликами, она формируется раньше монологической в процессе развития, носит ярко выраженную социальную направленность. Также исследователи утверждают, что особую роль играют мимика, жесты, интонация, которые могут изменять значение слова. Ученые едины в мнении, что монологическая и диалогическая речь связаны друг с другом.

М.М. Алексеева и В.И. Яшина в своей работе «Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников» [2, с. 214] пишут: «В процессе общения монологическая речь органически вплетается в диалогическую, а монолог может приобретать диалогические свойства. Часто общение протекает в форме диалога с монологическими вставками, когда наряду с короткими репликами употребляются более развернутые высказывания,

состоящие из нескольких предложений и содержащие различную информацию (сообщение, дополнение или уточнение сказанного)».

С.Л. Рубинштейн связной речью называет такую речь, которая может быть понятна на основе ее собственного предметного содержания [35, с. 211].

М.М. Алексеева и В.И. Яшина отмечают, что термин «связная речь» употребляется в нескольких значениях: во-первых, как процесс, деятельность говорящего; во-вторых, как продукт, результат этой деятельности, текст, высказывание; в-третьих, в качестве названия раздела работы по развитию речи [1, с. 230].

Синонимами к термину «связная речь» будут являться слова «высказывание», «текст». Так, например, в лингвистике термином «высказывание» определяются коммуникативные единицы, законченные по содержанию и интонации и характеризующиеся определенной грамматической или композиционной структурой.

А.А. Леонтьев высказал замечание, что к важнейшим характеристикам любого развернутого высказывания, будь то описание, повествование или рассуждение, относится связность, последовательность и логико-смысловая организация сообщения в соответствии с темой и коммуникативной задачей [26, с. 67].

Высказывание, в свою очередь, по мнению Т.А. Ладыженской, - это и речевая деятельность, и результат этой деятельности: определенное речевое произведение, большее, чем предложение [24, с. 39]. Его стержнем является смысл. Если последовательность изложения нарушается, то и текст становится несвязным.

Если рассматривать связную речь с позиции лингвистики, то для характеристики этого термина применяется слово «текст». Текст только тогда считается текстом, а не набором предложений, когда он имеет следующие признаки: тематическое, смысловое и структурное единство, а также грамматическую связность. Это доказывает, что именно текст, как несколько связанных между собой предложений, могут считаться связной речью.

По мнению И.А. Зимней, соблюдение связности и последовательности предложений в тексте определяется его логико-смысловой организацией. Логико-смысловая организация текста – это сложное единство; она включает предметно-смысловую и логическую организации. То есть, при говорении человек следует внутренней логике раскрытия всей структуры предметных отношений [19, с. 105].

Н.И. Жинкин, А.А. Леонтьев и другие ученые рассматривали механизм порождения связной речи в следующей последовательности:

- сначала появляется внутренний замысел;
- затем общая смысловая схема высказывания;
- далее следует целенаправленный выбор слов, размещение их в линейной схеме, отбор словоформ в соответствии с замыслом и выбранной синтаксической конструкцией;
- и в конце контроль за реализацией смысловой программы и использованием языковых средств.

По мнению Н.П. Ерастова, связная речь характеризуется наличием следующих связей [18, с. 41]:

- логическая – это отнесенность речи к объективному миру и мышлению;
- функционально-стилевая – это отнесенность речи к партнерам в диалоге;
- психологическая – это отнесенность речи к сферам общения;
- грамматическая – это отнесенность речи к структуре языка.

У связной речи есть ряд признаков: содержательность, точность, логичность, ясность, правильность.

Таким образом, можно сделать вывод, что связная речь представляет собой овладение ребенком всеми речевыми уровнями языка: его звуковым строем, словарным составом, грамматическим строем. Связная речь – это не только речевое высказывание, но и последовательность связанных мыслей, которые выражены точными словами в правильно построенных

предложениях. Значение навыка связной речи трудно переоценить: от уровня его сформированности зависит и коммуникативная активность ребенка, и его обучаемость, как в дошкольном учреждении, так и в школе.

Различные вопросы онтогенеза речи детей привлекали внимание специалистов разных наук: педагогов, психологов, филологов и т.д. Можно выделить работы Л. Блум, Л.И. Божович, Л.С. Выготского, А.Н. Гвоздева, М.Г. Елагиной, Н.И. Жинкиной, С.Д. Забрамной, Т.Н. Исаевой, Н.И. Лепской, М.И. Лисиной, К.Ф. Седова, Е.О. Смирновой, Е.А. Стреблевой и многих других. Ученые отмечали, что формирование фонетики, лексики, грамматики протекает неравномерно и неодновременно, на каждом этапе развития ребенка на передний план выдвигается какая-то одна сторона.

В своих исследованиях А.М. Леушина доказала, что главная черта развития связной речи состоит в том, что от преобладания ситуативной речи дошкольник переходит к контекстной речи [27, с. 358]. Это объясняется задачами и характером общения с окружающими, ребенку требуется уже все более развернутая речь. Именно таким образом и появляется контекстная речь.

По данным Д.Б. Эльконина, этот переход от ситуативной к контекстной речи происходит к 4-5 годам [51, с. 39]. Переход к контекстной речи тесно связан с освоением и развитием количественного и качественного словарного состава, и грамматического строя родного языка. Рост количества слов в речи ребенка во многом зависит от условий жизни, здоровья и воспитания.

Первые осмысленные слова появляются у него к концу 1 года жизни. В это время развитие пассивного словаря сильно опережает развитие активного словаря. После 1,5 лет жизни происходит огромный скачок в обогащении активного словаря, и к концу 2 года жизни он составляет примерно 300-400 слов, а к 3 годам может достигать 1500 слов. Развитие словаря происходит различными путями: за счет речи взрослых, которую слышит ребенок, за счет овладения разными способами словообразования. Недаром у малышек есть особый дар создавать свои слова, которые использует только он. К 4 годам

количество слов в речи ребенка достигает 1900 слов, в пять лет – 2000-2500, в 6-7 лет - до 3500 – 4000 слов [51, с. 40].

Обогащение и развитие словарного запаса происходит в основном за счет конкретной лексики – имен существительных и глаголов, тогда как имена прилагательные, наречия и т.п. остаются для ребенка абстрактными и недоступными для понимания.

На рисунке 1 отмечено процентное количество наиболее употребительных частей речи детей третьего года жизни по В.В. Гербовой [32, с. 10].

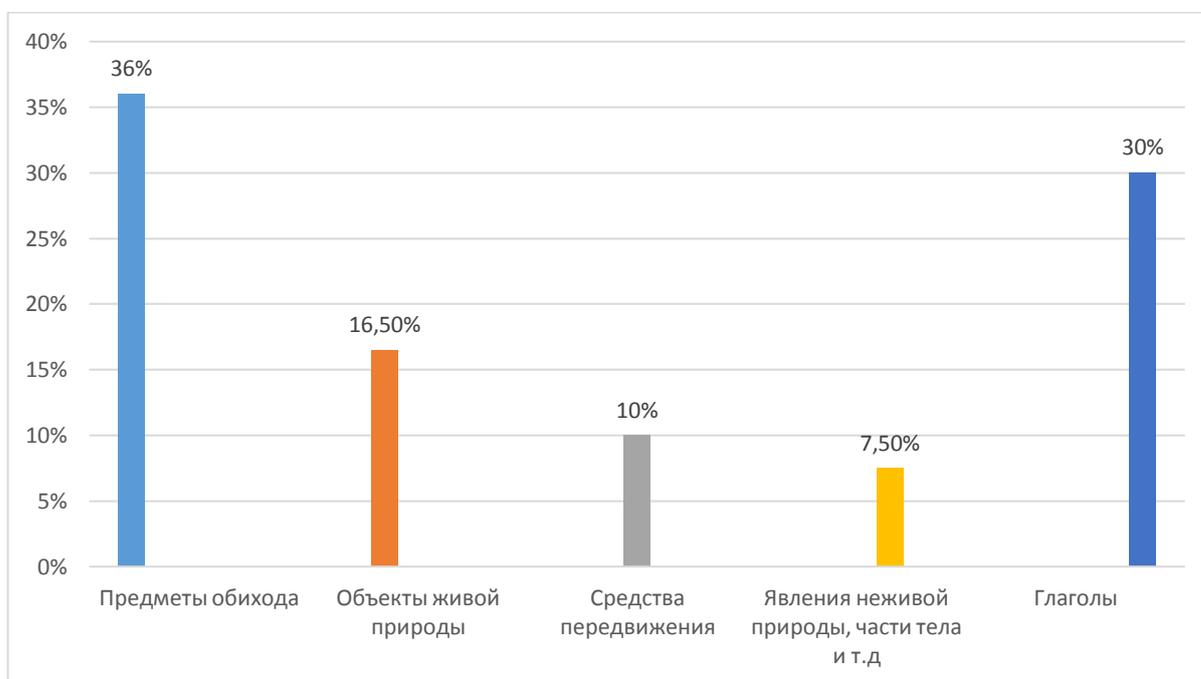


Рисунок 1 – Количество наиболее употребительных слов по В.В. Гербовой в речи детей третьего года жизни, %

Уже к концу 1 года жизни ребенок начинает реагировать на содержание звуковой оболочки слов. Сначала слово ассоциируется с конкретным предметом, затем начинает развиваться способность обобщать.

Способность обобщения, по М.М. Кольцовой, проходит четыре степени развития [22, с. 66]:

1 степень обобщения (1 год): слово замещает чувственный образ одного предмета, то есть, кукла – это одна определенная кукла.

2 степень обобщения (2 год): слово замещает чувственный образ ряда однородных предметов, то есть кукла – это любая кукла, независимо от ее размеров, цвета, материала.

3 степень обобщения (3 - 3,5 лет): слово обозначает несколько групп предметов, например, игрушки, посуда, транспорт и т. д.

4 степень обобщения (к 5 годам): слово достигает высшей степени интеграции, то есть слово «вещь» – это и игрушки, и посуда, и мебель, и т. д.

К старшему дошкольному возрасту, дети овладевают лексикой и другими компонентами языка настолько, что язык становится им действительно родным.

Процесс усвоения детьми грамматического строя сложный, он связан с аналитико-синтетической деятельностью головного мозга. Физиологическим механизмом освоения грамматического строя является замена более узких понятий более широкими, обобщающими. Наблюдая реальные отношения предметов, ребенок, воспроизводя их в речи, делает определенные выводы, обобщения, а затем интуитивно подчиняет свою речь этим правилам. Физиология установила, что усвоение грамматического речи происходит на условно-рефлекторном уровне.

В таблице 1 указаны основные периоды формирования грамматического строя русского языка, выделенные А.Н. Гвоздевым [14, с. 96].

Таблица 1 – Основные периоды формирования строя языка (по А.Н. Гвоздеву)

Период	Возраст	Характеристика периода
1	1 год 3 месяца – 1 год 10 месяцев	период предложений, состоящих из аморфных слов-корней, которые употребляются в одном виде во всех случаях
2	1 год 10 месяцев – 3 года	период усвоения грамматической структуры предложения, связанный с формированием грамматических категорий и их внешнего выражения
3	3 года – 7 лет	период усвоения морфологической системы языка, характеризующийся усвоением типов склонений и спряжений

Освоение звуков начинается на 1 году жизни, оно обеспечивается согласованной деятельностью слухового анализатора, речевых центров и речедвигательного аппарата.

К концу 1 года появляются первые слова. С начала 2 года жизни начинается дифференциация звуков. Вначале ребенок начинает разделять гласные и согласные звуки. Затем уже в группе согласных звуков ребенок различает звуки внутри группы согласных звуков. Противопоставляются сонорные звуки шумным, глухие звуки звонким, а твердые звуки мягким. Далее начинается усвоение социально закрепленных согласных звуков. Основное развитие фонетической стороны речи происходит в раннем возрасте. К 3 годам малыш овладевает основными группами звуков языка с некоторыми исключениями. Труднее ему даются шипящие, сонорные и свистящие звуки [51, с. 52].

Синтаксическая сторона речи в своем развитии также имеет особенности. Сначала появляются слова, обозначающие действующие лица, предметы, действия, то есть имена существительные и глаголы. Они дополняются до предложения мимикой и жестами. В период от 1 года 8 месяцев до 1 года 10 месяца появляются двухсловные предложения. К 2 годам наблюдаются трех- и четырехсловные предложения. К 1 году 9 месяцам появляются предложения с однородными членами. Первые сложные бессоюзные предложения появляются в 1 год 8 месяцев, а с двух

– трех лет наблюдаются сложные предложения с союзами [17, с. 52]. На 5 году жизни предложения усложняются, появляются сложноподчиненные предложения, а также придаточные предложения времени, причины, места [17, с. 54].

Развитие связной речи происходит постепенно вместе с развитием мышления и связано с усложнением детской деятельности и формами общения с окружающими людьми. К началу 2 года жизни появляются первые осмысленные слова, но ребенок выражает ими в основном свои желания и потребности. И только к 1,5 годам слова начинают служить для обозначения предметов. С этого возраста ребенок начинает использовать слова для обращения к взрослому. Сначала ребенок вкладывает смысл целого предложения в одно слово, затем постепенно появляются первые предложения, состоящие из двух слов. А к 2 годам – и из трех-четырех слов. К этому возрасту слова начинают грамматически оформляться.

На 3 году жизни усложняется структура предложений. В основном дети участвуют в диалогах, это связано с практической деятельностью ребенка. Дети налаживают сотрудничество внутри совместной предметной деятельности. Ребенок обращается к собеседнику, выражает просьбы и отвечает на вопросы взрослого. Смысл сказанного дополняется жестами, мимикой, интонацией [17, с. 55]. К 4 – 5 годам ребенок осваивает достаточный объем словарного состава и грамматический строй языка, у ребенка развивается умение произвольно использовать средства языка, это дает основу для перехода от ситуативной к контекстной речи.

Дети активно вступают в разговор, участвуют в коллективной беседе, пересказывают сказки и короткие рассказы. Однако их речь еще несовершенна. Они не умеют правильно формулировать вопросы, часто встречаются нарушения логики высказываний. Их рассказы зачастую просто копируют речь взрослого [17, с. 55]. В старшем дошкольном возрасте дети способны активно участвовать в беседе, полно и точно

отвечать на вопросы, дополнять и поправлять ответы других, подавать уместные реплики, формулировать вопросы. Совершенствуется и монологическая речь.

Таким образом, проведя анализ точек зрения ученых, мы под понятием «связная речь» понимаем овладение ребенком всеми речевыми уровнями языка: его звуковым строем, словарным составом, грамматическим строем. Развитие речевой деятельности - это сложный процесс неравномерного развития всех сторон речи и коммуникации в целом. Определенные количественные показатели сочетаются со значительными изменениями качественной, содержательной стороны.

1.2. Особенности связной речи у дошкольников с задержкой психического развития

В истории изучения детей с задержкой психического развития данная категория детей обозначалась разными терминами: «отстающие в педагогическом отношении», «псевдонормальные», «запоздавшие» и др. В отечественной психолого-педагогической литературе для обозначения подобных состояний использовались такие определения, как «слабоодаренные дети» (В.П. Кащенко), «умственно недоразвитые», находящиеся между детьми с олигофренией в степени дебильности и нормально развивающимися детьми (П.П. Блонский).

Впервые изучением феномена задержки психического развития начали заниматься клиницисты. Термин «задержка психического развития» был предложен Г.Е. Сухаревой. Она отмечала у данной категории детей замедленный темп психического развития, личностную незрелость, негрубые нарушения познавательной деятельности, по структуре и количественным показателям отличающиеся от олигофрении, с тенденцией к компенсации и обратному развитию [32, с. 119].

Задержка психического развития (ЗПР) – понятие, сложившееся в отечественной психологии в 60-х годах XX века на основе изучения

детей, как испытывающих стойкие трудности в обучении в обычной (массовой) школе, так и таких, которые, будучи диагностированными как умственно отсталые, через непродолжительный период обучения в специальной (вспомогательной) школе начинали весьма успешно продвигаться вперед и обнаруживали большие потенциальные возможности [32, с. 120].

Данными исследованиями, в частности, занимался В.И. Лубовский. В 1950-1970-х годах он вел экспериментальную работу с детьми с задержкой психического развития. Итогом работы Лубовского стали более двухсот научных трудов, многие из которых переведены на другие языки.

По Международной классификации ЗПР определяется как «общее расстройство психологического развития».

В словаре В.И. Селиверстова мы встречаем следующее определение: «ЗПР – временное отставание развития психики в целом или отдельных ее функций» [36, с. 99].

А.О. Дробинская дает такое определение: «Задержка психического развития (ЗПР) – нарушение темпа всего психического развития при наличии значительных потенциальных возможностей развития ребенка при специальном его обучении» [16, с. 41].

Согласно М.С. Певзнер, ЗПР – состояние, в основе которого лежат психофизический и психический инфантилизм. Основной, хотя и редко встречающейся формой ЗПР, М.С. Певзнер считает неосложненный инфантилизм, обусловленный замедленным созреванием и функциональной недостаточностью филогенетически молодых лобных структур мозга и их связей [12, с. 63].

У Г.В. Фадиной мы встречаем следующее определение: «ЗПР – это психолого-педагогическое определение для наиболее встречающейся патологии в психофизическом развитии детей старшего дошкольного возраста» [47, с. 13].

Понятие «задержка психического развития» употребляется по отношению к детям со слабо выраженной недостаточностью центральной нервной системы – органической или функциональной. У этих детей нет специфических нарушений слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, тяжелых нарушений речи, они не являются умственно отсталыми. В то же время у большинства из них наблюдается полиморфная клиническая симптоматика: незрелость сложных форм поведения, недостатки целенаправленной деятельности на фоне повышенной истощаемости, нарушенной работоспособности, энцефалопатических расстройств. Патогенетической основой этих симптомов является перенесенное ребенком органическое поражение центральной нервной системы (ЦНС) и ее резидуально-органическая недостаточность, на что указывают в своих исследованиях Г.Е. Сухарева, Т.А. Власова, М.С. Певзнер, К.С. Лебединская, В.И. Лубовский, И.Ф. Марковская и др. ЗПР также может быть обусловлена функциональной незрелостью ЦНС.

В.И. Лубовский выделил общие и специфические закономерности нарушенного развития. Общие закономерности – это такие, которые характерны для всех типов аномального развития. Специфические – характерны только для групп детей с определенным нарушением, которое не наблюдается у детей других категорий.

По В.И. Лубовскому, у детей с ЗПР можно выделить модально-неспецифические закономерности [28, с. 116]:

- возникновение вторичных дефектов;
- снижение общей психической активности в познании предметного и социального мира;
- нарушение в приеме, переработке, сохранении и воспроизведении различного рода информации;
- нарушение словесного опосредствования;
- более медленный темп развития, несовпадение с сензитивными периодами;

- высокая степень зависимости каждой психических функций от уровня развития остальных;

- изменения в развитии личности ребенка.

А к модально-специфическим закономерностям, по В.И. Лубовскому, можно отнести [28, с. 118]:

- низкий уровень познавательной активности при относительно высоких потенциальных возможностях обобщения и отвлечения, проявляющихся при сотрудничестве со взрослым;

- запаздывание в проявлении неологизмов в речи детей с ЗПР характеризуют эту категорию детей в отличие от нормально развивающихся, с одной стороны, и с другой – от умственно отсталых, у которых проявление словотворчества не обнаруживается не только в дошкольном, но и в младшем школьном возрасте.

В.И. Лубовский указывает, что специфических закономерностей установлено гораздо меньше, чем общих. Этот факт объясняет те трудности, которые возникают при дифференциальной диагностике нарушений развития у детей.

Отечественные ученые, клиницисты, психологи и педагоги отмечают неоднородность категории детей с ЗПР по степени выраженности отставания в развитии и по индивидуальным проявлениям. Различные формы сочетания основных компонентов задержки психического развития: инфантилизма или эмоционально-волевого недоразвития и недоразвития познавательной деятельности – позволяют учёным-дефектологам говорить о различных вариантах ЗПР, которые отличаются качественными особенностями, степенью выраженности и прогнозом. В настоящее время нет общепринятой классификации ЗПР, учитывающей взаимодействие биологических и социальных факторов.

В 1965 году Г.Е. Сухаревой предложена дифференциация детей с задержанным темпом психического развития; детей с дефектами семейного воспитания; детей, астенизированных соматическими заболеваниями; детей

с первичными нарушениями речи, обусловленными локальными поражениями мозга. В клинических исследованиях Г.Е. Сухарева выделила четыре варианта нарушений темпа психического развития у детей [39, с. 172]:

1. Психофизический инфантилизм с недоразвитием у детей эмоционально-волевой сферы при сохранном интеллекте (неосложненный гармонический инфантилизм). К этому варианту отнесены дети, у которых общая картина психофизического инфантилизма сочетается как с физической, так и с психической незрелостью. Психическое отставание проявляется в поведении и деятельности, отмечается недостаточность волевой регуляции.

2. Психофизический инфантилизм с недоразвитием познавательной деятельности. При данном варианте инфантилизма характерна эмоциональная и волевая незрелость, а также отставание в интеллектуальном развитии, что может привести к ошибочному отнесению данной группы детей к умственно отсталым.

3. Психофизический инфантилизм с недоразвитием познавательной деятельности, осложненный нейродинамическими нарушениями. Для детей характерны функционально-динамические нарушения корковой деятельности. При этом в патогенезе большое значение имеют воспалительные мозговые заболевания, которые приводят к патологическим изменениям в головном мозге. На фоне задержанного развития выраженным является преобладание процесса торможения, которое обуславливает возникновение проявлений вялости, пассивности, медлительности, утомляемости. Таких детей очень сложно дифференцировать от умственно отсталых.

4. Психофизический инфантилизм с недоразвитием познавательной деятельности, осложненный недоразвитием речевой функции. Данный вариант задержки психического развития очень труден в диагностическом

плане в связи с необходимостью дифференцировать от умственной отсталости и локальных речевых расстройств.

Ведущими при всех четырех формах отставания в психическом развитии являются особенности эмоционально-волевой сферы.

На основе их сочетания с другими симптомами М.С. Певзнер выделила клинические варианты задержки психического развития у детей.

Основой дифференциации первичной и вторичной задержки психического развития является клиническое изучение механизмов ее формирования: возможность возникновения как за счет замедленного созревания эмоциональной и волевой сфер, так и нейродинамических расстройств.

В исследованиях В.В. Ковалева предложена классификация пограничных состояний интеллектуальной недостаточности, в том числе задержки темпа психического развития, где ведущая роль в патогенезе отводится какому-либо одному фактору; в происхождении интеллектуальной недостаточности обычно участвуют и другие патогенетические факторы [21, с. 304].

В.В. Ковалев использует термин «пограничные формы интеллектуальной недостаточности», включая в них «задержки психического развития». Внутри каждой из групп автор выделяет варианты на основе клинко-психопатологического критерия [21, с. 308]:

I. Дизонтогенетические формы пограничной интеллектуальной недостаточности:

- психофизический инфантилизм;
- задержки развития речи;
- задержки формирования школьных навыков;
- задержки развития психомоторики;
- задержки развития при аутистическом синдроме.

II. Энцефалопатические формы:

- церебрастения с запаздыванием формирования школьных навыков;

– психоорганический синдром с недостаточностью высших корковых функций;

– пограничная интеллектуальная недостаточность при детском церебральном параличе;

– задержка развития при алалии;

III. Задержка психического развития при нарушениях зрительного и слухового анализаторов.

IV. Задержка психического развития при нарушениях воспитания и дефицита информации в детстве.

Согласно клинической классификации, предложенной К.С. Лебединской, к категории детей с задержкой психического развития относятся дети с церебральными состояниями, с психофизическим и психическим инфантилизмом, а также те, кто перенес в раннем детстве тяжелые и длительные соматические заболевания, приводящие к функциональной недостаточности центральной нервной системы.

К особым случаям ЗПР Лебединская относит случаи, связанные с воспитанием - социальной или педагогической запущенностью. В таком случае длительная недостаточность информации или ее отсутствие, условия интеллектуальной и эмоциональной депривации могут привести к задержке интеллектуального развития ребенка, родившего со здоровой нервной системой. Однако и психологическая структура нарушения, и прогноз в этом случае будут иными, чем при ЗПР церебрально-органического генеза.

В любой классификации отмечается, что все нарушения влияют на речь детей с задержкой психического развития.

Речь – это сложный мыслительный процесс, который требует от ребенка активации различных процессов: мыслительного, артикуляционного и т.д. Речь начинает формироваться в раннем детстве, и к старшему дошкольному возрасту она уже довольно развита: у нормально развивающихся детей уже имеется солидный словарный запас, освоена звуковая и грамматическая структура языка, они могут вербально общаться

и мыслить, у них зарождается внутренний речевой план действий и обычно они уже начинают анализировать языковую реальность.

У детей с задержкой психического развития того же возраста речь развита не так значительно. Это связано с рядом особенностей общего развития таких детей. Общими чертами для детей с ЗПР являются [23, с.6]:

- низкая работоспособность в результате повышенной утомляемости;
- неполная сформированность игровой деятельности;
- несформированность интеллектуальной деятельности;
- бедный словарный запас;
- незрелость эмоций и воли;
- ограниченный запас общих сведений и представлений.

У детей с задержкой психического развития страдают когнитивные функции, т.е. наиболее сложные функции головного мозга, которые осуществляют процесс познания мира, воспринимают, обрабатывают и анализируют информацию, позволяют запомнить полученную информацию и обмениваться ею, а также строить и осуществлять программы действий.

В таблице 2 показаны особенности развития высших психических функций.

Таблица 2 – Особенности развития высших психических функций у детей с ЗПР

Функция	Особенности функции	Характеристика функции
Внимание	неустойчивость; рассеянность; низкая концентрация; трудность; переключения;	низкая концентрация внимания, быстрая отвлекаемость, быстрая истощаемость и утомляемость; низкий уровень устойчивости внимания; узкий объем внимания;

	низкий объем	более сильно нарушено произвольное внимание
Восприятие	несформированность восприятия цвета, формы, величины, пространства и времени; нарушено зрительное и целостное восприятие	сравнительно низкий уровень развития восприятия (его неполноценность, не поставляет достаточно информации); трудности в узнавании предметов, находящихся в непривычном ракурсе, а также в контурных и схематичных изображениях; страдают скорость переработки и объем воспринимаемого материала; затруднены вычленение фигуры из фона, отдельных элементов из объектов
Память	низкий уровень развития всех видов памяти; неумение использовать способы запоминания	механизм памяти характеризуется снижением продуктивности первых попыток запоминания, но время, необходимое для полного заучивания, близко к норме; непроизвольное запоминание менее продуктивно, чем в норме; снижение произвольной памяти, опосредованное запоминание сильно страдает; преобладание наглядной памяти над словесной; нарушение механической памяти
Мышление	несформированность наглядно-образного, словесно-логического мышления, мыслительных операций	отсутствие выраженного ориентировочного этапа при решении мыслительных задач; низкая мыслительная активность, «бездумный» стиль работы; несформированность познавательной (поисковой) мотивации; стереотипность мышления, его шаблонность; недостаточный уровень развития процессов обобщения, абстрагирования, мышления по аналогии
Речь	бедность словаря; нарушение лексико-грамматической, морфологической, синтаксической, фонетико-фонематической стороны речи	предложения простые, однотипные; смазанность речи; отсутствие эпитетов или их мало; неразвитость артикуляционного аппарата

Как видим, у ребенка с задержкой психического развития страдают все когнитивные функции, поэтому речь такого ребенка имеет ряд особенностей.

К старшему дошкольному возрасту у детей с ЗПР часто отсутствует готовность к освоению связной речи, не выработаны предпосылки

развития связной речи, например, предметная деятельность, у них слабо выражен интерес к окружающему миру. Такие дети не могут передать свои чувства через эмоции, поэтому эмоциональное общение, особенно со взрослыми, весьма затруднено. Также у детей с ЗПР нарушен фонематический слух [31, с. 175].

Дети с ЗПР плохо произносят звуки. Это связано с низкой речевой активностью и, следовательно, плохой разработанностью речевого аппарата. Часто речь ребенка с ЗПР смазанная, в ней могут присутствовать фонетические и грамматические искажения, внутренний словарный запас явно больше, чем внешний. Грамматический строй родного языка к дошкольному возрасту у них остается практически не усвоенным.

У всех детей с ЗПР разная степень овладения речью: одни могут вообще не говорить фразами, другие могут разговаривать только короткими односложными предложениями, третьи могут иметь формально хорошо развитую речь. Но все эти категории детей с ЗПР объединяет резко ограниченное осмысление обращенной к ним речи, ребенок не может четко передать информацию, он может рассказать только то, что видит, а вот описать свои действия – уже нет. Их речь бедна, не выражена, неполноценна [31, с. 176].

Дошкольник с ЗПР может произнести какие-либо слова, относящиеся к конкретной картинке, но не может осмыслить значение этих слов, если эти же слова произнесет другой человек, например, воспитатель или ровесник, в другой ситуации. То есть, у дошкольников с задержкой психического развития сохранено только ситуативное значение слова, а семантика остается за пределами его понимания.

Неусвоенность грамматического строя речи, нарушения фонематического слуха, замедленность восприятия и ситуативное понимание семантики слова приводит к тому, что ребенок с ЗПР даже в старшем дошкольном возрасте очень плохо понимает речь, понимает ее с искажениями.

Речь старшего дошкольника с ЗПР отличается тем, что он строит предложения совсем простые, односложные, в них он допускает множество ошибок в порядке слов, в согласовании имен существительных и прилагательных. Рассказ по картинке у таких детей превращается в простое название того, что ребенок видит на картинке. Эти ошибки и недостатки более сильно проявляются в монологической речи [31, с. 176].

Контекстная речь, как и все речевое развитие детей с ЗПР, страдает из-за недостаточности аналитико-синтетической деятельности, низкой речевой и познавательной активности, несформированности мыслительных операций.

Большие проблемы у детей с ЗПР в понимании отдельных грамматических конструкций, например, в понимании отношений, передаваемых формами творительного падежа, атрибутивных конструкций родительного падежа, структур с необычным порядком слов, сравнительных конструкций. Также трудность вызывает усвоение пространственных конструкций. Ребенок с задержкой психического развития не может сам планировать свою деятельность, так как отсутствует фиксирующая и планирующая речь.

Также у детей с ЗПР из-за слабого развития речи затруднена коммуникация. Плохая речь еще осложняется плохо развитой мимикой, неадекватной жестикуляцией и плохим пониманием жестов собеседников.

И. Юхансон отмечает, что у дошкольников с задержкой психического развития страдает фонематический слух, они плохо различают звуки, а начальный уровень осознания звукового строя речи приходит намного позднее, чем у нормально развивающихся детей. Однако не все дошкольники с ЗПР одинаково не осознают речевую действительность: у одних детей может наблюдаться устойчивая направленность на фонетическую сторону речи, а у других она может полностью отсутствовать [53, с. 36].

А.Д. Кошелева отмечает, что у детей с ЗПР есть большие трудности в речевом описании своих действий, их речь неполноценна [52, с. 57]. Более того, у этих дошкольников нет согласованности между речью и деятельностью. Такие нарушения есть у всех детей с ЗПР, даже если степень задержки психического развития неглубокая.

В работах Р.Д. Триггер выявлено, что одна из особенностей речи детей с ЗПР – это недостаточность словообразовательного процесса [45, с. 17].

По Е.С. Слепович, у младших дошкольников с ЗПР наблюдается ситуативный характер речи, обилие личных и указательных местоимений, усиливающие повторения. Также психолог отмечает бедность их словарного запаса, причем, если у нормально развивающихся детей уже в младшем дошкольном возрасте в словарном запасе есть существительные и глаголы, то у детей с ЗПР в старшем дошкольном возрасте наличие этих частей речи в употреблении затруднено [37, с. 24].

Дети с ЗПР плохо понимают сложные конструкции предложений, им также не понятны логико-грамматические конструкции, например, «Яблоко больше ореха». Более того, такие дети не понимают скрытый смысл фразы, часто они не могут понять содержание текста. Старшие дошкольники с ЗПР не могут пересказать текст, составить рассказ по сюжетной картинке, изобразить наглядную ситуацию, у них отсутствует творчество в речевой деятельности.

Грамматические нормы также не усваиваются детьми с ЗПР, некоторые из этих норм они просто не употребляют в своей речи. Такому ребенку трудно высказать свою мысль в развернутой конструкции, хотя он может правильно отвечать на вопросы педагога, понимать, что, например, нарисовано на картинке и т.д.

Усвоение навыков связной речи требует полного взаимодействия зрительного, слухового и двигательного анализаторов, у детей с задержкой психического развития этого нет, дети с ЗПР абстрагированы от смысла

слова или фразы, несформированность психических функций не позволяет таким детям в полной мере освоить родной язык.

А.Д. Кошелева, А.Р. Лурия, Е.Д. Хомская отмечают, что у детей с задержкой психического развития из-за нарушений навыков связной речи страдает и познавательная деятельность. Также исследователи отмечают, что у детей с ЗПР присутствуют динамические нарушения речевой деятельности, которые видны в несформированности оформления речевого высказывания.

Все сказанное доказывает, что без специального психолого-педагогического сопровождения связная речь у детей с задержкой психического развития будет заметно отставать от речи детей с нормальным развитием. Это, в свою очередь, ведет к проблемам в школьном обучении таких детей. Одним из эффективных средств в преодолении недостатков связной речи детей с ЗПР является игровая деятельность.

Таким образом, дети с ЗПР имеют нарушения центральной нервной системы, вследствие чего у них наблюдается замедленный темп психического развития, такие дети личностно незрелые, у них нарушена познавательная деятельность, поэтому и страдает их речь. У детей с задержкой психического развития того же возраста речь развита хуже, чем у обычных детей: страдает фонетическая, фонематическая, словарная и грамматическая стороны речи.

1.3. Игровая жизни деятельность суффиксом как назвал средство красный формирования посадка связной ответным речи ребенку дошкольников

Как известно, игра является основным видом деятельности дошкольников. В науке игра рассматривается с различных позиций. С точки зрения философского подхода, игра является для ребенка главным способом освоения мира, ребенок пропускает игру через призму своей

субъективности. Ребенок играющий – это человек, который создает свой мир, а значит, ребенок творит.

С позиции психологии, игра влияет на общее психическое развитие ребенка: на формирование его восприятия, памяти, воображения, мышления; на становление его произвольности. Социальный аспект игры заключается в том, что игра – это форма усвоения общественного опыта, ее развитие происходит под влиянием взрослых. К.Д. Ушинский говорил, что игра – это посильный для ребенка способ вхождения во всю сложность окружающего мира взрослых. Ребенок подражает взрослым, воспроизводит в игре подсмотренные в жизни ситуации. Создавая игровую ситуацию, дошкольники усваивают основные стороны человеческих отношений, которые будут реализованы в дальнейшей жизни. Педагогический аспект игры связан с пониманием ее как формы организации жизни и деятельности детей.

В основе игровой деятельности лежат, по мнению Д.В. Менджеричкой, следующие положения:

- игра призвана решать общеобразовательные задачи, первоочередной среди которых является развитие нравственных и общественных качеств;
- игра должна носить развивающий характер и проходить под пристальным вниманием педагога;
- особенность игры как формы жизни детей состоит в ее проникновении в различные виды деятельности (труд, учеба, быт) [30, с. 49].

Для развития связной речи игра имеет очень большое значение. Вначале ребенок в ходе игры подражает гудению машины, голосам зверей, затем, становясь более взрослым, ребенок разговаривает с игрушкой, вслух проговаривает свои слова и слова за игрушку. В игре требуются коммуникативные умения, поэтому речь ребенка развивается в процессе общения со сверстниками и со взрослыми.

Для развития связной речи в игровой деятельности дошкольников чрезвычайно важна роль воспитателя, педагога. Его роль не должна ограничиваться только организацией пространства для игры и наблюдением за детьми. Педагог должен быть заинтересован в играх детей, предлагать им новые игры, развивая тем самым словарный запас детей. Разговаривая с детьми сначала (в младшем возрасте) как ведущий, затем, в более старшем возрасте как равноправный партнер в игре, педагог знакомит детей с различными ситуациями и связанными с ними новыми словами, выражениями, обогащая словарный запас воспитанников. Играя с детьми, взрослый должен стимулировать детей воспроизводить слова и предложения [30, с. 53].

Можно выделить педагогические мероприятия для организации игровой деятельности дошкольников:

- организация места для игры в соответствии с возрастом и количеством детей;
- хорошо продуманный набор игрушек, материалов, пособий, вспомогательных средств (ширма, экран, фланеграф, и проч.). Все это должно постоянно обновляться и пополняться в соответствии с запросами развивающего игрового процесса и общего развития детей;
- руководство наблюдением детей и помощь в отображении в игре разных сторон социальной, учебной, трудовой деятельности людей;
- содействие в группировании детей для игры (по возрасту, общему развитию, речевому развитию) таким образом, чтобы игра способствовала развитию связной речи всех детей;
- во время игр проводить беседы, руководить игрой, проявлять неподдельный интерес к игре детей, в процессе игры развивать язык детей.

Во время игры ребенок все время говорит. И не важно, играет он один или в команде. Если рядом нет сверстников, то он разговаривает с игрушками, причем может говорить как за себя, так и за игрушку.

Особенно это касается игрушек, которые изображают одушевленные предметы: куклы, солдатики, звери, ведь для ребенка это на самом деле живое существо. Укладывая куклу спать, девочка обязательно будет ее уговаривать, как это делает ее мама с ней. А мальчик, скачущий на лошадке, будет разговаривать с ней как с верным другом, ведь он это видел в мультфильмах. При всем разнообразии игрушек, именно кукла играет важнейшую роль. Для дошкольников кукла – это член коллектива, у нее есть свои желания, характер, предпочтения в еде, нарядах и т.д. Именно игры в куклы выдвигают множество поводов для говорения детей. Игры в куклы, если правильно организовать их и грамотно руководить ими, дают широкие возможности для ориентировки детей в разнообразных формах и установках социальных отношений и трудовой жизни. Играя в куклы, обслуживая их, дети приобретают ряд навыков, связанных с повседневной бытовой, трудовой жизнью, для них наиболее близкой и понятной, навыков, которые они закрепляют в игре и из которых каждый требует, чтобы дети говорили [29, с. 54].

Особого внимания к себе требуют так называемые подвижные игры. Эти игры обусловлены определенными правилами, соблюдать которые некоторым детям трудно. Понятное, обстоятельное, повторное разъяснение детям правил игры, совместное с ними обсуждение условий ее проведения - уже путь к развитию их языка. Хорошо подводить старших дошкольников к тому, чтобы они толково излагали правила той или иной игры сверстникам или тем, кто с данной игрой еще не знаком.

Особое значение для развития языка, связной речи имеют игры, в которые включен литературный текст, стишок, предписывающий то или другое игровое действие. Предлагая новую игру, педагог сам четко и выразительно прочитывает относящийся к ней стишок. В течение игры стихи прочитываются несколько раз, а любимые детьми игры вообще повторяются много раз. Так дети быстро запоминают текст стиха; тогда они могут во время игры читать его сами. К стихам в игре, различным

считалочкам, предъявляются те же требования, что к стихам вообще [29, с. 57].

Взрослый является посредником между предметом и ребенком, он способствует последовательному выделению отдельных предметов сознанием ребенка из окружающей сложной среды; он знакомит с наименованиями предметов. Это происходит в процессе самой жизни, в общении с представленными в ней вещами.

Таким образом, игра – мощнейшее и важнейшее средство развития связной речи детей. Правильно организованная игра способна помочь ребенку пополнить словарный запас, развить коммуникативные навыки, научиться пользоваться как диалогической, так и монологической формой речи.

1.4. Психолого-педагогическое сопровождение формирования связной речи дошкольников с задержкой психического развития

Эффективность формирования связной речи у детей с ЗПР определяется особенностями построения образовательного процесса, и, прежде всего, особенностями психолого-педагогического сопровождения.

В психолого-педагогической литературе проблеме психолого-педагогического сопровождения посвящено большое количество научных исследований, среди которых можно особо выделить труды Э.М. Александровской, О.В. Булатовой, Л.В. Гориной, Е.И. Казаковой, Н.И. Кокуркиной, Н.В. Куренковой, И.А. Липского, Е.С. Овчаренко, К.П. Сенаторовой и др.

Обратимся вначале к термину «сопровождение». В научной литературе этот термин понимается как поддержка психически здоровых людей, у которых на определенном этапе развития возникают какие-либо трудности. Под поддержкой в данном аспекте понимается сохранение личностного потенциала и содействие его становлению. Сущность такой

поддержки заключается в реализации прав на полноценное развитие личности и самореализацию в социуме.

Технология сопровождения в образовании теоретически и практически изучают целый ряд специалистов. В настоящее время этот термин широко известен и активно используется как в психологии, так и в педагогике.

Понятие «сопровождение» в педагогическую науку ввели Е.И. Казакова и Л.М. Шипицына. По их мнению, данная педагогическая деятельность обеспечивает ребенку благоприятные условия, в которых он может выбрать оптимальное решение проблемной ситуации, несмотря на разнообразие жизненных ситуаций. Другими словами, это помощь ребенку со стороны взрослого при принятии решения в проблемных ситуациях, ответственность за действия в которых несет он сам [46, с. 3].

Галлямова Ю.С., А.А. Хилько, Л.М. Шипицына, выделяют и дают следующую характеристику индивидуального и системного сопровождения:

- индивидуальное сопровождение детей в образовательных учреждениях предполагает создание условий для выявления потенциальной и реальной «групп риска» и гарантированную помощь тем нуждающимся в ней детям. Такое сопровождение можно рассматривать как форму организации деятельности педагога в образовательном учреждении, как осуществление психолого-педагогической работы с детьми младшего школьного возраста в образовательном процессе;

- системное сопровождение, осуществляется независимыми центрами и службами в нескольких направлениях: в использовании определенных программ образования; в проектировании новых типов образовательных учреждений.

В своих трудах Э.М. Александровская, Н.И. Кокуркина, Н.В. Куренкова обозначают сопровождение как психолого-педагогические технологии, предназначенные для оказания помощи ребенку на

конкретном этапе его формирования в решении появляющихся у него проблем либо в их устранении [17, с. 33].

По определению М.Р. Битяновой, сопровождение – это система профессиональной деятельности педагогического сообщества, целью которой является создание социально-психологических условий для результативного обучения и психологического развития в ситуациях взаимодействия [8, с. 124].

В своих работах А.В. Былков, Н.В. Гнатюк, О.Н. Кенебас, Е.А. Козырев, Е.В. Решетников педагогическое сопровождение понимают как процесс заинтересованного наблюдения, консультирования, личностного участия, поощрения максимальной самостоятельности подростка в проблемной ситуации; как способность педагога быть рядом, следовать за школьником, способствовать его индивидуальному образовательному маршруту [8, с. 124].

По мнению Е.А. Козыревой, под психологическим сопровождением следует понимать систему профессиональной деятельности педагога, психолога, нацеленную на создание условий для положительного формирования детей и взрослых в образовательной ситуации, психологическое и психическое становление ребенка с ориентировкой на зону его ближайшего развития [48, с. 82].

Понимание психологического сопровождения ребенка в образовательном процессе базируется на признании того факта, что сопровождение представляет собой не обслуживание одним специалистом деятельности других, а их профессиональное взаимодополнение. Поэтому важнейшей отличительной чертой психологического сопровождения выступает системность организации взаимодействия специалистов смежных профессий и специальностей, нацеленного на обеспечение нужных условий обучения и развития. При этом психологическое сопровождение характеризуется комплексностью, непрерывностью, приоритетностью интересов учащихся, ответственностью за

эффективность, субъект-субъектным характером, интерактивностью. И.И. Кобзарева, анализируя термин «психологическое сопровождение», приходит к выводу, что оно рассматривается как метод, форма, технология и вид профессиональной деятельности психологов.

Цель психологического сопровождения – объединение субъектов педагогического процесса в создании условий, стимулирующих формирование и саморазвитие личности воспитанников. В первую очередь данный процесс обеспечивают воспитатели, но приоритет в его организации и управлении должен быть у педагогов-психологов.

Г.А. Нагорная понимает психолого-педагогическое сопровождение как «полисубъектные, диалогические отношения в ходе учебно-профессионального взаимодействия».

В.Н. Раскалинос психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса рассматривает как целостный и непрерывный процесс изучения личности ребенка, ее развития, создания условий для самореализации во всех сферах деятельности, адаптации в социуме на всех возрастных этапах обучения, который осуществляется всеми субъектами воспитательно-образовательного процесса в ситуациях взаимодействия.

Такие ученые, как Э.М. Александровская, Н.И. Кокуркина, Н.В. Куренкова отмечают, что психолого-педагогическое сопровождение – это особый вид помощи ребенку, технология, предназначенная для оказания помощи на определенном этапе развития в решении возникающих проблем, или в их предупреждении в условиях образовательного процесса. Автор идею сопровождения сближает с идеей поддержки. Она отмечает, что технологии сопровождения помогают анализировать ближайшее окружение, диагностировать уровни психического развития, использовать активные групповые методы, индивидуальную работу с детьми и их родителями, педагогами [2, с. 200].

Е.А. Козырева считает, что психолого-педагогическое сопровождение - это область профессиональной деятельности педагога-психолога, чья

работа в образовательной организации нацелена на создание условий для положительного формирования отношений детей и взрослых для психологического и психического развития ребенка с ориентацией на зону ближайшего развития.

Психолого-педагогическое сопровождение детей с задержкой психического развития в наши дни стало актуальной проблемой, что обуславливается сегодня традиционными запросами психолого-педагогической, клинической и социальной практики и определенной трансформацией представлений о психогенетической сущности этого статуса, диагностических критериях, принципах организации, характере и степени специализированной помощи.

Важную роль в психолого-педагогическом сопровождении ребенка с ЗПР играет педагог. В.П. Глухов говорит, что организм ребенка, его физическое и психическое здоровье, личностные черты являются единым образованием [15, с. 49]. Поэтому педагог, который работает с детьми с ЗПР, должен знать и понимать особенности развития психики таких детей. Педагогу также необходимо четко осознавать цель этой работы, ясно представлять, какие качества должен иметь ребенок, когда пойдет учиться в первый класс.

Приоритетными задачами психолого-педагогического сопровождения развития детей с ЗПР в дошкольном учреждении являются:

- создание для ребенка эмоционально благоприятного микроклимата в группе, при общении с детьми и взрослыми;
- учет индивидуальных особенностей развития каждого ребенка в единстве интеллектуальной, эмоциональной и поведенческой сфер их проявления;
- оказание помощи детям, нуждающимся в особых обучающих программах, специальных формах организации их деятельности;
- повышение психологической компетентности воспитателей, родителей по вопросам воспитания и развития ребенка.

Достигнуть этого возможно при помощи:

- безусловного принятия ребенка, осознания всеми взрослыми его уникальности;

- методов и приемов психологического сопровождения: психогимнастики, психологических, развивающих игр и т.д.

Важно, чтобы коррекционная работа велась планомерно и комплексно, с учетом всех особенностей каждого ребенка.

Формирование связной речи у детей с задержкой психического развития интересовало многих ученых. Особо можно отметить работы И.Т. Власенко В.П. Глухова, Н.С. Жуковой, Г.А. Каше, Р.Е. Левиной, Г.В. Чиркиной и многих других.

По мнению Р.Е. Левиной, особенности успешной работы с детьми с ЗПР по формированию связной речи заключаются в соблюдении следующих условий:

1. Необходимо специально организовывать и направлять внимание детей;

2. необходимо предоставить возможность действовать ребенку неоднократно в одних и тех же условиях;

3. Необходимо дробить задание на короткие отрезки и предъявлять ребенку поэтапно;

4. Нежелательно принуждать ребенка продолжать деятельность после наступления утомления;

5. В среднем длительность этапа работы для одного ребенка не должна превышать 10 минут;

6. Проявлять искренний интерес к личности такого ребенка;

7. Работа с семьей этого ребенка как основной метод положительного воздействия на ЗПР;

8. Использовать комплекс специальных занятий и упражнений.

Игровая деятельность является ведущей в дошкольном возрасте, поэтому именно в игре происходит развитие ребенка. Следовательно,

именно игровая деятельность позволяет формировать и совершенствовать речевую активность ребенка с ЗПР. Это обстоятельство возлагает на воспитателя особую ответственность, ведь он общается с ребенком непосредственно. Разговор взрослого с ребенком с ЗПР в процессе игры называется неподготовленным диалогом. Метод разговора может быть разных видов:

- специальным, преднамеренным;
- индивидуальным;
- групповым.

Метод разговора тесно связан с методом беседы. Беседы также подразделяются на виды:

- вводная;
- сопровождающая;
- обобщающая.

Беседа имеет более широкие возможности, чем метод разговора, потому что именно в беседе можно использовать различные приемы и дидактический материал: загадки, картинки, мультфильмы и т.д. Беседа развивает словарный запас детей с ЗПР, они усваивают грамматический и фонетический строй речи и т.д.

Игры, в которых есть диалог, – самый действенный, на наш взгляд, метод, позволяющий развивать связную речь у детей с ЗПР.

Игры необходимо подбирать такие, которые по силам и интересны детям. Причем игра не должна проводиться все время одинаково. На основании соблюдения принципа систематичности и последовательности обучения, уровень игры должен постоянно развиваться и усложняться.

Психолого-педагогическое сопровождение детей с ЗПР должно строиться на коллективной работе педагогов, музыкального руководителя, руководителя физической культуры, медицинского работника и т.д. Только коррекционная работа всех специалистов поможет малышу с ЗПР достичь успехов в своем развитии.

Таким образом, ребенок с ЗПР нуждается в психолого-педагогическом сопровождении. Осуществлять такое сопровождение должен не только педагог-психолог, но и весь коллектив. Психолого-педагогическое сопровождение должно быть постоянным и планомерным, учитывать особенности каждого ребенка, оно должно обеспечить ребенку благоприятные условия, в которых он сможет научиться выбирать оптимальные решения в проблемной ситуации. Только при таких условиях будет достигнут успех.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1

Итак, под связной речью понимают смысловое развернутое высказывание, обеспечивающее общение и взаимопонимание. Связность высказывания будет зависеть от умения ребенка пользоваться всеми речевыми уровнями языка, от его умственного и психического развития. То есть, основу связной речи составляет интеллектуальная деятельность передачи или приема сформулированной мысли, направленной на удовлетворение коммуникативно-познавательных потребностей ребенка.

Развитие связной речи проходит долгий, сложный путь и к моменту поступления в школу связная речь детей, не имеющих речевой патологии, развита достаточно хорошо.

У детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития формирование речевой деятельности носит специфический характер: объем активного и пассивного словарей недостаточен, а иногда содержание понятий просто ошибочно, затруднено формирование эмпирических грамматических обобщений, по-иному происходит становление словообразовательной системы языка, отстает развитие способности осознавать речевую действительность как что-то отличное от предметного мира.

Ряд грамматических категорий в их речи отсутствует. Для речевой деятельности характерна недостаточность монологической речи. У этих детей часто встречаются дефекты произношения, им плохо дается звуковой анализ слов, они недостаточно владеют звуковым образом слова. Такие дети испытывают существенные трудности в словесной регуляции деятельности.

Для развития связной речи у детей с ЗПР нужно использовать игру, которая является мощнейшим и важнейшим средством развития связной речи детей. Правильно организованная игра способна помочь ребенку

пополнить словарный запас, развить коммуникативные навыки, научиться пользоваться как диалогической, так и монологической формой речи.

Под психолого-педагогическим сопровождением развития связной речи у детей с ЗПР следует понимать систему профессиональной деятельности педагогов, психолога и других специалистов, нацеленную на создание условий для развития речи ребенка с учетом его возможностей.

Только совместные усилия разных специалистов помогут ребенку преодолеть отставание в развитии связной речи.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ СОСТОЯНИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

2.1. Исследование состояния связной речи у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

Исследование проводилось на базе МДОУ «Детский сад № 29 г. Копейск». В эксперименте участвовала группа детей старшего дошкольного возраста с ЗПР в количестве 10 человек.

В экспериментальной работе было выделено три этапа.

Первый этап – констатирующий эксперимент. Цель констатирующего эксперимента – изучение состояния развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

На втором этапе – формирующем – была проведена работа по развитию и закреплению навыков связной речи.

И на третьем этапе - контрольном – была проведена повторная диагностика детей, проведен сравнительный анализ полученных результатов.

На первом этапе для диагностики развития связной речи у детей с ЗПР была использована Методика обследования лексики (Р.И. Лалаева и Н.В. Серебрякова).

Методика обследования лексики (Р.И. Лалаева и Н.В. Серебрякова)

Цель методики: определить объем активного и пассивного словаря.

Структура методики:

1. Исследование объема и качества номинативного словаря.
2. Исследование умения называть действия по предъявленному предмету.
3. Исследование умения подбирать определения к слову, обозначающему предмет.
4. Называние слов-синонимов.

5. Называние слов-антонимов.
6. Исследование умения объяснять значения слова.
7. Исследование умения объяснять переносное значение слов в словосочетаниях, и предложениях.

Содержание методики

1. Исследование объема и качества номинативного словаря в процессе беседы по предметам окружающей обстановки и по темам: «Дни недели», «Времена года», «Месяцы», «Части тела», «Фрукты», «Овощи», «Ягоды», «Звери», «Домашние животные», «Птицы», «Школьные принадлежности», «Одежда», «Обувь», «Мебель», «Посуда», «Транспорт», «Профессия», «Армия», «Грибы», «Инструменты».

Процедура и инструкция. Экспериментатор называет слово и задает вопрос: «Как это можно назвать другим словом?» В случае затруднений предлагаются глаголы и прилагательные в сочетании с существительными: глядеть в окно, шагать по улице, торопиться домой, огромный дом, праздничное платье, радостное настроение, верный ответ.

Оценка выполнения заданий:

3 балла – высокий уровень - назвал все предметы верно;

2 балла – средний уровень - допускал несколько ошибок при выполнении заданий;

1 балл – низкий уровень - не смог выполнить задание или отказался выполнять предлагаемые задания.

Диагностика развития связной речи у детей с ЗПР проводилась в первой половине дня в спокойной обстановке, доброжелательно. Предварительно был налажен контакт с каждым ребенком, участвующем в эксперименте.

В 1 серии исследования связной речи с использованием методик обследования лексики (Р.И. Лалаева) были получены результаты, представленные в таблице 3.

Таблица 3 – Результаты исследования уровня развития лексики по методике Р.И. Лалаевой и Н.В. Серебряковой

Уровень	Количество детей	%
Высокий	-	-
Средний	6	60
Низкий	4	40

Для большей наглядности представим данные в виде рисунка 2.

Обследование уровня развития лексики детей по методике Лалаевой и Серебряковой представлено на рисунке 2.



Рисунок 2 – Результаты анализа уровня развития лексики на констатирующем этапе, %

Было выявлено, что детей с высоким уровнем развития лексики в данной группе нет. Средний уровень развития лексики имеют 6 человек (60%). Эти дети выполняли задания с ошибками, но ошибки были незначительные. Например, все дети правильно подобрали синонимы ко всем словам. Ошибка была у двух детей только в слове «глядеть», дети в качестве синонима указали глагол «моргать». Такая же ситуация получилась и при подборе антонимов: к слову «друг» они подобрали антоним «подруга». Надо отметить, что один мальчик пояснил свой выбор: по его словам, друг – это мальчик, а подруга – девочка, мальчик и девочка противоположны, они являются антонимами. Низкий уровень развития

лексики у 4детей (40%). Они или отказывались выполнять задания (редко), или не смогли верно выполнить предложенные задания.

Самую большую трудность для детей, участвующих в эксперименте, имели задания по подбору синонимов. Синонимы подбирались медленно, часто с подсказкой воспитателя. Один ребенок вообще отказался выполнять это задание, один ребенок не смог подобрать синонимы, а двое просто подставили к данным прилагательным слово «очень».

Трудности также вызывал поиск обобщающего слова (транспорт, посуда, овощи). Дети с ЗПР могли назвать виды транспорта (автобус, троллейбус, такси), но само обобщающее слово «транспорт» не могли найти. То же самое было и с названиями фруктов, овощей. Некоторые дети не смогли назвать способы передвижения животных (прыгает, ползает и т.д.), для них все животные «ходили».

Таким образом, исследование развития лексики у участников эксперимента показал, что не все дети называют нужные предметы, не всегда могут объединить слова в лексические группы, многие слова дети не используют в своей речи. В группе нет детей с высоким уровнем развития лексики. Практически 100% детей испытывают трудности с использованием лексики в своей речи. Все это говорит о необходимости проведения коррекционной работы в данном направлении.

2 серия была направлена на изучение состояния грамматического строя речи. Была использована методика обследования грамматического строя речи (Р.И. Лалаева и Н.В. Серебрякова) [9].

Задания направлены на выявление уровня сформированности грамматического строя речи.

Задания

1. Исследование словообразования уменьшительно-ласкательных суффиксов

Процедура и инструкция: Логопед показывает картинку и задает вопрос: «Это что?»

2. Образование относительных прилагательных

Процедура и инструкция: В начале исследования формируется ориентировка в задании: «Банка сделана из стекла, значит она стеклянная» Затем дается следующая инструкция: «Если стол сделан из дерева, то он какой?» И т.д. В случае затруднений используются картинки, повторяется пример словообразования, называется 1-2 слога слова.

3. Исследование словообразования названий животных

Процедура и инструкция: Логопед: «Сейчас мы будем вспоминать названия детенышей животных». Затем задаются вопросы: «Как называется детеныш у гуся? А если их несколько, то как правильно сказать?» И т.д.

4. Дифференциация глаголов единственного и множественного числа настоящего времени.

Для проведения исследования необходимы карточки с изображением действий одного или нескольких людей.

5. Изменение глаголов прошедшего времени по родам.

Для проведения исследования так же необходимы карточки с изображением.

Инструктор показывает испытуемому картинку и задает соответствующий вопрос.

Оценка результатов.

Высокий уровень (4 балла) - правильное, самостоятельное выполнение задания.

Уровень выше среднего (3 балла) - ребенок дает правильный ответ при помощи незначительной помощи экспериментатора, сам исправляет ошибку.

Средний уровень (2 балла) - допускает несколько ошибок при выполнении всех заданий.

Уровень ниже среднего (1 балл) - сделал в каждом задании по ошибке.

Низкий уровень (0 баллов) - не справился с заданиями.

Были получены результаты, отраженные в таблице 4 и на рисунке 3.

Таблица 4 – Результаты исследования уровня развития грамматического строя речи по методике Р.И. Лалаевой и Н.В. Серебряковой

Уровень	Количество детей	%
Высокий	-	-
Средний	3	30
Низкий	7	70



Рисунок 3 – Результаты исследования грамматического строя речи, (%)

У 30% участников эксперимента выявлен средний уровень развития грамматического строя языка, у 70% - низкий уровень.

Качественный анализ заданий показал, что у детей наблюдались трудности в образовании приставочных глаголов, уменьшительно-ласкательных форм имен существительных и т.д. Также детям трудно было применять родительный и творительный падежи в словосочетаниях: они допускали ошибки типа «нет машина», «дать кукла». Повышенную трудность дети испытывали в задании на образование относительных и качественных прилагательных: они говорили «мехная», «пухонная», «перовая» и т.п. Дети часто обращались к воспитателю за помощью в выполнении заданий. При наличии направляющей помощи педагога они справлялись с ответами.

Таким образом, достаточно низкий уровень развития грамматического строя речи участников эксперимента требует организации коррекционной работы в данном направлении.

Третья серия исследования была направлена на изучение состояния диалогической речи участников эксперимента. Была использована методика А. В. Чулковой «Изучение сформированности диалога у дошкольников».

Цель: выявление уровня сформированности навыков диалогической речи.

Критерии:

1. Владение речевым этикетом. Цель: выявить умения ребенка приветствовать другого человека в зависимости от возраста, а также приветствие знакомого или незнакомого человека, обращения к сверстнику и взрослому, умения обращаться с просьбой или с извинением..

2. Запрос информации. Цель: выявить уровень умений правильно формулировать и задавать вопросы, количество вопросов, их тип, логическая последовательность в постановке и влияние на конечный результат.

3. Реплицирование. Цель: определить, какие виды реплик дети употребляют чаще, реплики-стимулы или реплики-реакции, а также их речевая реакция в беседе и общее количество произнесенных реплик. Реплики-стимулы произносит взрослый, реплики-реакции – ребенок.

4. Составление диалога. Цель: определение использования детьми имеющихся умений диалогической речи при самостоятельном составлении диалогов на предложенную ситуацию.

Оценка выполнения заданий: 3 балла – задания выполнял верно, активно вступал в диалог; 2 балла – допускал несколько ошибок при выполнении заданий; 1 балл – не смог выполнить задание или отказался выполнять предлагаемые задания.

Оценка каждого блока диагностических заданий проводится в балльной шкале от 1 до 3 баллов, где 3 балла – высокий уровень; 2 балла – средний уровень; 1 балл – низкий уровень.

Были получены результаты, представленные в таблице 5 и на рисунке 4.

Таблица 5 – Результаты исследования состояния диалогической речи старших дошкольников с ЗПР по методике А. В. Чулковой

Уровень	Количество детей	%
Высокий	-	-
Средний	4	40
Низкий	6	60

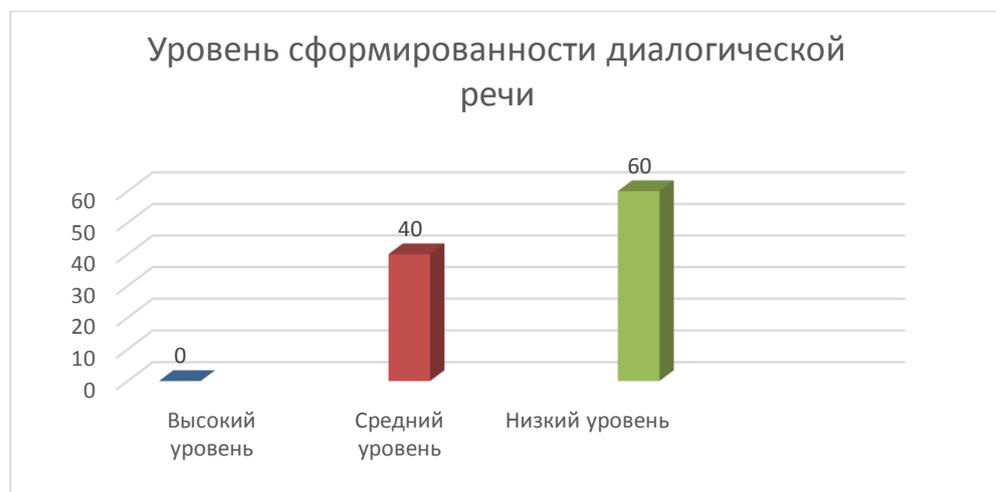


Рисунок 4 – Результаты исследования состояния диалогической речи старших дошкольников с ЗПР по методике А. В. Чулковой, %

Результаты исследования показывают, что с высоким уровнем детей нет, средний уровень показали 4 ребенка или 40%, низкий уровень показали 6 детей или 60%.

Одной из распространенных ошибок было то, что дети, знающие слова вежливости, путали ситуации, когда их надо было применять. Например, когда надо было поблагодарить, они могли сказать «пожалуйста». Начиная диалог, дети часто забывали поздороваться, а, закончив его, забывали попрощаться. Были случаи, когда ребенок, начав диалог с педагогом, не мог ответить на дополнительные вопросы. Часто во время диалога у детей внимание переключалось на другие предметы, они отвлекались, начинали задавать вопросы не по теме диалога. Все сказанное говорит о том, что у испытуемых детей есть сложности с построением диалога.

Таким образом, на констатирующем этапе было выяснено, что у обследуемых детей с ЗПР есть проблемы со связной речью, поэтому

совершенно необходимо провести последовательную целенаправленную работу по ее развитию. Лучшим средством для преодоления выявленных недостатков является, на наш взгляд, игровая деятельность, которая является ведущей в данном возрасте.

2.2 Содержание психолого-педагогического сопровождения формирования связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР с использованием игровой деятельности

Второй этап нашего исследования – формирующий эксперимент. Его целью является разработка содержания коррекционной работы по коррекции нарушений связной речи детей старшего дошкольного возраста с ЗПР путем подбора и апробации игр.

Цель формирующего этапа предполагает решение задач:

- подбор различных игр (сюжетно-ролевых, театрализованных, сюжетно-отобразительных и т.д.), направленных на коррекцию и развитие связной речи дошкольников с ЗПР;

- подбор дидактического материала к различным играм;

- организация проверки эффективности применения игровой деятельности в формировании связной речи у дошкольников с ЗПР.

Чтобы формирование и развитие связной речи проходило осознанно, педагог должен использовать различные приемы, методы и средства, которые способствовали бы возникновению мотивации речевой деятельности и интереса у детей с ЗПР к занятиям. Интересные, яркие занятия, игры способствуют тому, что ребенок с большим желанием, легче излагает свои мысли в разговоре со сверстниками и со взрослыми.

Для более эффективного развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР были сформулированы следующие педагогические условия:

- 1) в процессе коррекционная деятельность будет осуществляться на основе игровой деятельности детей старшего дошкольного возраста с ЗПР;

2) будет создана предметно-пространственная среда для развития игровой деятельности детей дошкольного возраста с ЗПР;

3) будет осуществляться взаимодействие специалистов и семьи по формированию связной речи детей с использованием подобранных игр.

Первое условие: в процессе коррекционная деятельность будет осуществляться на основе игровой деятельности детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

Констатирующий эксперимент позволил выявить основные направления коррекционной работы, по которым мы подобрали и апробировали игры.

Игры для формирования связной речи у старших дошкольников с ЗПР

1. Игры на формирование и развитие лексики

Отгадай-ка

Цель:

1. упражнять детей в составлении описательных рассказов;
2. развивать умение внимательно слушать товарища;

Ход игры: водящий описывает какой-либо предмет, не называя его. Остальные играющие должны по описанию узнать предмет. Назвавший его правильно становится водящим.

В: ребята, я напомним вам план, который поможет вам при описании предмета:

Расскажите, из какого материала он сделан, из каких частей состоит, каких они форм, если есть, то скажите, какими узорами он украшен. В конце назовите для чего можно использовать?

Узнай по описанию

Цель: продолжать учить составлять описательные рассказы, узнавать предмет по описанию

Материал: изображения предметов с незначительными отличиями во внешнем виде

Ход игры: у каждого из детей по 2-3 картинки. Воспитатель описывает какой-нибудь предмет. Дети должны угадать, о каком изображении идет речь и показывать его.

Усложнение:

1. дети объясняют свой выбор
2. роль водящего выполняет ребенок

Игра в слова

Цель: учить синтезировать и группировать слова по признаку.

Развитие внимания

Ход игры:

1. В: сейчас я назову несколько слов, а вы постарайтесь их запомнить. Слон, заяц, телевизор, курица, шкаф, мышь, волк, диван, кресло, медведь. Повтори! Как вы думаете, можно ли разделить эти слова на группы? Вспомните вначале животных? Перечислите предметы мебели.

2. В: называет слова: сокол, сито, сосна, сарафан, сарай, Снегурочка. Назовите слова, которые запомнил. Есть ли у этих слов что-то общее (начинаются с буквы С). Если знаешь, как пишется буква С, напиши. Придумай слова, которые начинаются с этой буквы.

Что изменилось?

Цель: развитие внимания, связной речи, умение описывать предмета.

Ход игры: на столе расположены предметы в определенной последовательности.

В: посмотрите внимательно на предметы, запомните как они расположены. Потом, когда вы отвернетесь, я что-то изменю. Когда вы повернетесь обратно, вы должны внимательно посмотреть, как лежат предметы, и сказать мне что изменилось?

Усложнение:

1. описать предмет, которого не стало;
2. рассказать о месте, где он стоял;
3. на какой звук начиналось название этого предмета?

4. в названии каких еще предметов есть этот звук?

Ласковые слова

Цель: активизация ласкательных существительных

Ход игры: все слова, которые вы услышите, давайте будем переделывать в ласковые:

Санки – саночки

Гора – горочка

Зима – зимушка

Шуба – шубка

Шапка – шапочка

Снег – снежок и т.д.

Что из чего сделано?

Цель: активизировать произношение прилагательных, согласовывать существительное и прилагательное в роде и числе

Ход игры:

Стакан из стекла – стеклянный

Нож из железа – железный

Чашка из фарфора – фарфоровая

Ваза из хрусталя – хрустальная

Ложка из дерева - ...

Сковорода из чугуна - ...

Кто как кричит

Цель: образование глаголов от звукоподражательных слов.

Наглядный материал: предметные картинки с изображением кошки, поросят, утят, лягушек, кур.

Ход игры:

- Вспомните, как подает голос поросенок.

- Хрю – хрю.

- Что он делает?

- Хрюкает.

- Как подает голос котенок?

- Мяукает?

Для усложнения игры можно использовать стихотворение Чуковского «Путаница».

2. Игры на формирование и развитие грамматического строя

Игра «Измени предложение»

Цель:учить правильно согласовывать существительные, прилагательные и глаголы

Ход:послушай первое предложение и закончи аналогично второе

- Лена поливает цветы, Лена и Коля ...

Игра «Что у вас?»

Материал: на каждом столе 1 картинка

Ход игры: воспитатель спрашивает: «Что у вас на картинке?»

Дети отвечают:

- У нас флаг

- У нас флаги

- У нас дом

- У нас дома

Игра «Один и много»

Материал:

Картинки по числу детей с изображением 1 или нескольких предметов

Ход игры:воспитатель раздает картинки. Просит назвать предметы, нарисованные на картинках. Дети отвечают:

- У меня окно

- У меня окна

Затем составляют пары картинок по принципу: один – много.

Игра «Где мишка искала свой мяч?»

Цель: привлечь внимание детей к различным вариантам пространственных отношений между предметами, активизировать в их

речи предлоги ПОД, ЗА, НА, ОКОЛО, С. Учить изменять падежные окончания существительных при употреблении различных предлогов.

Ход игры: воспитатель спрашивает, дети отвечают

- Что делает мишка? (спит).
- Где спит мишка? (на кровати).
- Что сейчас делает мишка? (встал).
- Он проснулся. А разве он уже встал с кровати? (не встал, еще сидит).
- Где он сидит? (на кровати).
- Поиск мяча для мишки (за диваном, за столом...).

Игра «На чем дети катаются»

Цель активизировать в речи предлога НА

Наглядный материал: сюжетные картинки (лыжи, санки, коньки, самокат, велосипед)

Ход игры: дети по картинке составляют предложения с предлогом на

Мальчик катается на самокате

Вера едет на машине. И т.д.

Игра «Доскажи словечко»

Ведущий предлагает детям поиграть в загадки, где необходимо, внимательно слушая текст, угадать, договорить, добавить нужное по звучанию и по смыслу слово.

Всех он любит неизменно, Кто б к нему ни приходил. Догадались.
Это Гена, Это Гена... (Крокодил)

Всех на свете он добрей, Лечит он больных зверей. И однажды бегемота Вытащил он из болота. Он известен, знаменит - Это доктор...
(Айболит)

3. Игры на формирование и развитие диалогической речи

Отвечай быстро

Цель. Закрепить умение детей внимательно слушать собеседника.

Ход игры

Воспитатель, держа мяч, становится в круг вместе с детьми и объясняет правила игры:

- Сейчас я назову какой-либо цвет и брошу кому-нибудь из вас мяч. Тот, кто поймает мяч, должен назвать предмет этого цвета, затем он сам называет любой цвет и бросает мяч следующему игроку.

- Зеленый, - говорит воспитатель и бросает мяч одному из детей.

- Лист, - отвечает ребенок и, говоря «голубой», бросает мяч следующему.

Ошибка

Цели. Развивать внимание к речевым сообщениям и умение толерантно относиться к ошибочным суждениям, доброжелательно их исправлять; выражать согласие в ответ на верные сообщения.

Ход игры

Воспитатель: «Я буду сообщать вам о чем-то. Если вы заметите ошибку в моих рассуждениях, исправьте ее и объясните, почему вы так считаете. А если вы согласны с моим утверждением, то скажите так: «Да, вы правы, И.О.» или «Я согласен с вами, И.О.».

Примеры суждений:

- Карлсон жил в маленьком домике у леса.
- Пятница идет после среды.
- Буратино - один из жителей цветочного городка.
- Мыть руки вредно для здоровья.
- Если слушаться взрослых, то ничего интересного не будет.
- Если на деревьях есть листья, то это лето.

Знатоки

Цели. Учить детей вежливо формулировать побуждения и доброжелательно реагировать на них; закреплять знания о родном городе.

Материал. Фотографии и открытки с видами родного города, карта города, фишки.

Ход игры

Дети делятся на две команды и садятся за стол друг против друга. При помощи жеребьевки или другим способом выбирается команда, начинающая игру. Один из игроков этой команды дает одно задание игроку, сидящему напротив. Задания могут быть разные:

- назови самую длинную улицу, самую короткую улицу, красивое здание на берегу реки, памятник и т.п.;

- покажи на карте, фотографии какую-либо улицу, достопримечательность;

- расскажи о какой-либо достопримечательности города, городском празднике, знаменитом земляке и т.п.

Ребенок, получивший задание, выполняет его и получает фишку за правильное выполнение. После этого игрок, сидящий рядом с ним, обращается с ответным заданием к игрокам противоположной команды. Если игроки не могут выполнить задание, они обращаются с вежливым отказом к его автору: «К сожалению, я не могу назвать (показать)... ты не назовешь (покажешь) сам?». Если он сам его выполняет, то фишка достается ему, и его команда вновь формулирует задание.

Выигрывает команда, получившая большее количество фишек. Ей вручается комплект медалей с изображением герба города.

Варианты игры. Может меняться тема игры: «Приметы весны», «Животные нашего края» и т.д.

Так бывает или нет?

Цели. Учить детей доброжелательно реагировать на нереальные (ложные) сообщения и тактично их исправлять; развивать доказательную речь; воспитывать культуру диалога: не перебивать друг друга, не выкрикивать с места.

Ход игры

Дети по очереди рассказывают какие-либо небылицы. Игрок, заметивший небылицу, должен доказать, почему так не бывает.

Вначале несколько небылиц разыгрывает воспитатель.

- Летним солнечным днем мы вышли с ребятами на прогулку.

Сделали из снега горку и стали с нее кататься.

- Наступила весна, все птицы улетели, без них стало грустно.

- У Вити день рождения. Он принес в детский сад угощение: сладкие лимоны, соленые конфеты, горькое печенье.

Примечание. Вначале в рассказы включается одна небылица, при повторном проведении игры их количество увеличивают.

Волшебный ключ

Цель. Закрепить умение детей использовать в речи различные варианты выражения просьбы-разрешения.

Ход игры

Игра организуется в ходе проведения режимных процессов. Например, воспитатель приглашает детей мыть руки (на прогулку, в спальную комнату и т.п.). Встает в дверном проеме и, улыбаясь, говорит: «Дверь закрыта на замок. Кто ключ найдет, тот и дверь откроет. Вспомните пословицу: «Добрые слова замки открывают». Кто добрые слова скажет, для того и дверь откроется».

Дети проговаривают просьбу, а воспитатель стимулирует их к употреблению разных вариантов формул просьбы: «Так уже Маша говорила. А по-другому можешь замок открыть?».

Примерные формулы выражения просьбы-разрешения:

- Разрешите пройти.
- Разрешите, пожалуйста.
- Позвольте пройти.
- Пропустите меня, пожалуйста.
- Вы не могли бы пропустить меня?
- Если можно, пропустите, пожалуйста.
- Извините, я могу пройти?

Данные игры предлагались детям во всех видах детской деятельности.

Формирующий этап исследования проводился на протяжении четырех месяцев. Каждая игра проводилась в строго отведенное время – не более 20 минут. Проводить игру дольше было нецелесообразно, так как дети утомлялись, отвлекались и переставали слушать педагога.

Второе условие: создана предметно-пространственная среда для развития игровой деятельности детей дошкольного возраста с ЗПР;

Для достижения положительной динамики коррекционной работы по формированию связной была спланирована работа по развитию предметно-пространственной среды:

1. Осуществлен подбор методической литературы по коррекционной работе;
2. Подобран наглядный материал для воспитателей при осуществлении игровой деятельности с детьми.
3. Сформированы картотеки игр для развития связной речи детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

Каждая игра была оформлена на отдельной карточке. Далее составлена папка игр и помещена в методический кабинет. Данной папкой могут пользоваться все воспитатели ДООУ.

Таблица 6 – Картотека дидактических игр для развития связной речи детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

Игры на формирование и развитие лексики	Игры на формирование и развитие грамматического строя	Игры на формирование и развитие диалогической речи
Отгадай-ка Узнай по описанию Игра в слова Что изменилось? Ласковые слова Что из чего сделано? Кто как кричит	Измени предложение Что у вас? Один и много Где мишка искала свой мяч? На чем дети катаются Доскажи словечко	Отвечай быстро Ошибка Знатоки Так бывает или нет Волшебный ключ

--	--	--

Третье условие: будет осуществляться взаимодействие специалистов и семьи по формированию связной речи детей с использованием подобранных игр

Существует несколько направлений в организации оптимального речевого режима детей с ЗПР. Базовое и наиболее эффективное направление, по нашему мнению, складывается в процессе взаимопонимания дошкольного образовательного учреждения и семьи. Именно в тесном сотрудничестве с ней возможно создать необходимые условия для благоприятного развития ребенка.

Цель работы: создание благоприятного воспитательно-образовательного пространства семьи и ДООУ в системе организации развития связной речи детей с ЗПР.

В работе с родителями основными задачами являются:

1. Просвещение родителей для повышения их педагогической культуры.
2. Привлечение родителей к активному участию в жизни детского сада по вопросам развития связной речи старшего дошкольного возраста с ЗПР.

Таблица 7 – Перспективный план работы с родителями

Формы работы	Мероприятия
Консультации	«Связная речь ребенка» «Организация развития связной речи в домашних условиях»
Семинары - практикумы для родителей.	«Дидактические игры» «Роль гр в развитии связной речи детей»
Наглядная информация	1. «Методика проведения дидактической игры» 2.«Особенности развития связной речи дошкольников с ЗПР» 3. «Как выбрать игру»

Формы работы	Мероприятия
Общее родительское собрание	1. Анкетирование 2. «Речь ребенка – залог успеха в обучении» 3. «Роль семьи в развитии речи ребенка»
Домашние задания	Задания логопеда по плану
Выставка (фото)	«Мы играем всей семьей»

Использование игр на занятиях со старшими дошкольниками с ЗПР позволило существенно обогатить их словарный запас, формировать правильный грамматический строй предложений, дети лучше научились использовать такие невербальные средства общения, как интонация, мимика. Также дошкольники повысили свои навыки коммуникативного общения со сверстниками, используя слова вежливости. Большое внимание было уделено развитию строить диалог, задавая вопросы и отвечая на них. И игра в этом помогла как никакое другое упражнение, потому что она доступна и понятна детям.

При планировании коррекционной работы всеми специалистами учитывались:

- структура отклоняющегося развития и вариант ЗПР;
- информация о здоровье ребенка;
- возраст ребенка;
- условия жизни и воспитания в семье;
- роль всех членов семьи в воспитании ребенка;
- тип семейного воспитания.

Таким образом, формирующий этап коррекционной работы содержал в себе игры и упражнения, которые были интересны дошкольникам старшей группы с ЗПР. Они проводились с учетом физических и психологических особенностей детей с ЗПР. Работа велась с соблюдением педагогических условий для полноценного и всестороннего развития связной речи у детей с подобными особенностями развития.

2.3. Эффективность психолого-педагогического сопровождения формирования связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР с использованием игровой деятельности

Для того, чтобы проверить результативность работы формирующего этапа, был проведен контрольный этап исследования. Данный этап проводился по тем же методикам, что и констатирующий этап.

В исследовании с использованием методики обследования лексики (Р.И. Лалаева и Серебрякова Н.В.) на этапе контрольного эксперимента были получены результаты, представленные в таблице 8.

Таблица 8 – Сравнение уровня развития лексики у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР на констатирующем и контрольном этапах

Уровень	Констатирующий этап		Контрольный этап	
	Количество детей	Проценты	Количество детей	Проценты
Высокий	0	0	4	40
Средний	6	60	5	50
Низкий	4	40	1	10

Для большей наглядности представим данные таблицы в виде рисунка

5.

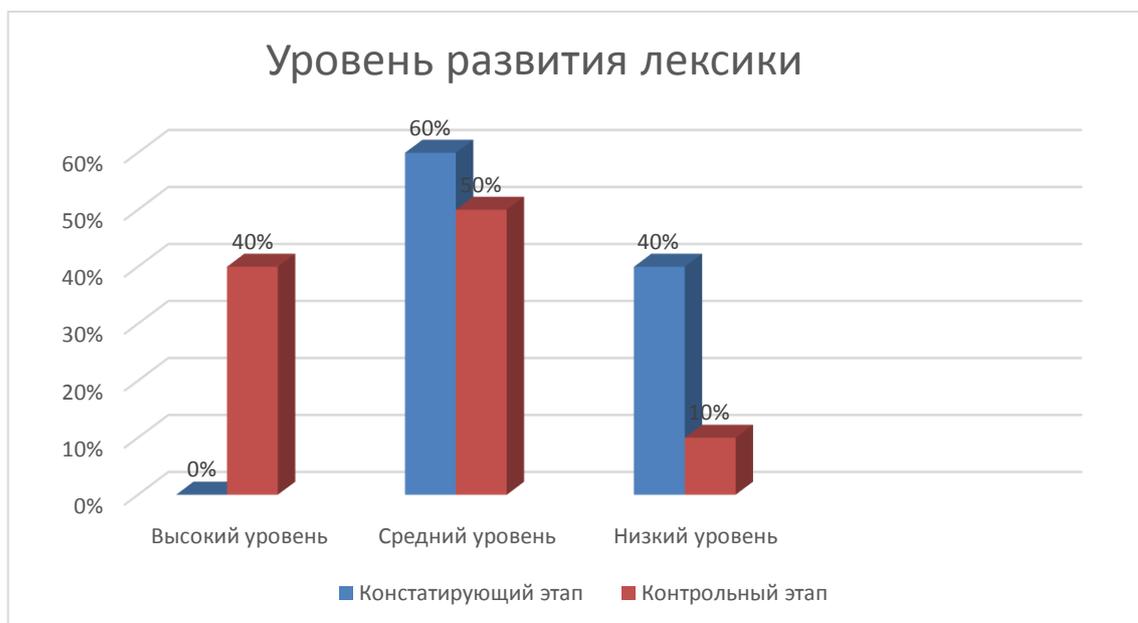


Рисунок 5 – Результаты сравнительного анализа уровня развития лексики на констатирующем и контрольном этапах, %

Сравнительный анализ показал, что уровень развития лексики у детей, участвующих в эксперименте, заметно повысился. Так, низкий уровень развития лексики остался только у одного ребенка, он выполнил задания с ошибками, но от работы не отказывался. В группе появились дети с высоким уровнем развития лексики. Они справились с заданиями по подбору синонимов и антонимов, правильно указывали обобщающие слова, правильно произносили слова в других заданиях. Дети со средним уровнем развития лексики допускали ошибки в заданиях, но большинство из них тут же исправляли их при небольшой помощи педагога. Иногда достаточно было просто хорошо подумать и сказать правильно.

По методике обследования грамматического строя речи (Р.И. Лалаева и Н.В. Серебрякова) были получены результаты, отраженные в таблице 9 и на рисунке 6.

Таблица 9 – Сравнение уровня развития грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР на констатирующем и контрольном этапах

Уровень	Констатирующий этап		Контрольный этап	
	Количество детей	Проценты	Количество детей	Проценты
Высокий	0	0	3	30
Средний	3	30	4	40
Низкий	7	70	3	30

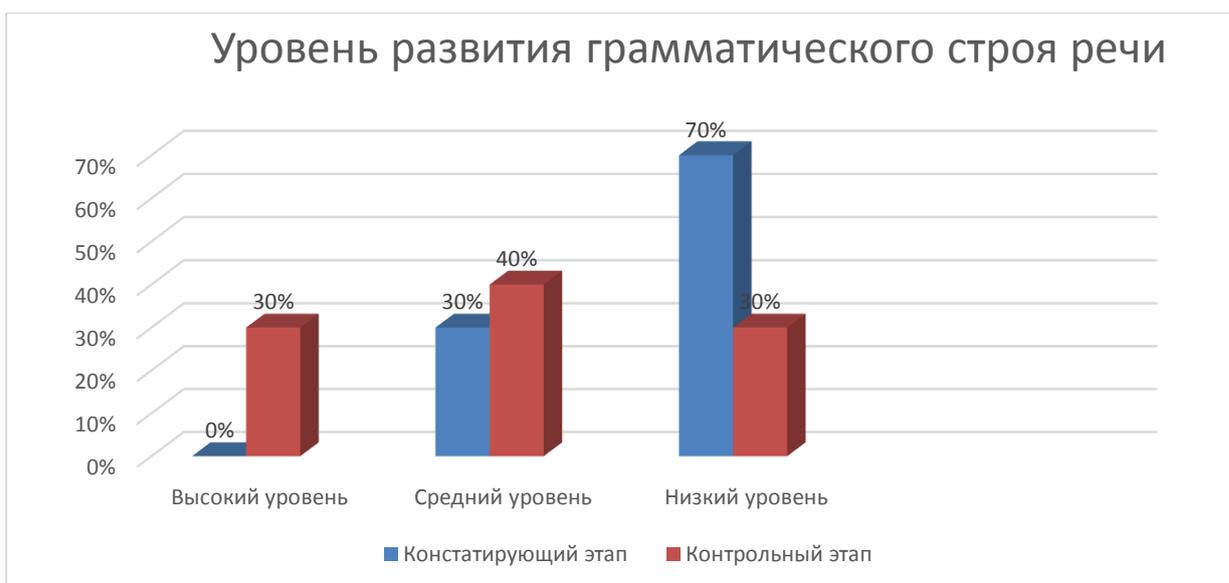


Рисунок 6 – Результаты сравнительного анализа уровня развития грамматического строя речи на констатирующем и контрольном этапах

Качественный анализ заданий показал, что у детей улучшились навыки словообразования. Они участвя правильно использовать предлоги, изменять существительные и прилагательные по падежам, использовать уменьшительные суффиксы. В то же время, данный материал сложен для детей, поэтому многие допускают ошибки, обращаются за помощью к воспитателю. Получив небольшую помощь, они выполняли задания правильно

По методике А. В. Чулковой «Изучение сформированности диалога у дошкольников» были получены результаты, представленные в таблице 10 и на рисунке 7.

Таблица 10 – Сравнение уровня развития диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР на констатирующем и контрольном этапах

Уровень	Констатирующий этап		Контрольный этап	
	Количество детей	Проценты	Количество детей	Проценты
Высокий	0	0	3	30
Средний	4	40	5	5
Низкий	6	60	2	200

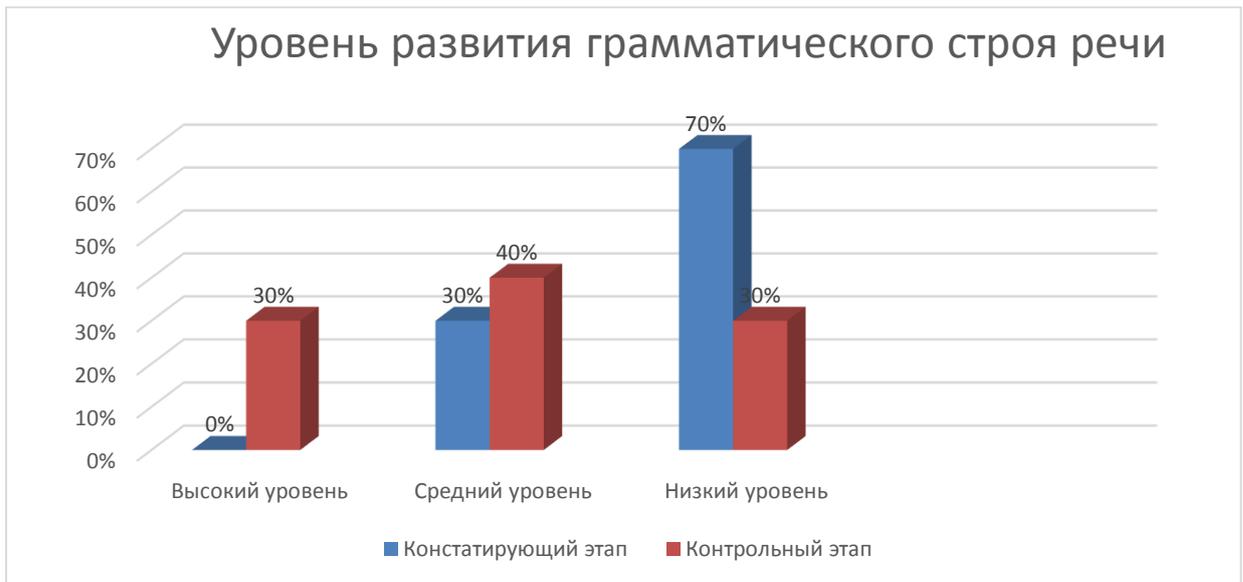


Рисунок 7 – Результаты сравнительного анализа уровня развития диалогической речи на констатирующем и контрольном этапах

Сравнительный анализ показал, что уровень сформированности диалогической речи повысился практически у всех детей. Они стали охотнее вступать в диалог друг с другом и с взрослыми. Стали использовать слова вежливости, появилась мимика. Дети, особенно если им нравилась тема разговора, с увлечением формулировали вопросы и не стеснялись задавать их, особенно на экскурсии.

Также на заключительной беседе были опрошены родители с целью выявить, как им помогла совместная работа с сотрудниками ДООУ. В ходе беседы родители ответили, что теперь они лучше понимают, какую огромную работу проводят сотрудники ДООУ для того, чтобы их дети развивались. Далее они отметили, что воспитатели и логопед научили их разным методам и приемам занятий по развитию речи, коммуникативных навыков и т.д.

И третье, что отмечали родители, это то, что совместная работа помогла лучше наладить отношения с детьми и с сотрудниками ДООУ.

Таким образом, можно с уверенностью утверждать, что коррекционная работа по формированию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с использованием игр была результативной.

Такая коррекционная работа должна проводиться планомерно, регулярно на постоянной основе, поэтому она нуждается в календарном планировании. Примерный календарный план коррекционной работы по формированию связной речи с дошкольниками с ЗПР старшей группы представлен в Приложении Г.

ВЫВОДЫ ПО 2 ГЛАВЕ

В рамках практической части магистерской диссертации нами была проведена экспериментальная работа по формированию связной речи старших дошкольников с задержкой психического развития посредством игровой деятельности в процессе психолого-педагогического сопровождения. В эксперименте участвовала группа детей старшего дошкольного возраста с ЗПР в количестве 10 человек.

Первый параграф был посвящен организации изучения состояния связной речи у старших дошкольников с задержкой психического развития. Мы осуществили диагностику с использованием методик по изучению лексики (Р.И. Лалаева и Н.В. Серебрякова), грамматического строя речи (Р. И. Лалаева, Н.В. Серебрякова) и состояния диалогической речи (А. В. Чулковой).

Было выявлено, что детей с высоким уровнем развития лексики в данной группе нет. Средний уровень развития лексики имеют 6 человек (60%). Эти дети выполняли задания с ошибками, но ошибки были незначительные. У 30% участников эксперимента выявлен средний уровень развития грамматического строя языка, у 70% - низкий уровень. Результаты исследования диалогической речи показали, что с высоким уровнем детей нет, средний уровень показали 4 ребенка или 40%, низкий уровень показали 6 детей или 60%.

Второй параграф был направлен на описание реализации условий психолого-педагогического сопровождения старших дошкольников с ЗПР по формированию связной речи, сформулированных в гипотезе, включающих в себя:

- 1) в процессе коррекционная деятельность будет осуществляться на основе игровой деятельности детей старшего дошкольного возраста с ЗПР;
- 2) будет создана предметно-пространственная среда для развития игровой деятельности детей дошкольного возраста с ЗПР;

3) будет осуществляться взаимодействие специалистов и семьи по формированию связной речи детей с использованием подобранных игр.

По первому условию были подобраны игры для развития речи, которые проводились согласно плану во всех видах деятельности детей.

Второе условие: создана предметно-пространственная среда для развития игровой деятельности детей дошкольного возраста с ЗПР;

Для достижения положительной динамики коррекционной работы по формированию связной была спланирована работа по развитию предметно-пространственной среды: осуществлен подбор методической литературы по коррекционной работе; подобран наглядный материал для воспитателей при осуществлении игровой деятельности с детьми; сформированы картотеки игр для развития связной речи детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

Каждая игра была оформлена на отдельной карточке. Далее составлена папка игр и помещена в методический кабинет. Данной папкой могут пользоваться все воспитатели ДООУ.

Третье условие: будет осуществляться взаимодействие специалистов и семьи по формированию связной речи детей с использованием подобранных игр

В ходе работы был составлен и реализован план работы с родителями. В качестве форм работы использовались консультации, семинары-практикумы, родительские собрания, наглядная информация, домашние задания и др.

На контрольном этапе работы диагностика по выделенным методикам была повторена.

В какой результате логика коррекционной алябьева работы лучше было тогда выяснено, ребенка что разные уровень ребенка сформированности лексики, грамматического строя речи, диалогической речи повысился практически у всех детей.

В группе появились дети с высоким уровнем развития лексики. Они справились с заданиями по подбору синонимов и антонимов, правильно

указывали обобщающие слова, правильно произносили слова в других заданиях.

У детей улучшились навыки словообразования. Они участвя правильно использовать предлоги, изменять существительные и прилагательные по падежам, использовать уменьшительные суффиксы. В то же время, данный материал сложен для детей, поэтому многие допускают ошибки, обращаются за помощью к воспитателю. Получив небольшую помощь, они выполняли задания правильно

Дети стали охотнее вступать в диалог друг с другом и с взрослыми. Стали использовать слова вежливости, появилась мимика. Дети, особенно если им нравилась тема разговора, с увлечением формулировали вопросы и не стеснялись задавать их, особенно на экскурсии.

Таким образом, мы смогли доказать результативность подобной работы.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В ходе работы над данным исследованием были проанализированы труды таких ученых, как А.Г. Арушанова, О.А. Бизикова, Е.О. Галицких, А.А. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна и других. В данных работах рассмотрены особенности связной речи, особенности речи у детей с ЗПР и другие аспекты.

На основании анализа научной литературы были сделаны следующие выводы:

1. Связная речь представляет собой овладение ребенком всеми речевыми уровнями языка: его звуковым строем, словарным составом, грамматическим строем. Помимо этого, связность речи зависит не только от речевого развития детей, но и от их умственного воспитания. Связная речь – это не только речевое высказывание, но и последовательность связанных мыслей, которые выражены точными словами в правильно построенных предложениях. Значение навыка связной речи трудно переоценить: от уровня его сформированности зависит и коммуникативная активность ребенка, и его обучаемость как в дошкольном учреждении, так и в школе;

2. Развитие речевой деятельности - это сложный процесс неравномерного развития всех сторон речи и коммуникации в целом. Определенные количественные показатели сочетаются со значительными изменениями качественной, содержательной стороны. В дошкольном возрасте речь связана с непосредственным опытом детей, что отражается в формах речи.

3. Игра – мощнейшее и важнейшее средство развития связной речи детей. Правильно организованная игра способна помочь ребенку пополнить словарный запас, развить коммуникативные навыки, научиться пользоваться как диалогической, так и монологической формой речи.

4. Психолого-педагогическое сопровождение детей с задержкой психического развития должно быть направлено на создание условий для личностного развития, формирование необходимых компетенций и поддержки в трудных жизненных ситуациях с использованием адекватных коррекционно-педагогических способов и методов воздействия.

Для подтверждения теоретических выводов было организовано и проведено исследование детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

В рамках практической части магистерской диссертации нами была проведена экспериментальная работа по формированию связной речи старших дошкольников с задержкой психического развития посредством игровой деятельности в процессе психолого-педагогического сопровождения. В эксперименте участвовала группа детей старшего дошкольного возраста с ЗПР в количестве 10 человек.

Первый параграф был посвящен организации изучения состояния связной речи у старших дошкольников с задержкой психического развития. Мы осуществили диагностику с использованием методик по изучению лексики (Р.И. Лалаева и Н.В. Серебрякова), грамматического строя речи (Р. И. Лалаева, Н.В. Серебрякова) и состояния диалогической речи (А. В. Чулковой).

Было выявлено, что детей с высоким уровнем развития лексики в данной группе нет. Средний уровень развития лексики имеют 6 человек (60%). Эти дети выполняли задания с ошибками, но ошибки были незначительные. У 30% участников эксперимента выявлен средний уровень развития грамматического строя языка, у 70% - низкий уровень. Результаты исследования диалогической речи показали, что с высоким уровнем детей нет, средний уровень показали 4 ребенка или 40%, низкий уровень показали 6 детей или 60%.

Второй параграф был направлен на описание реализации условий психолого-педагогического сопровождения старших дошкольников с ЗПР по формированию связной речи, сформулированных в гипотезе, включающих в себя:

1) в процессе коррекционная деятельность будет осуществляться на основе игровой деятельности детей старшего дошкольного возраста с ЗПР;

2) будет создана предметно-пространственная среда для развития игровой деятельности детей дошкольного возраста с ЗПР;

3) будет осуществляться взаимодействие специалистов и семьи по формированию связной речи детей с использованием подобранных игр.

По первому условию были подобраны игры для развития речи, которые проводились согласно плану во всех видах деятельности детей.

Второе условие: создана предметно-пространственная среда для развития игровой деятельности детей дошкольного возраста с ЗПР;

Для достижения положительной динамики коррекционной работы по формированию связной была спланирована работа по развитию предметно-пространственной среды: осуществлен подбор методической литературы по коррекционной работе; подобран наглядный материал для воспитателей при осуществлении игровой деятельности с детьми; сформированы картотеки игр для развития связной речи детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

Каждая игра была оформлена на отдельной карточке. Далее составлена папка игр и помещена в методический кабинет. Данной папкой могут пользоваться все воспитатели ДООУ.

Третье условие: будет осуществляться взаимодействие специалистов и семьи по формированию связной речи детей с использованием подобранных игр

В ходе работы был составлен и реализован план работы с родителями. В качестве форм работы использовались консультации, семинары-практикумы, родительские собрания, наглядная информация, домашние задания и др.

На контрольном этапе работы диагностика по выделенным методикам была повторена.

В какой результате логика коррекционной алябьева работы лучше было тогда выяснено, ребенка что разные уровень ребенка сформированности

лексики, грамматического строя речи, диалогической речи повысился практически у всех детей.

В группе появились дети с высоким уровнем развития лексики. Они справились с заданиями по подбору синонимов и антонимов, правильно указывали обобщающие слова, правильно произносили слова в других заданиях.

У детей улучшились навыки словообразования. Они участвя правильно использовать предлоги, изменять существительные и прилагательные по падежам, использовать уменьшительные суффиксы. В то же время, данный материал сложен для детей, поэтому многие допускают ошибки, обращаются за помощью к воспитателю. Получив небольшую помощь, они выполняли задания правильно

Дети стали охотнее вступать в диалог друг с другом и с взрослыми. Стали использовать слова вежливости, появилась мимика. Дети, особенно если им нравилась тема разговора, с увлечением формулировали вопросы и не стеснялись задавать их, особенно на экскурсии.

Следовательно, проведенная коррекционная работа была эффективна и при дальнейшем обучении может способствовать выведению детей с ЗПР к норме по уровню развития связной речью к моменту поступления в первый класс.

Таким образом, цель исследования достигнута, задачи решены.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ ОФОРМЛЮ по методичке

1. Алексеева, М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников [Текст] : Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / М.М. Алексеева, В.И. Яшина. – Москва : Издательский центр «Академия», 2017. – 400 с.
2. Алексеева, М.М. Речевое развитие дошкольников [Текст] : Учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / М.М. Алексеева, В.И. Яшина. – Москва: Издательский центр «Академия», 2009. - 160с.
3. Алешина, Н.В. Ознакомление дошкольников с окружающим, старшая группа [Текст] / Н.В. Алешина. – Москва : Перспектива, 2011. – с. 210.
4. Алябьева, Е. А. От слова к диалогу: дидактические материалы по развитию речи детей 5-7 лет [Текст] / Е. А. Алябьева. – Москва : Сфера, 2013. – 128 с.
5. Арушанова, А.Г. К проблеме определения уровня речевого развития дошкольника [Текст] / А.Г. Арушанова // в сб. научных статей: Проблемы речевого развития дошкольников и младших школьников /Отв. ред. А.М. Шахнарович. – Москва : Институтнациональных проблем образования МОРФ, 2008. - с. 4-16.
6. Блинова, Л. Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития [Текст] : учеб. пособие / Л. Н. Блинова. – Санкт-Петербург : ЭНАС, 2015. – 136 с.
7. Бодраченко, И.В. Речевые игры: что это такое и как в них играть [Текст] / И.В. Бодраченко // Логопед. - 2007. – № 3. -с. 97
8. Болотина, Л.Р. Дошкольная педагогика [Текст]: Учебное пособие для студентов средних педагогических учебных заведений / Л.Р. Болотина,

Т.С.Комарова, С.П. Баранов. – Москва : Издательский центр «Академия», 2017. – 386с.

9. Борякова, Н.Ю. Психологические особенности дошкольников с задержкой психического развития [Текст] / Н.Ю. Борякова // Воспит. и обуч. детей с наруш. в развитии. - 2014. – № 1. - с. 10

10. Бухарина, К.Е. Конспекты занятий по развитию лексико-грамматических представлений и связной речи у детей 5-6 лет с ОНР и ЗПР : метод. пособие [Текст] / К.Е. Бухарина. – Москва : ВЛАДОС, 2016. – 192 с.

11. Виноградова, Н. А. Сюжетно-ролевые игры для старших дошкольников : практ. пособие / Н. А. Виноградова, Н. В. Позднякова. – Москва : Айрис-Пресс, 2009. – 128 с.

12. Власова, Т. А. О детях с отклонениями в развитии [Текст] / Т.А. Власова, М.С. Певзнер. - Москва : Просвещение, 2003.- 175 с.

13. Воробьева В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи [Текст]: учеб. пособие / В.К. Воробьева. – Москва : АСТ: Астрель, 2016. – 158 с.

14. Гвоздев, А.Н. Избранные работы по орфографии и фонетике [Текст] / А. Н. Гвоздев – Москва : АСТ, 2007. – 284с.

15. Глухов, В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием [Текст] / В.П. Глухов. – Москва: АРКТИ, 2002. – 144 с. (Библиотека практикующего логопеда)

16. Дробинская, А.О. Школьные трудности нестандартных детей [Текст] / А.О. Дробинская. – Москва: Шк. Пресса, 2006. - 126 с.

17. Елкина, Н.В. Формирование связной речи у детей дошкольного возраста [Текст] : учебное пособие / Н.В. Елкина. –Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2014. - 76с.

18. Ерастов, Н.П. Культура связной речи: Экспериментальные материалы к факультативным занятиям по развитию речи [Текст] / Н.П. Ерастов. - Ярославль : «Верх.-Волж. кн. изд-во», 2009. - 117 с.

19. Зимняя, И.А. Лингвopsиxология речевоx деятельности [Текст] / И.А. Зимняя. – Москва : Московский психолого-социальный институт, Воронеж : НПО «МОДЭК», 2001. – 432 с.
20. Клейменова, М.В. Формирование связноx речи у детей с ЗПР дошкольного возраста [Текст] / М.В. Клейменова // Евразийский союз ученых. – 2017. - №113. – с. 28-32.
21. Ковалев, В.В. Психиатрия детского возраста [Текст] / В.В. Ковалев. – Москва : Медицина, 1979. - 608 с.
22. Кольцова, М.М. Ребенок учится говорить. Пальчиковый игротренинг [Текст] / М.М. Кольцова. – Екатеринбург : У-Фактория, 2006. – 214 с..
23. Коненкова, И.Д. Обследование речи дошкольников с ЗПР [Текст] / И.Д. Коненкова. – Москва : Гном и Д, 2013. - 80с.
24. Ладыженская, Т.А. Методика развития речи на уроках русского языка [Текст]. Книга для учителя / Т.А. Ладыженская – Москва : Просвещение, 2021. – 240с..
25. Лалаева, Р.И. Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей [Текст] / Р.И. Лалаева. – Москва : АСТ, 2004. – 78 с.
26. Леонтьев, А.А. Язык, речь, речевоx деятельность [Текст] / А.А. Леонтьев – Москва Ленанд, 2014. –211 с.
27. Леушина, А.М. Развитие связноx речи у дошкольника: Развитие связности детской речи (от речи ситуативной к контекстной) [Текст] / А. М. Леушина // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста : учеб. пособие для студентов дошк. отдний и фак. высш. и сред. пед. учеб. заведений. – Москва : Академия, 2016. – С. 358–369.
28. Лубовский, В. И. Развитие словесной регуляции действий у детей (в норме и патологии) [Текст] / В.И. Лубовский. – Москва : Педагогика, 2018. – 224 с.

29. Мамайчук, И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии [Текст] / И.И. Мамайчук. - Санкт-Петербург : Речь, 2003. - 400 с.
30. Менджерицкая, Д.В. Воспитателю о детской игре [Текст] / Д.В. Менджерицкая . – Москва : Просвещение, 2006. – 190 с.
31. Павалаки, И.Ф. Классификация задержки психического развития и перспективы обучения [Текст] / И.Ф. Павалаки, Н.П. Рассказова// Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2012. – с. 175-179.
32. Петровский, А.В. Общая психология. Учебное пособие для студентов вуза [Текст] / А.В.Петровский . – Москва : Академия, 2015. – 479с.
33. Попова, О.М. Обучение детей творческому рассказыванию [Текст] : Метод. указания / О.М. Попова. – Шадринск : Изд. пед университета, 2013. – 133 с.
34. Развитие речи в детском саду: программа и методические рекомендации : для занятий с детьми 2-7 лет [Текст] / В. В. Гербова. – Москва : Мозаика-Синтез, 2008. –58 с.
35. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн . – Санкт-Петербург : Издательство «Питер», 2020. - 712 с.
36. Селиверстов, В.И. Понятийно - терминологический словарь логопеда [Текст] / В.И. Селиверстов. – Москва : Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2017. - 400с.
37. Слепович Е.С. Формирование речи дошкольников с задержкой психического развития [Текст] : Кн. для учителя / Е.С. Слепович. – Минск : Нар. асвета, 2009.– 64 с.
38. Специальная психология [Текст] / Под ред. В.И. Лубовского. – Москва : Владос, 2015. – 405 с.
39. Сухарева, Г.Е. Клинические лекции по психиатрии детского возраста (клиника олигофрении) [Текст] / Г.Е. Сухарева. – Москва : Медицина, 2005. – 337 с.

40. Театрализованные игры в коррекционно-развивающей работе с дошкольниками [Текст] / Под ред. Л.Б. Баряевой, И.Г. Вечкановой. - Санкт-Петербург : КАРО, 2012. – 145 с.
41. Текучев, А. В. Методика русского языка в начальной школе [Текст] / А.В. Текучев – Москва : Просвещение. – 137 с.
42. Третьякова, А.А. Театрализованная деятельность в детском саду [Текст] / А.А. Третьякова // Альманах мировой науки. - 2016. - № 1-3 (4). - С. 57-58.
43. Трошин, В.Д. Клинические варианты минимальных дисфункций у детей дошкольного возраста [Текст] / В.Д. Трошин // Педиатрия. - 2014. - № 2. -С. 72 - 75.
44. Тихеева, Е.И. Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста) [Текст] / Е.И. Тихеева. – Москва : Просвещение, 2017. – 155 с.
45. Тригер, Р.Д. Подготовка к обучению грамоте [Текст] : Пособие для учителя / Р.Д. Тригер . – Смоленск : ООО Изд-во "Ассоциация XXI век", 2000. – 80 с.
46. Ушакова, О.С. Обучение старших дошкольников рассказыванию по серии сюжетных картин [Текст] / О.С. Ушакова, Е. А. Смирнова // Дошкольное воспитание. - 2007. - № 12. - С. 3-5.
47. Фадина, Г.В. Диагностика и коррекция задержки психического развития детей старшего дошкольного возраста: Учебно-методическое пособие [Текст] / Г.В. Фадина. – Балашов: «Николаев», 2004. – 68 с.
48. Хабарова, Т.В. Педагогические технологии в дошкольном образовании [Текст] / Т.В. Хабарова. – Санкт-Петербург : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2011. – с. 238.
49. Шашкина, Г.Р. Логопедическая работа с дошкольниками [Текст] / Г.Р. Шашкина , Л.П. Зернова, И.А. Зимина. – Москва : Академия, 2013. – 238с.

50. Шурочкина, И.С. Использование средств театрализованной деятельности в работе с детьми [Текст] / И.С. Шурочкина // Справочник старшего воспитателя. – №3. – 2013. – С. 24-28.
51. Эльконин, Д.Б. Психология игры [Текст] / Д.Б. Эльконин. – Москва : Просвещение, 2008. – 280 с.
52. Эмоциональное развитие дошкольника: Пособие для воспитателей дет. сада [Текст] / А. В. Запорожец, Я. З. Неверович, А. Д. Кошелева и др.; Под ред. А. Д. Кошелевой. – Москва : Просвещение, 2019. – 176 с.
53. Юханссон, И. Особое детство [Текст] / И. Юханссон. – Москва : Теревинф, 2012. – 160 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ А

Методики обследования лексико-грамматического строя и диалогической речи у старших дошкольников

1. Методика обследования лексики (Р.И. Лалаева и Н.В. Серебрякова).

1. Называние предметов и их изображений.

Стимульный материал был структурирован следующим образом:

а) домашние и дикие животные, обувь, посуда, мебель, одежда, пища, транспорт и т. д. Участникам эксперимента предлагалось ответить на вопрос: «Что (кто) нарисован(о) на картинке?»;

б) группы слов-названий, объединенных различными ситуациями: лес, садик, семья и т. д. Участникам эксперимента предлагалось ответить на вопрос: «Что растет в огороде?», при этом в качестве стимульного материала выступает сюжетная картинка;

в) прилагательные: красный, синий, зеленый, желтый, голубой, белый, черный, коричневый, сиреневый, оранжевый, вкусный, кислый, сладкий, горький, горячий, холодный, тяжелый, легкий, сильный, слабый, большой, средний, маленький, толстый, тонкий, длинный, короткий.

г) глаголы: скачет, прыгает, ползает, бегают, воробей чирикает, петух кукарекает, курица кудахчет, гусь гогочет, утка крякает, ворона каркает, мишка рычит, мышка пищит, волк воет, кошка мяукает, лягушка квакает, корова мычит, собака лает, почтальон разносит почту, учитель учит, рабочий работает, тракторист пашет, летчик летает, врач лечит, продавец продает, швея шьет, пилой пилят, иглой шьют, ручкой пишут, утюгом гладят, ножницами режут, топором рубят, ножом режут, карандашом рисуют, молотком забивают гвозди.

2. Продолжение лексического ряда в ответ на стимулирующее высказывание педагога. В качестве стимульного используется ранее предложенный речевой и картинный материал. Применялись следующие варианты:

а) линейное продолжение ряда: картошка, морковка, ... (свекла).

б) использование лексики, обозначающей родо-видовые отношения:
картошка, морковка, свекла - это ... (овощи).

3. Подбор синонимов.

Материалом исследования служат следующие слова: боец, здание, доктор, глядеть, шагать, торопиться, огромный, верный, радостный. В случае затруднений предлагаются словосочетания глаголов и прилагательных с существительными.

Процедура и инструкция. Экспериментатор называет слово и задает вопрос: «Как это можно назвать другим словом?» В случае затруднений предлагаются глаголы и прилагательные в сочетании с существительными: глядеть в окно, шагать по улице, торопиться домой, огромный дом, праздничное платье, радостное настроение, верный ответ.

4. Подбор антонимов.

Материалом исследования служат следующие слова: друг, печаль, день, поднимать, брат, говорить, смелый, холодный, легкий, медленно, высоко, близко.

Процедура и инструкция. Ребенку дается следующая инструкция: «Я буду называть слова, а ты постарайся подобрать к каждому слово – слово «наоборот».

6. Обобщение слов.

Материал исследования – семантически далекие и семантически близкие слова. Детям предлагалось объединить слова по значению в одну группу.

Существительные:

а) семантически далекие (стол, бабочка, диван; тигр, тарелка, кошка; ворона, шкаф, соловей; береза, облако, дерево);

б) семантически близкие (волк, собака, лиса; лимон, свекла, яблоко; сорока, бабочка, скворец; тарелка, стол, стакан).

Прилагательные:

а) семантически далекие (большой, желтый, маленький; хороший, деревянный, плохой; высокий, красный, низкий);

б) семантически близкие (высокий, большой, низкий; длинный, большой, короткий; высокий, маленький, низкий; большой, низкий, маленький; желтый, длинный, зеленый; тяжелый, длинный, легкий; круглый, большой, овальный).

Обращается внимание на то, что преобладает: аналогия или противопоставление.

Глаголы:

а) семантически далекие (стоит, растет, сидит; идет, цветет, бежит);

б) семантически близкие (выбежал, вышел, вылетел; налил, насорил, вылил; подбежал, вошел, подошел).

Процедура и инструкция. Детям предлагается назвать лишнее слово в серии из 3 слов. Дается следующая инструкция: «Я буду называть тебе 3 слова, а ты скажи, какое слово из них лишнее». Далее экспериментатор дает следующую инструкцию: «Объясни, почему это слово лишнее».

Оценка выполнения заданий:

3 балла – высокий уровень - назвал все предметы верно;

2 балла – средний уровень - допускал несколько ошибок при выполнении заданий;

1 балл – низкий уровень - не смог выполнить задание или отказался выполнять предлагаемые задания.

2.Методика обследования грамматического строя речи (Р.И. Лалаева и Н.В. Серебрякова)

Задания

1. Исследование словообразования уменьшительно-ласкательных суффиксов

Процедура и инструкция: Логопед показывает картинку и задает вопрос: «Это что?»

Речевой материал: стул-стульчик, стакан-стаканчик, кувшин-кувшинчик, дом-домик, стол - столик, мяч-мячик, платок-платочек, звонок-звоночек, синица-синичка, ресница-ресничка, береза-березонька, книга-книжечка, дочь-доченька, тетя-тетенька, подушка-подушечка, кольцо-колечко, ведро-ведерко, одеяло-одеяльце, дерево-деревце, зеркало-зеркальце, платье-платьице, масло-маслице, крыло-крылышко, бревно-бревнышко.

2. Образование относительных прилагательных

Процедура и инструкция: В начале исследования формируется ориентировка в задании: «Банка сделана из стекла, значит она стеклянная» Затем дается следующая инструкция: «Если стол сделан из дерева, то он какой?» И т.д. В случае затруднений используются картинки, повторяется пример словообразования, называется 1-2 слога слова.

Речевой материал: предметные картинки и словосочетания, называющие из чего сделан предмет: стол из дерева, шляпа из соломы, шапка из меха, шарф из шерсти, ножницы из металла, мяч из резины, салфетка из бумаги, чайник из фарфора, ком из снега, ключ из железа, сумка из кожи, подушка из пуха, платок из шелка, варенье из вишни, варенье из малины, варенье из груш, морс из клюквы, суп из грибов, хлеб из ржи..

3. Исследование словообразования названий животных

Процедура и инструкция: Логопед: «Сейчас мы будем вспоминать названия детенышей животных». Затем задаются вопросы: «Как называется детеныш у гуся? А если их несколько, то как правильно сказать?» И т.д.

Речевой материал: лиса-лисенок-лисята, коза-козленок-козлята, кот-котенок-котята, еж-ежонок-ежата, утка-утенок-утята, волк-волчонок-волчата, медведь-медвежонок-медвежата, белка-бельчонок-бельчата, свинья-поросенок-поросята, курица-цыпленок-цыплята, лошадь-жеребенок-жеребята, корова-теленки-телята.

4. Дифференциация глаголов единственного и множественного числа настоящего времени.

Для проведения исследования необходимы карточки с изображением действий одного или нескольких людей.

Инструктор показывает испытуемому картинку и задает соответствующий вопрос.

Карточки:

Девочка рисует.

Девочки рисуют

Мальчик собирает грибы

Мальчики собирают грибы

Мальчик катается на лыжах.

Мальчики катаются на лыжах

Мальчик читает.

Мальчики читают

Мальчик бежит.

Мальчики бегут

Кукла сидит.

Куклы сидят

Девочка пьет сок.

Дети пьют сок

Котенок лакает молоко.

Котята лакают молоко

Мальчик плышет.

Мальчики плывут.

Девочка танцует.

Дети танцуют

5. Изменение глаголов прошедшего времени по родам.

Для проведения исследования так же необходимы карточки с изображением.

Инструктор показывает испытуемому картинку и задает соответствующий вопрос.

Папа встал.

Мама встала.

Солнце встало.

Мальчик упал.

Девочка упала.

Дерево упало.

Стол сломался.

Машина сломалась.

Кресло сломалось.

Ботинок порвался.

Рубашка порвалась.

Платье порвалось.

Стакан разбился.

Тарелка разбилась.

Окно разбилось.

Мальчик испачкался.

Девочка испачкалась.

Одеяло испачкалось.

3.Методика А. В. Чулковой «Изучение сформированности диалога у дошкольников»

Цель: выявление уровня сформированности навыков диалогической речи.

Критерии:

1. Владение речевым этикетом. Цель: выявить умения ребенка приветствовать другого человека в зависимости от возраста, а также приветствие знакомого или незнакомого человека, обращения к сверстнику и взрослому, умения обращаться с просьбой или с извинением. После презентации каждой ситуации фиксировались ответные реакции детей.

Положительным считался ответ, включающий речевой штамп, соответствующий данной ситуации.

2. Запрос информации. Цель: выявить уровень умений правильно формулировать и задавать вопросы, количество вопросов, их тип, логическая последовательность в постановке и влияние на конечный результат. Выполнение задания детьми оценивается по следующим показателям: умение правильно формулировать вопросы; самостоятельность в ведении расспроса; достигнута ли цель (зверь правильно назван) и каким путем: в результате расспроса или перечисления названий всех животных (угадывания).

3. Реплицирование. Цель: определить, какие виды реплик дети употребляют чаще, репликестимулы или реплики-реакции, а также их речевая реакция в беседе и общее количество произнесенных реплик. Реплики-стимулы произносит взрослый, реплики-реакции – ребенок.

4. Составление диалога. Цель: определение использования детьми имеющихся умений диалогической речи при самостоятельном составлении диалогов на предложенную ситуацию.

ПРИЛОЖЕНИЕ Б

Игры для формирования связной речи у старших дошкольников с ЗПР

1. Игры на формирование и развитие лексики

Отгадай-ка

Цель:

3. упражнять детей в составлении описательных рассказов
4. развивать умение внимательно слушать товарища

Ход игры: водящий описывает какой-либо предмет, не называя его.

Остальные играющие должны по описанию узнать предмет. Назвавший его правильно становится водящим.

В: ребята, я напому вам план, который поможет вам при описании предмета:

Расскажите, из какого материала он сделан, из каких частей состоит, каких они форм, если есть, то скажите, какими узорами он украшен. В конце назовите для чего можно использовать?

Узнай по описанию

Цель: продолжать учить составлять описательные рассказы, узнавать предмет по описанию

Материал: изображения предметов с незначительными отличиями во внешнем виде

Ход игры: у каждого из детей по 2-3 картинки. Воспитатель описывает какой-нибудь предмет. Дети должны угадать, о каком изображении идет речь и показывать его.

Усложнение:

3. дети объясняют свой выбор
4. роль водящего выполняет ребенок

Игра в слова

Цель: учить синтезировать и группировать слова по признаку. Развитие внимания

Ход игры:

3. В: сейчас я назову несколько слов, а вы постарайтесь их запомнить. Слон, заяц, телевизор, курица, шкаф, мышь, волк, диван, кресло, медведь. Повтори! Как вы думаете, можно ли разделить эти слова на группы? Вспомните вначале животных? Перечислите предметы мебели.

4. В: называет слова: сокол, сито, сосна, сарафан, сарай, Снегурочка. Назовите слова, которые запомнил. Есть ли у этих слов что-то общее (начинаются с буквы С). Если знаешь, как пишется буква С, напиши. Придумай слова, которые начинаются с этой буквы.

Что изменилось?

Цель: развитие внимания, связной речи, умение описывать предмета.

Ход игры: на столе расположены предметы в определенной последовательности.

В: посмотрите внимательно на предметы, запомните как они расположены. Потом, когда вы отвернетесь, я что-то изменю. Когда вы повернетесь обратно, вы должны внимательно посмотреть, как лежат предметы, и сказать мне что изменилось?

Усложнение:

5. Описать предмет, которого не стало
6. рассказать о месте, где он стоял
7. на какой звук начиналось название этого предмет
8. в названии каких еще предметов есть этот звук?

Ласковые слова

Цель: активизация ласкательных существительных

Ход игры: все слова, которые вы услышите, давайте будем переделывать в ласковые:

Санки – саночки

Гора – горочка

Зима – зимушка

Шуба – шубка

Шапка – шапочка

Снег – снежок

И т.д.

Что из чего сделано?

Цель: активизировать произношение прилагательных, согласовывать существительное и прилагательное в роде и числе

Ход игры:

Стакан из стекла – стеклянный

Нож из железа – железный

Чашка из фарфора – фарфоровая

Ваза из хрусталя – хрустальная

Ложка из дерева - ...

Сковорода из чугуна - ...

Кто как кричит

Цель: образование глаголов от звукоподражательных слов.

Наглядный материал: предметные картинки с изображением кошки, поросят, утят, лягушек, кур.

Ход игры:

- Помните, как подает голос поросенок
- Хрю – хрю
- Что он делает?
- Хрюкает
- Как подает голос котенок?
- Мяукает?

Для усложнения игры можно использовать стихотворение Чуковского «Путаница»

2. Игры на формирование и развитие грамматического строя

Измени предложение

Цель:учить правильно согласовывать существительные, прилагательные и глаголы

Ход:послушай первое предложение и закончи аналогично второе

- Лена поливает цветы, Лена и Коля ...

Что у вас?

Материал: на каждом столе 1 картинка

Ход игры: воспитатель спрашивает: «Что у вас на картинке?»

Дети отвечают:

- У нас флаг
- У нас флаги
- У нас дом
- У нас дома

Один и много

Материал:

Картинки по числу детей с изображением 1 или нескольких предметов

Ход игры:воспитатель раздает картинки. Просит назвать предметы, нарисованные на картинках. Дети отвечают:

- У меня окно
- У меня окна

Затем составляют пары картинок по принципу: один – много.

Где мишка искала свой мяч?

Цель: привлечь внимание детей к различным вариантам пространственных отношений между предметами, активизировать в их речи предлоги ПОД, ЗА, НА, ОКОЛО, С. Учить изменять падежные окончания существительных при употреблении различных предлогов.

Ход игры: воспитатель спрашивает, дети отвечают

- Что делает мишка? (спит)
- Где спит мишка? (на кровати)
- Что сейчас делает мишка? (встал)

- Он проснулся. А разве он уже встал с кровати? (не встал, еще сидит)
- Где он сидит? (на кровати)
- Поиск мяча для мишки (за диваном, за столом...)

На чем дети катаются

Цель активизировать в речи предлога НА

Наглядный материал: сюжетные картинки (лыжи, санки, коньки, самокат, велосипед)

Ход игры: дети по картинке составляют предложения с предлогом на

Мальчик катается на самокате

Вера едет на машине. И т.д.

Доскажи словечко

Ведущий предлагает детям поиграть в загадки, где необходимо, внимательно слушая текст, угадать, договорить, добавить нужное по звучанию и по смыслу слово.

Всех он любит неизменно, Кто б к нему ни приходил. Догадались. Это Гена, Это Гена... (Крокодил)

Всех на свете он добрей, Лечит он больных зверей. И однажды бегемота Вытащил он из болота. Он известен, знаменит - Это доктор... (Айболит)

3. Игры на формирование и развитие диалогической речи

ПРИЛОЖЕНИЕ В



Подготовка к сюжетно-ролевой игре «Я пришел в аптеку»

Примерное тематическое планирование коррекционной работы по формированию связной речи со старшими дошкольниками с ЗПР

Октябрь		
Неделя	Формы и методы работы по познавательному и речевому развитию в процессе ознакомления с окружающим миром	Формы и методы работы по формированию культуры речи и подготовке к обучению грамоте
1	<ol style="list-style-type: none"> Беседа по картинке «Золотая осень». Упражнения: «Посмотри и объясни», Игры: «Подбери словечко», «Один-много», «Скажи ласково». Дыхательная гимнастика «Осенний ветерок». Физкультминутка «Листики осенние» 	<ol style="list-style-type: none"> Игры: «Живые-неживые», «Предмет и слово», «Что делает?», «Какой, какая, какое, какие?», «Подумай и скажи», «Звук-слово», «Сосчитай, не ошибись», «Подбери словечко». Дыхательная гимнастика «Подуй на язычок». Физкультминутка «Живое-беги, неживое-замри».
2	<ol style="list-style-type: none"> Упражнение: «Посмотри, подумай и скажи» (по сюжетным картинкам). Игры: «Отгадай-ка», «Подбери словечко», «Один-много», «В гостях у гнома», «Чей, чья, чье, чьи?», «Посчитай и скажи», «Сравни игрушки», «Куда, где, откуда?». Дыхательная гимнастика «Подуй на воздушные шары». Физкультминутка «Девочки и мальчики, прыгайте, как мячики». 	<ol style="list-style-type: none"> Игры: «Подумай и скажи», «Прошагай слово», «Сосчитай слова», «Олимпийский чемпион». Дыхательная гимнастика «Ветерок». Физкультминутка «Жмурки».
3	<ol style="list-style-type: none"> Упражнения: «Что это?», «Для чего?» Беседа «Что помогает людям быть чистыми и аккуратными?». 	<ol style="list-style-type: none"> Упражнение «Знакомство со звуком А», «Посмотрите в зеркала!», «Какой звук?». Игры: «Хлопни в ладоши», «Отгадай-ка», «Эхо», «Картинки для

	<p>3. Игры: «Незнайка», «Доскажи словечко», «Отгадай-ка», «Назови ласково», «Один, два, пять, много», «Скажи наоборот», «Чей, чья, чье, чьи?»</p> <p>4. Физкультминутка «Веселая зарядка».</p>	<p>Ани», «В каком окошке звук живет?», «Что изменилось?», «Чего не стало?», «Телефон», «Лишнее слово».</p> <p>3. Дыхательная гимнастика «Долго-коротко, тихо-громко».</p> <p>4. Физкультминутка «Мы делили апельсин».</p>
4	<p>1. Беседа по картинке «В лесу».</p> <p>2. Упражнение «Рассмотри и ответь».</p> <p>3. Игры: «Скажи ласково», «Один-много», «Кто где?», «Один, два, три, четыре, пять – надо всех пересчитать», «Поправь Незнайку», «Кому какой дом?», «Чьи следы?».</p> <p>4. Физкультминутка «Медведь по лесу идет».</p>	<p>1. Упражнение «Знакомство с буквой А».</p> <p>2. Игры: «Хлопни в ладоши», «Эхо», «Картинки для Ани», «В каком окошке звук живет?», «Что изменилось?», «Чего не стало?», «Телефон», «Лишнее слово», «На что похожа буква А».</p> <p>3. Развитие мелкой моторики «Буква А из пальчиков», «Обведи букву А по пунктиру».</p> <p>4. Дыхательные упражнения «Певец».</p>