

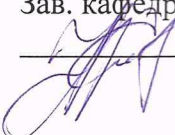


**МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
**«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ


Кафедра Подготовки педагогов профессионального обучения и предметных методик

**Использование игровой деятельности для развития речевой активности
старших дошкольников с общим недоразвитием речи**
Магистерская диссертация
по направлению: 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование
Направленность (профиль): Психолого-педагогическая реабилитация лиц с
ограниченными возможностями здоровья
Форма обучения заочная

Проверка на объем заимствований:
87 % авторского текста

Работа рекомендована к защите
«22» 01 2021г.
Зав. кафедрой ППО и ПМ
 Корнеева Н.Ю.

Выполнил(а):
Студент(ка) группы ЗФ-309-170-2-1
Сапига Людмила Сергеевна

Научный руководитель:
Лапчинская Ирина Викторовна, к.п.н.,
доцент


Челябинск
2021

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ РЕЧЕВОЙ АКТИВНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ПОСРЕДСТВОМ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	7
1.1 Психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи	7
1.2 Специфика развития речи старших дошкольников с ОНР	13
1.3 Влияние игровой деятельности на развитие речи дошкольников с ОНР.....	23
Выводы по главе 1	29
ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ РЕЧЕВОЙ АКТИВНОСТИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР В ПРОЦЕССЕ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	31
2.1 Общая характеристика и ход экспериментального исследования.....	31
2.2 Организация коррекционной работы по развитию речи дошкольников с ОНР в процессе игровой деятельности	47
2.3 Сравнительный анализ влияния занятий и упражнений в игровой форме на развитие познавательных процессов старших дошкольников с ОНР.....	62
Выводы по главе 2	79
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	85
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	88
ПРИЛОЖЕНИЕ	93

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. В современной логопедии проблема развития речи у детей с ОНР всё ещё не решена до конца, что свидетельствует об актуальности исследования данной темы.

Речь представляет собой сложную форму деятельности человека, при владении которой необходим достаточный уровень речевого развития. Без глубокого знания особенностей развития речи невозможно создание эффективных средств обучения детей с ОНР.

Развитие речи в онтогенезе предполагает овладение лексическими средствами русского языка, грамматическим строем речи, фонетическими нормами родного языка, применение их на практике, умение пользоваться усвоенным материалом, т.е. связно и полно осуществлять передачу содержания готового текста или самостоятельно составлять высказывания.

Развитие речи в дошкольном возрасте является одним из важных условий дальнейшего успешного обучения ребенка в школе. Ведь только при наличии хорошо развитой речи ребенок сможет дать ответы на сложные вопросы, и при этом они будут полными и развернутыми; логично, аргументировано воспроизводить свои собственные суждения; иметь возможность пересказывать тексты, произведения художественной литературы и устного народного творчества, грамотно писать изложения и сочинения.[32]

При ОНР процесс развития речи у детей сильно затрудняется. Даже при IV-ом уровне развития речи можно наблюдать трудности в смысловом программировании и языковом оформлении связного высказывания.

Проблема изучения общего недоразвития речи подробно рассмотрена в исследованиях Р. Е. Левиной, Г. И. Жаренковой, Л. Ф. Спириной, Г. А. Каше, Г. В. Чиркиной, Т. Б. Филичевой, Т. В. Тумановой и др. Изучение различных форм нарушения речи у детей дошкольного возраста позволило отечественным учёным, в частности Р. Е. Левиной, Е. М. Мастюковой, Т. Б. Филичевой, Н. С. Жуковой, Г. В. Чиркиной и др., сформулировать теоретические основы понимания общего недоразвития речи,

обозначить комплекс причин и описать клинические типы ОНР, представив основные направления коррекционно-логопедической работы.

Развитие речи детей дошкольного возраста происходит поэтапно, характеризуется длительностью, основой данного процесса служит овладение детьми закономерностями родного языка. Недостаточность внимания к своевременным устранениям нарушения в дошкольном возрасте способствует возникновению трудностей при обучении в школе. Эффективность речевого развития зависит от своевременного начала логопедической работы, а также от методов осуществления коррекционного воздействия с учетом выявленных нарушений и особенностей детей с ОНР. Важным средством развития речи детей с ОНР является использование игровой деятельности.

Цель исследования – выявить возможности игровой деятельности в развитии речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Объект исследования – речевая активность детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Предмет исследования – особенности организации коррекционной работы по развитию речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в процессе игровой деятельности.

Задачи исследования:

- 1) раскрыть специфику развития речи дошкольников с ОНР;
- 2) изучить влияние игровой деятельности на развитие речи дошкольников с ОНР;
- 3) проанализировать особенности организации коррекционной работы по развитию речи дошкольников с ОНР в процессе игровой деятельности.

Гипотеза: развитие речи дошкольников с ОНР осуществляется более эффективно путём специально организованного комплексного обучения в процессе игровой деятельности.

Теоретико-методологическую основу данного исследования в основном определяет учебная и монографическая литература составленная ведущими специалистами в области психологии и педагогики, а именно труды

отечественных и зарубежных авторов, таких как: К. Д. Ушинского, Е. И. Тихеевой, Е. А. Флериной, А. М. Бородич, Ф. А. Сохина и др. У детей с ОНР нарушены все компоненты языка, данный аспект проблемы отмечен в работах Р. Е. Левиной, Т. Б. Филичевой, В. П. Глухова, Т. А. Ткаченко, Г. В. Чиркиной, С. Н. Шаховской, Л. Н. Ефименковой и др.

Для достижения поставленных задач, учитывая специфику изучаемой категории детей, использовались следующие теоретические **методы** исследования:

- 1) метод описания и сопоставления;
 - 2) методы системного подхода к изучаемому объекту;
 - 3) количественный и качественный анализ полученных данных;
- эмпирические методы:
- 1) беседы с детьми;
 - 2) комплексное логопедическое обследование (наблюдение, диагностические задания);
 - 3) экспериментальная работа.

Научная новизна заключается в выявлении и анализе влияния игровой деятельности на развитие речевой активности старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Теоретическая значимость исследования определяется тем, что работа вносит теоретический вклад в психолого-педагогическую науку благодаря определению методологического и концептуального подходов к развитию речевой активности старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Практическая значимость работы. Работа может быть использована дефектологами, воспитателями и практическими психологами на занятиях в детских садах при работе со старшими дошкольниками с общим недоразвитием речи.

Этапы исследования: организационный, опытно-экспериментальный, заключительно-обобщающий.

База исследования: КГКП «Ясли-сад «Балдаурен» акимата
Денисовского района.

Структура работы: работа состоит из введения, двух глав, заключения,
списка использованной литературы и приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ РЕЧЕВОЙ АКТИВНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР ПОСРЕДСТВОМ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

1.1 Психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с ОНР

Многие исследователи, в частности Н. С. Жукова, Т. Б. Филичева, Е. М. Мастюкова, Г. В. Чиркина и др., изучающие особенности психического развития детей с ОНР, отмечают нарушения, охватывающие познавательную, личностную и поведенческую сферы дошкольников с ОНР [11]. Для детей с ОНР характерно отставание в развитии наглядно-образного и словесно-логического мышления, без специально организованного обучения дошкольники испытывают трудности в овладении анализом, синтезом, сравнением и обобщением. Мышление дошкольников с ОНР характеризуется наличием замедленности, стереотипности, инфантильности.

Дети с ОНР часто страдают нарушением функции слухового, зрительного, а иногда и кожно-тактильного анализаторов. Результатом этого является нарушение процесса восприятия. Вследствие органического поражения ЦНС может быть снижена ориентировочная активность и ребёнок не стремится к исследованию, изучению предметов. Кроме того, сенсорный опыт детей недостаточно закрепляется и обобщается в слове.

Внимание детей с ОНР чаще всего характеризуется неустойчивостью и более низким уровнем показателя произвольного внимания. Такие дети испытывают трудности с планированием собственных действий, им тяжело дается сосредоточение внимания на анализе существующих условий и поиске различных способов решения поставленных задач. Нередко прослеживается различие в проявлении произвольного внимания, зависящего от модальности раздражителя, поскольку детям с этим нарушением намного сложнее сосредоточить внимание на процессе выполнения задания в условиях именно словесной, а не зрительной инструкции. Словесная инструкция может стать причиной ошибки в дифференциации предметов по внешним характеристикам

(форме, цвету и др.). Дети с патологией речи испытывают серьезные трудности в процессе распределения внимания между практическими действиями и речью. Ошибки внимания у детей присутствуют на протяжении всей работы, а их характер и временное распределение имеют качественные отличия от нормы. Наблюдаются также значительное снижение темпов выполнения заданий в процессе их реализации, что качественно сказывается на уровне общей работоспособности.

Нарушение речи детей влияет на развитие зрительной и слуховой памяти. Проявляется это в замедленном темпе усвоения, непрочности сохранения и неточности воспроизведения. Помимо перечисленных недостатков памяти, следует отметить также несовершенство их памяти, обусловленное переработкой воспринимаемого материала. Этот процесс переработки и отбора подлежащих запоминанию впечатлений связан с другой особенностью человеческой памяти, с опосредованным характером запоминания. Опосредованные приемы запоминания малодоступны детям. Однако соотношение непосредственного и опосредованного запоминания у детей с нарушением речи динамично, изменчиво. Недоразвитие речи мешает детям выделить существенное в подлежащем запоминанию материале, связать между собой отдельные его элементы и отбросить случайные, побочные ассоциации. При воспроизведении рассказов дети повторяют отдельные слова, фразы, не могут изложить своими словами основной смысл или сюжет. У детей встречаются трудности в подборе зрительных образов, в узнавании изображений, выделение предмета из «зашумленного» фона. Это приводит к тому, что дети лучше запоминают внешние признаки предметов и явлений. С трудом запоминают внутренние логически связи и отношения или же просто не вычлениают их. Также плохо понимают и запоминают отвлеченные словесные объяснения. Характерной особенностью является неумение целенаправленно заучивать и припоминать. Когда детям с нарушением речи вслух читают рассказ, они стараются запомнить отдельные фразы, но не вникают в его содержание. У этих детей отмечается слабость мыслительной деятельности.

Современный ребенок к 4,5 – 5 годам должен овладеть всей системой родного языка: говорить связно; полно излагать свои мысли, легко строя развернутые сложные предложения; без труда пересказывать рассказы и сказки. Такой малыш правильно произносит все звуки, легко воспроизводит многосложные слова. Его словарный запас составляет 4000 – 5000 слов.

Иная картина наблюдается при общем недоразвитии речи. Общим недоразвитием речи принято считать та-кую форму речевых аномалий, при которой у ре-бенка с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом оказываются не сформированы все компоненты языковой системы: фонетика, лексика, грамматика. Оно может быть выражено в разной степени: от полной невозможности соединять слова в фразы или от произнесения вместо слов отдельных звукоподражательных комплексов (му-му, ав, ту-ту) до развернутой речи с элементами фонетико-фонематического и лексико-грамматического несовершенства.

Самый низкий уровень речевого развития у таких малышей – 1-й. Самый высокий – 3-й. Охарактеризуем речь детей с 3-м уровнем речевого развития, который имеют большинство детей, поступивших в логопедическую группу. У них в 5-летнем возрасте словарный запас составляет примерно 2500 – 3000 слов. В нем отсутствуют или же имеются в наличии в искаженном виде менее употребительные слова, обозначающие названия предметов, объектов, действий, их признаки.

Наиболее характерные лексические трудности касаются знания и называния:

- частей предметов и объектов (кабина, ствол, фундамент, подъезд, затылок, грива и т.п.);
- глаголов, выражающих уточненность действий (лакает, лижет, грызет, откусывает – все выражается словом «ест»);
- приставочных глаголов (подплыл, отплыл, переплыл, всплыл и т.п.);
- антонимов (гладкий – шершавый, глубокий – мелкий, густой – жидкий и т.п.);

– относительных прилагательных (шерстяной, глиняный, песчаный, вишневый, грушевый и т.п.).

В грамматическом строе распространены ошибки:

– в употреблении предлогов («Платок лежит кармане», «Кошка вылезла под кровати» и т.п.);

– согласовании различных частей речи («Подошел к два коня», «заботился о ёжика»);

– построении предложений («Шел Петя грибы лес собирать»).

В фонетическом плане дети:

– неверно произносят 10 – 20 звуков: не различают на слух и в произношении близкие по звучанию мягкие – твердые, звонкие – глухие, а также звуки С-Ш, З-Ж, Ч-ТЬ, Щ-СЬ, Л-Р и т.п.;

– искажают звуковую структуру и звуконаполняемость слов: фотография – атагафия, магнитофон – матафон, сковорода – скоодова);

– не могут воспроизвести ряд слогов, слов, близких по звучанию (па-ба-па, та-тя, кот-кит-ток).

В связной речи отражаются перечисленные особенности. Также развернутые смысловые высказывания детей с ОНР отличаются отсутствием четкости, последовательности изложения, отрывочностью, акцентом на внешние, поверхностные впечатления, а не на причинно-следственные взаимоотношения действующих лиц. Труднее всего даются таким детям самостоятельное рассказывание по памяти и все виды творческого рассказывания. Но и в воспроизведении текстов по образцу заметно отставание от нормально говорящих сверстников. Характерно, что отсутствие у детей чувства рифмы и ритма мешает заучиванию ими стихов.

Предлагаем пример рассказа по картине 5-летнего ребенка с ОНР (3-й уровень речевого развития):

«Дети фипили (слепили) фнигика (снеговика). Дети катавифа (катались) на фанки (на санках). Дети катавифа ив гойки (с горки). Питатинифа (воспитательница) повала (позвала) детёф (детей) дефкий фат (в детский сад).

Для детей с ОНР наряду с указанными речевыми особенностями характерна и недостаточная сформированность процессов, тесно связанных с речевой деятельностью, а именно:

- нарушены внимание и память;
- нарушены пальцевая и артикуляционная моторика;
- недостаточно сформировано словесно-логическое мышление.

Нарушение внимания и памяти проявляется у таких детей в следующем: они трудно восстанавливают порядок расположения даже четырех предметов после их перестановки, не замечают неточностей в рисунках-шутках; не всегда выделяют предметы или слова по заданному признаку. Например, это происходит в тех случаях, когда предложено показать на листке только круги (овалы и т.п.); хлопнуть в ладоши, если будет названа одежда (овощи, фрукты и т.п.).

Еще труднее сосредотачивается и удерживается их внимание на чисто словесном материале вне наглядной ситуации. Поэтому такие дети не могут воспринимать в полном объеме пространственные, неконкретные объяснения, длинные инструкции, продолжительные оценки их деятельности.

Характерно, что нарушения внимания и памяти в большей степени затрагивают произвольную деятельность. Сосредоточение и запоминание на произвольном уровне происходит значительно лучше. Так, внимание при просмотре мультфильма не надо мобилизовать и оно сохраняется в течение длительного времени. Или, например, ребенок значительно легче воспроизводит названия 6-8 подарков на день рождения, чем 4-5 спрятанных на занятии игрушек.

Нарушение артикуляционной моторики проявляется в ограниченности, неточности или слабости движений подвижных органов артикуляции – языка, мягкого нёба, губ, нижней челюсти. Это приводит к дефектному произношению звуков, а часто и к общей невнятности, смазанности речи.

Связь пальцевой моторики и речевой функции сравнительно недавно была подтверждена учеными. Они установили, что если движения пальцев

соответствуют возрасту, то и речь соответствует возрасту, а если развитие движений отстает, то и речь не соответствует возрастным нормам. У значительного большинства детей с ОНР пальцы малоподвижны, движения их отличаются неточностью или несогласованностью. Многие 5-летние дети держат ложку в кулаке либо с трудом правильно берут кисточку и карандаш, иногда не могут застегнуть пуговицы, зашнуровать ботинки и т.п.

Поскольку речь и мышление тесно связаны между собой, следовательно, словесно-логическое мышление детей с речевым недоразвитием несколько ниже возрастной нормы. Такие дети испытывают трудности при классификации предметов, обобщении явления и признаков. Нередко их суждения и умозаключения бедны, отрывочны, логически не связаны друг с другом. Например: «Зимой дома тепло, тому что нет снега», «Автобус едет быстрее велосипеда – он больше».

Дети с указанными нарушениями могут отнести к мебели настольную лампу и телевизор, так как они стоят в комнате; некоторые с трудом решают математические задачи или не в состоянии отгадать даже несложные загадки.

Характерологические (личностные) особенности детей с ОНР проявляются на занятиях, в игровой, бытовой и прочей деятельности. Так, на занятиях одни из них намного быстрее своих нормально развивающихся сверстников утомляются, отвлекаются, начинают вертеться, разговаривать, то есть перестают воспринимать учебный материал. Другие, напротив, сидят тихо, спокойно, но на вопросы не отвечают или отвечают невпопад, задания не воспринимают, а иногда не могут повторить ответ товарища.

В процессе общения между собой некоторые дети обнаруживают повышенную возбудимость, двигательную расторможенность (они слишком подвижны, трудно управляемы), а иные, наоборот – вялость, апатию (они не проявляют интереса к играм, чтению им книг воспитателем). Среди таких детей встречаются ребяташки с навязчивым чувством страха, чересчур впечатлительные, склонные к проявлению выраженного негативизма (желанию делать все наоборот), конфликтности, драчливости, излишней агрессивности

либо ранимости, обидчивости. У некоторых детей наблюдается чувство угнетенности, состояние дискомфорта, склонность к болезненному фантазированию. Педагоги постоянно сталкиваются с необходимостью искать подход к трудным и неконтактным детям. Непросто привить им нормы общения в коллективе, без которых невозможно полноценное обучение и воспитание. Только совместная работа родителей, воспитателей, логопеда и других специалистов поможет скорректировать общее недоразвитие речи у детей и предотвратить возможные отклонения в психическом развитии.

1. 2 Специфика развития речи старших дошкольников с ОНР

Дошкольный возраст – период активного усвоения всех структур родного языка. Проблемы развития речи детей дошкольного возраста раскрыты в работах Л.С. Выготского, Р.Е. Левиной, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейна, Ф.А. Сохина, Е.И. Тихеевой, Д.Б. Эльконина и др.

При благоприятных социальных условиях и организации образовательного процесса обогащается жизненный опыт ребенка, развивается общение с окружающим миром, наблюдается рост лексического запаса, который увеличивается очень быстро (А.Н. Гвоздев, Т.Н.Наумова, Е.Ю. Протасова, В.К. Харченко и др.).

Опираясь на вышесказанное, отметим, что особого внимания и изучения заслуживает процесс развития речи детей с общим недоразвитием речи. С точки зрения речевой патологии это одно из наиболее распространенных речевых нарушений.

Изучая отклонения речевого развития у детей с нормальным слухом и интеллектом, Р.Е.Левина и коллектив научных сотрудников НИИ дефектологии (Н.А. Никашина, Г.А. Каше, Л.Ф. Спинова, Г.И. Жаренкова и др.) в 50-60-х гг. XXв. впервые выделили и описали особую категорию детей с проявлениями системной несформированности всех языковых структур (фонетики, грамматики, лексики), которую обозначили термином «общее недоразвитие

речи». Под общим недоразвитием речи следует понимать «...различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте» [13].

Учитывая, что основные компоненты языка (фонетика, лексика, грамматика) в процессе речевого развития находятся в постоянной взаимосвязи и взаимообусловленности, при общем недоразвитии речи в одних случаях может быть относительно равномерное нарушение, в других – один из компонентов может выступать ведущим.

Структура речевой недостаточности и процессы компенсации во многом определяются влиянием этиопатологического фактора. При анализе причин возникновения речевой патологии применяется эволюционно-динамический подход с учетом общих закономерностей развития на отдельных возрастных стадиях.

Этиология и патогенез общего недоразвития речи многообразны. Анализ литературных источников позволил выделить следующие подходы к классификации общего недоразвития речи:

- психолого-педагогический подход, предложен Р.Е. Левиной;
- клинический подход, наиболее полно представлен в работах Е.М. Мастюковой [13];
- подход, раскрывающий специфику IV уровня речевого развития дошкольников с ОНР, рассмотренный Т.Б. Филичевой [14].

В рамках нашего исследования заслуживает особого изучения психолого-педагогическая классификация, автором которой является Р.Е. Левина, применившая системный подход к анализу речевых нарушений и условно обозначившая три уровня ОНР, для каждого из которых характерны специфические трудности в развитии речи.

Периодизация ОНР:

- Первый уровень речевого развития характеризуется крайне ограниченными речевыми средствами общения. Активный словарь детей состоит из небольшого количества нечетко произносимых обиходных слов, звукоподражаний и звуковых комплексов. Широко используются указательные жесты, мимика. Дети пользуются одним и тем же комплексом для обозначения предметов, действий, качеств, обозначая разницу значений интонацией и жестами. Лепетные образования в зависимости от ситуации можно расценить как однословные предложения.

Дети не используют морфологические элементы для передачи грамматических отношений. В их речи преобладают корневые слова, лишённые флексий. «Фраза» состоит из лепетных элементов, которые последовательно воспроизводят обозначаемую ими ситуацию с привлечением поясняющих жестов. Каждый используемый элемент в такой «фразе» имеет многообразную соотнесенность и вне конкретной ситуации не может быть понятным.

Пассивный словарь шире активного. Отсутствует или имеется лишь в зачаточном состоянии понимание значений грамматических изменений слова. Если исключить ситуационно-ориентирующие признаки, дети оказываются не в состоянии различить формы единственного и множественного числа существительных, прошедшего времени глагола, формы мужского и женского рода, не понимают значения предлогов. При восприятии обращенной речи доминирующим оказывается лексическое значение.

Звуковая сторона речи характеризуется нестойким фонетическим оформлением. Произношение звуков носит диффузный характер, обусловленный неустойчивой артикуляцией и низкими возможностями их слухового распознавания. Число дефектных звуков может быть значительно большим, чем правильно произносимых. В произношении имеются противопоставления лишь гласных – согласных, ротовых – носовых, некоторых взрывных – фрикативных. Фонематическое развитие находится в зачаточном состоянии.

Отличительной чертой речевого развития детей этого уровня является ограниченная способность восприятия и воспроизведения слоговой структуры слова.

Второй уровень речевого развития характеризуется возросшей речевой активностью ребенка. Общение осуществляется посредством использования постоянного, хотя все еще искаженного и ограниченного запаса общеупотребительных слов.

Речевая недостаточность проявляется во всех компонентах. Дети пользуются только простыми предложениями, состоящими из 2-3, редко 4 слов. Словарный запас значительно отстает от возрастной нормы: выявляется незнание многих слов, обозначающих части тела, животных и их детенышей, одежды, мебели, профессий. Отмечаются ограниченные возможности использования предметного словаря, словаря действий, признаков. Дети не знают названий цвета предмета, его формы, размера, заменяют слова, близкими по смыслу.

Наблюдаются грубые ошибки в употреблении грамматических конструкций: смешение падежных форм («едет машину» вместо на машине); нередко употребление существительных в именительном падеже, а глагола в инфинитиве или форме 3-го лица единственного и множественного числа настоящего времени; в употреблении числа и рода глаголов, при изменении существительных по числам («два каси» - два карандаша); отсутствие согласования прилагательных с существительными, числительных с существительными.

Много трудностей испытывают дети при пользовании предложными конструкциями: часто предлоги опускаются вообще, а существительное при этом употребляется в исходной форме («книга идет то» - книга лежит на столе); возможна и замена предлога («гриб лятет на далевим» - гриб растет под деревом). Союзы и частицы употребляются редко.

Значения предлогов различаются только в хорошо знакомой ситуации. Усвоение грамматических закономерностей в большой степени относится к тем словам, которые рано вошли в активную речь детей.

Фонетическая сторона речи характеризуется наличием многочисленных искажений звуков, замен и смешений. Нарушено произношение мягких и твердых звуков, шипящих, свистящих, аффрикат, звонких и глухих («пат книга» - пять книг; «папутка» - бабушка). Проявляется диссоциация между способностью правильно произносить звуки в изолированном положении и их употреблением в спонтанной речи. Типичными остаются и затруднения в усвоении звуко-слоговой структуры слова. Нередко при правильном воспроизведении контура слов нарушается звукозаполняемость: перестановка слогов, звуков, замена и употребление слогов («морашки» - ромашки, «кукика» - клубника). Многосложные слова редуцируются.

У детей выявляется недостаточность фонематического восприятия, их неподготовленность к овладению звуковым анализом и синтезом.

Для детей, имеющих ОНР (III уровень речевого развития), характерна в основном развернутая фразовая речь с использованием простых и некоторых распространенных, а также сложных предложений. Несмотря на наличие в лексиконе почти всех частей речи, наблюдаются трудности при построении связного высказывания. В отдельных случаях отмечаются лексико-грамматические и фонетико-фонематические элементы недоразвития речи. В устной речи выявляются аграмматичные фразы, неправильное или неточное употребление слов.

Развитие словарного состава и грамматического строя при ОНР представлены в исследованиях (Р.Е. Левиной, Н.А. Никашиной, Г.В. Чиркиной, Л.Ф. Спириной, А.В. Ястребовой и др.).

Исследования особенностей речевого развития детей с ОНР старшего дошкольного возраста свидетельствуют о существенных отклонениях от нормально развивающихся сверстников как в количественной, так и в

качественной характеристике словарного запаса (Е.М. Мастюкова, Н.С. Жукова, Т.Б. Филичева, Л.Ф. Спирова, Г.В. Чиркина и др.).

Особенности лексики старших дошкольников при ОНР проявляются в незнании многих слов и оборотов, в неумении отобрать из словарного запаса и правильно употребить в речи слова, наиболее точно выражающие смысл высказывания. Возникающие у детей специфические ошибки в виде различных замещений нужной лексемы другим словом, имеющим иное значение, свидетельствуют о несформированности системы значений. С позиций изучения нейтральной лексики подробно описаны часто встречающиеся речевые ошибки детей с тяжелыми нарушениями речи (Л.Ф. Спирова).

При исследовании лексической стороны речи детей данной категории выявляется незнание или неправильное употребление слов, неумение изменять и образовывать лексемы.

Дети с ОНР III уровня умеют правильно произносить звуки изолированно, однако в самостоятельной речи они звучат недостаточно четко или заменяются другими. Необходимо также отметить недифференцированное произнесение свистящих, шипящих звуков, аффрикат и сонорных звуков.

У детей наблюдаются нестойкие употребления звука, когда он по-разному произносится в разных словах (комай – комар, голя – гора и т.п.). Для них характерна замена одних звуков другими, более простыми по артикуляции (домашка – ромашка, паллет – палец и др.). Иногда отмечается смешение звуков, когда изолированно ребенок произносит звуки правильно, а в словах и предложениях заменяет их (ямак – хомяк, коска – кошка, плас – плащ и др.).

Фонематическое восприятие у детей данного уровня проявляется в недостаточной сформированности процессов дифференциации звуков как более контрастных, так и отличающихся акустико-артикуляционными признаками. Им бывает сложно овладеть звуковым анализом и синтезом, трудно выделить первый и последний звук в слове, они затрудняются в подборе предметных картинок, игрушек, слов, в названии которых есть заданный звук.

Своеобразным показателем речи детей этого уровня является нарушение слоговой структуры слов. Очень часто они в самостоятельной речи искажают слова, сокращая количество слогов. Отмечаются ошибки при передаче звуконаполняемости слов. Часто делают перестановки и замены звуков и слогов, а также сокращают слова при стечении согласных в слове (мотолок – молоток, титики – кирпичики и т.п.). Отмечается добавление лишних звуков и слогов (питила – пила); персеверации слогов (скакаеда – сковорода); антиципации звуков (асбус – арбуз). Разнообразные ошибки слогового состава могут быть обусловлены как состоянием фонематических процессов, так и артикуляционными возможностями ребенка.

В предложениях в достаточной степени применяются простые предлоги (из, в, на, под, с), в то время как употребление сложных предлогов из-за недопонимания осложнено. Они или не применяются, или заменяются на простые (выглянул из кровати – выглянул из-под кровати).

Детям данного уровня доступны словообразовательные операции. Они самостоятельно могут образовывать новые слова по известным моделям, в то же время у них выявляются трудности в употреблении существительных среднего рода, глаголов будущего времени, в согласовании существительных с прилагательными и числительными в косвенных падежах, а также воспроизведение слов и фраз сложной слоговой структуры.

Недостаточный запас лексики, незнание оттенков значений характерно для речи детей, вследствие чего отмечаются ошибки в словоизменении, что влечет за собой нарушение синтаксической связи слов в предложениях. К таким ошибкам можно отнести: смещение окончаний существительных мужского и женского рода (один рубашка), замена окончаний существительных среднего рода в именительном падеже окончанием существительных женского рода (метра – метро), неправильное согласование существительных и прилагательных, особенно среднего рода (синяя – платье), возникают трудности при образовании множественного числа имен существительных (деревы – дерево). Дошкольники затрудняются в образовании существительных

и прилагательных с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов (белин-беленький, лисита-лисичка). Большие трудности возникают у детей при подборе однокоренных слов. Допускаются множественные ошибки при преобразовании прилагательного в родственное существительное (прозрачно-стеклянный, персик-абрикосовый).

При анализе речи детей выявляется, что они мало используют антонимы и синонимы. Также в словаре детей недостаточное количество обобщающих понятий, в основном это овощи, фрукты, одежда, посуда. Лексические ошибки их речи проявляются в том, что, не зная того или иного слова, дети употребляют другое слово, обозначающее сходный предмет (шапка-кепка), в некоторых случаях слово заменяется другим, близким по звучанию (кузнечик-кузнец); отдельные слова еще недостаточно закреплены в речи детей вследствие редкого их употребления, поэтому при построении предложений они стараются не применять их (регулирует движение – наводит порядок). Некоторые глаголы нечетко дифференцируются по значению (поить-кормить, шить-вышивать). В речи детей достаточно часто встречаются местоимения различных разрядов, однако редко используются наречия, хотя многие из них им знакомы.

Описанные недостатки заметно обедняют речь ребенка, делают ее малопонятной. Ошибки в употреблении звуков, грамматических категорий и лексики наиболее ярко проявляются в монологической речи детей: пересказ, составление рассказа по серии картин и по одной картине, рассказ-описание). Часто дети не понимают логическую последовательность событий, они могут ограничиться простым перечислением действий. Нарушение логико-временных связей влечет за собой перестановку местами частей рассказа, пропуск важных событий сюжета, и все это отражается на содержательной стороне рассказа. Наиболее трудным заданием для детей с общим недоразвитием речи является составление рассказа-описания. Старшие дошкольники обычно ограничиваются перечислением предметов и их частей, например, описывая зайца, ребенок перечисляет: у него есть глаза, нос, рот, лапы, хвост.

Итак, у детей с ОНР III уровня активная речь может служить средством общения лишь в особых случаях, требующих постоянного побуждения в виде вопросов, подсказок, поощрительных высказываний. Дети редко являются инициаторами общения. Мало разговаривают со сверстниками, не сопровождают игровые ситуации развернутыми речевыми конструкциями. Все это обуславливает недостаточную коммуникативную направленность их речи (Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филочева).

Следует подчеркнуть, что помимо выше рассмотренных уровней речевого развития детей с ОНР выделяется еще одна категория дошкольников, которая оказывается за пределами выше описанных уровней и может быть определена как четвертый уровень речевого развития (Т.Б.Филочева)[40] – нерезко выраженное недоразвитие речи.

У этих детей обнаруживаются незначительные нарушения всех компонентов языка. Чаще они проявляются в процессе детального обследования при выполнении специально подобранных заданий.

Такие дети производят, на первый взгляд, вполне благополучное впечатление, у них нет ярких нарушений звукопроизношения. Как правило, имеет место лишь недостаточная дифференциация звуков («р-рʹ-л-лʹ-иот», «щ-ч-ш», «ть-ц-с-сь» и др.). Характерным своеобразием нарушения слоговой структуры является то, что, понимая значение слова, ребенок не удерживает в памяти его фонематический образ и, как следствие, наблюдается искажение звуконаполняемости в разных вариантах: персеверации, перестановки звуков и слогов, элизии, парафазии. В редких случаях – опускание слогов, добавление звуков и слогов.

Наряду с недостатками фонетико-фонематического характера обнаружены у этих детей и отдельные нарушения смысловой стороны речи. Имея определенный запас слов, обозначающих разные профессии, они испытывают большие трудности при дифференцированном обозначении для лиц мужского и женского рода. Образование слов с помощью суффиксов также вызывает значительные затруднения. Стойкими остаются ошибки при

употреблении: существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами, существительных с суффиксами единичности, прилагательных, образованных от существительных, прилагательных с суффиксами, характеризующими эмоционально-волевое и физическое состояние объектов, притяжательных прилагательных волчий – «волкин»; лисий – «лисовой».

Дети с четвертым уровнем речевого развития достаточно легко справляются с подбором общеупотребительных антонимов, указывающих на размер предмета (большой – маленький), пространственную противоположность (далеко – близко), оценочную характеристику (плохой – хороший). Трудности проявляются в выражении антонимических отношений следующих слов: бег – шаг, бежать – ходить.

Анализ особенностей грамматического оформления речи детей позволяет выявить ошибки в употреблении существительных родительного и винительного падежей множественного числа, сложных предлогов (в зоопарке кормили лисов, собак); в использовании некоторых предлогов (выглянул из-за двери – «выглянул и двери», упал со стола – «упал из стола», «мяч лежит около стола и стула» вместо между столом и стулом). Кроме того в отдельных случаях отмечаются нарушения согласования прилагательных с существительными.

Следующей отличительной особенностью детей четвертого уровня является своеобразие их связной речи:

- в беседе, при составлении рассказа по заданной теме, картине, серии сюжетных картинок констатируются нарушения логической последовательности, «застревание» на второстепенных деталях, пропуски главных событий, повтор отдельных эпизодов;

- рассказывая о событиях из своей жизни, составляя рассказ на свободную тему с элементами творчества, они пользуются в основном простыми малоинформативными предложениями;

- остаются трудности при планировании своих высказываний и отборе соответствующих языковых средств.

Самостоятельное рассказывание, требующее мобилизации творческих способностей, выливается в неполные и скудные тексты, не вбирающие в себя значимые для наименования элементы ситуации.

1.3 Влияние игровой деятельности на развитие речи дошкольников с ОНР

В игровой деятельности совершенствуется умственное, физическое, нравственное развитие, углубляются познавательные процессы, способствует воспитанию личностных качеств, вызывает разнообразные эмоции. Она учит жить и трудиться в коллективе, воспитывает организаторские способности, волю, дисциплинированность, инициативу [9, с. 90].

Нарушения речи влияют на игровую деятельность, порождают особенности в поведении, не дают формированию совместной деятельности со сверстниками. У детей наблюдается замкнутость, нестойкость памяти, быстрое утомление, невозможность быстрого переключения на другую деятельность, робость, вялость, суетливость.

У детей с ОНР игры однообразные, подражательные с отсутствием замысла и целенаправленных действий. Такие дошкольники выполняют второстепенные роли [2, с. 54].

Заикающиеся дошкольники ведут себя иначе. Игра вызывает затруднения в тех случаях, когда заикание сопровождается болезненными переживаниями, страхом перед речью. Дети робкие, не верят в свои силы. В играх являются зрителями. Могут проявлять неоправданно повышенную фантазию, слабую критичность к поведению. Игровая деятельность складывается только под влиянием руководства со стороны взрослого.

Развивающе-педагогическая работа по обучению игре должна содействовать развитию речи и формированию правильного поведения. Игры на разных этапах работы с дошкольниками можно повторять с постепенным усложнением их правил и речевого материала. Основным критерием подбора

игр являются речевые возможности дошкольников и степень их участия в них. Игры могут проводиться на различных занятиях [5, с. 33].

Дидактические игры направлены на расширение представлений о предметах, их назначении и качествах, о разных видах труда и его роли в жизни человека, о явлениях природы. У детей развивают психические процессы [20, с. 65].

Для детей с ОНР полезны игры-соревнования «Обводи точно», «Бусы», игры с разрезными картинками, «Чудесный мешочек», «Узнай по голосу». У детей формируют уверенность в себе, желание говорить. При проведении игр дети не должны испытывать затруднений, быть пассивными созерцателями. Игры могут сопровождаться движениями, что способствует их координации. Наглядное действие влияет на детей с ОНР сильнее, чем слово и поэтому целесообразно не давать одни объяснения правил игры, а объединять их с одновременным показом действий. В основе дидактических игр на первых этапах коррекционно-педагогической работы лежит игровое действие с предметами, а на последующих этапах доминирующее положение занимают словесные игры [2, с. 65].

Особое внимание следует уделять дидактической игре, так как она имеет большое значение для воспитания. Кроме речевого развития, в игре осуществляется познавательное развитие, так как дидактическая игра способствует расширению представлений об окружающей действительности, совершенствованию внимания, памяти, наблюдательности и мышления.

Игра развивает язык, а язык организует игру. Главное назначение игр – развитие ребёнка, коррекция того, что в нем заложено и проявлено, вывод ребёнка на творческое, экспериментальное поведение.

Благодаря использованию дидактических игр процесс обучения проходит в доступной и привлекательной для детей младшего дошкольного возраста игровой форме [35, с. 54].

Дидактическая игра развивает речь детей, пополняет и активизирует словарь, формирует правильное звукопроизношение, развивает связную речь, умение правильно выражать свои мысли.

Главное место в игре отводится работе со звуком, буквой, предложением. Опыт показывает, что необходимо достаточно времени уделять звуковому восприятию слова, формируя фонетический и речевой слух ребёнка. У многих детей есть дефекты произношения. Наличие даже слабовыраженных дефектов в фонематическом развитии создаёт серьёзные препятствия для успешного усвоения ребёнком программного материала по чтению и письму, так как оказываются недостаточно сформированными практические обобщения о звуковом составе слова [18, с. 76].

Совершенство речевой аппарат, игры и занятия начинаются с артикуляционных упражнений, проговаривания всевозможных скороговорок, чистоговорок, рифмованных строчек.

Основная цель методической работы заключается в том, чтобы повысить речевой уровень детей с помощью дидактической игры [19, с. 66].

Привлекая внимание воспитанников к речи окружающих, педагог приучает малышей правильно воспринимать речь не только взрослых, но и сверстников. Для этого используются игровые ситуации. Например, дети называют предмет, а Петрушка показывает игрушку или картинку с его изображением. Время от времени Петрушка «ошибается» – показывает не тот предмет. Малыши должны заметить ошибку. Воспитатель широко применяет на речевых занятиях загадки, побуждающие детей проявлять внимание к речи окружающих, вслушиваться в слова и звукосочетания, различать на слух громкость и скорость речи, ее интонацию. Этим же целям служат различные задания: найти и показать определенную игрушку, картинку с изображением животного, различить сходные звукосочетания и т.п. [9].

Когда дети упражняются в произнесении звуков и слов с различной громкостью, в различном темпе, особое внимание воспитатель обращает на тех, кто постоянно говорит тихо или громко. Умение отвечать на занятиях громко и

четко педагог формирует и в процессе воспроизведения детьми стихотворений, потешек, при ответах на вопросы.

В повседневном общении воспитатель следит за темпом речи детей. Неторопливая речь взрослых – хороший пример для подражания. Детям предлагается повторить различные звуко сочетания со сменой высоты голоса (как мяукает кошка – и как котенок). При чтении потешек, стихов, сказок педагог обращает внимание детей на выразительную сторону речи, дает образец чтения [1, с. 89].

Громкость и плавность речи во многом зависят от речевого дыхания. Подготовительная работа по развитию речевого дыхания проводится систематически на прогулке, во время игр. Детям в зависимости от времени года предлагают дуть на тонкие полоски бумажек (игра «Ветерок»), на бумажные снежинки, на другие легкие предметы; произносить протяжно, на одном выдохе гласные и согласные звуки, небольшие фразы, шутки-чистоговорки. Педагог берет под контроль воспитанников, не умеющих правильно пользоваться речевым выдохом (когда вдох делается в середине короткой фразы) [6].

В процессе работы по воспитанию звуковой культуры речи воспитатель широко использует наглядный материал.

Структура дидактических игр по развитию речи определяется принципом взаимосвязи различных разделов речевой работы: обогащения и активизации словаря, работы над смысловой стороной слова, формирования грамматического строя речи, воспитания звуковой культуры речи, развития элементарного осознания языковых явлений. Именно взаимосвязь разных речевых задач создаёт предпосылки для наиболее эффективного усвоения речевых умений и навыков [6, с. 66].

Ребёнок начинает осознанно относиться к воспринимаемой речи взрослых и сверстников в повседневном общении, самостоятельно оценивать те или иные особенности художественной речи, языка произведений художественной литературы и фольклора. Невозможно себе представить, что

ребёнок, «глухой» к звучащему слову, будет эстетически полноценно воспринимать и чувствовать поэтическую речь [5].

Подвижные игры. Движения повышают деятельность речедвигательного анализатора, ускоряют реакцию нервных центров, улучшают подвижность процессов возбуждения и торможения в коре головного мозга. Проведение подвижных игр должно обязательно сопровождаться речью, стихами, пением, считалками.

Для детей с ОНР подвижные игры создают условия для включения их в коллектив. На первых этапах коррекционной работы дошкольники повторяют несложные движения, имитирующие животных: зайца, медведя и т.д., учатся связывать слова с движениями. Для детей рекомендуют простые игры, построенные на одном действии, которое показывает воспитатель. На последующих этапах обучения дошкольники играют самостоятельно. С ними проводятся подвижные игры с элементами драматизации: «У медведя во бору», «Гуси-лебеди», «Краски» [16].

Творческие игры. К ним относятся конструктивно-строительные игры, игры-драматизации, сюжетно-ролевые игры [18, с. 54].

Проведение сюжетно-ролевых игр, игр-драматизаций у детей с ФФНР возможно только после того, как будет сформировано речевое общение и навыки игровых действий. Драматизация с использованием простых и знакомых сюжетов сказок и рассказов предшествует сюжетно-ролевой игре.

Сюжетно-ролевые игры и драматизации формируются под влиянием дидактических речевых игр и проводятся с целью закрепления правильных речевых навыков. Сюжет игры подсказывает взрослый. Он является участником игр. При утомлении детей педагог должен во время переключить дошкольников с одних движений на другие, чередуя подвижную и спокойную деятельность в соответствии с индивидуальными особенностями и речевыми возможностями дошкольников. Таким образом, педагог осуществляет руководство игрой [42].

У детей с ОНР способность к ролевой игре появляется с развитием фразовой речи. Элементы, предшествующие сюжетно-ролевой игре, ребенок с ОНР получает из дидактических игр при ситуативном обыгрывании игрушек, из подвижных игр при воспроизведении трудовых действий, повадок зверей. Для проведения сюжетно-ролевой игры у детей необходимо сформировать представления об окружающем. Педагог помогает детям подобрать предметы-заместители, учит видеть в предмете то качество, которое дает обоснование уподоблять его нужному предмету. Предметы-заместители употребляются вместо тех предметов, которые хорошо знакомы дошкольникам. С детьми проводятся экскурсии, беседы, готовятся атрибуты (например, на занятиях по лепке, конструированию). Педагог учит дошкольников объединять игровые действия в сюжет [9].

Таким образом, в качестве особенностей развития речи в процессе формирования игровой деятельности у дошкольников с общим недоразвитием речи следует выделить:

- активную вовлеченность детей в игровой процесс;
- заинтересованность детей;
- отсутствие сопротивления обучающему моменту;
- большое разнообразие речевых игр;
- закрепление навыков пользования инициативной речью;
- активное развитие всех сторон речи.

Выводы по главе 1

Игра принадлежит к одному из самых привлекательных видов деятельности. Игра позволяет совместить приятное с полезным, расширить кругозор ребенка, закрепить и углубить его знания, развить память, смекалку, находчивость, наблюдательность и другие индивидуальные способности.

Игровая деятельность имеет исключительно важное значение в процессе развития ребенка. Игра оказывает влияние на все стороны его психического развития. Также игра — это важное условие социального развития в ребенка, ведь именно играя, дети знакомятся с разными видами деятельности взрослых, учатся понимать и осознавать чувства и состояния других людей, сопереживать им, в ходе игры приобретаются навыки общения со сверстниками и старшими детьми. Игра является одним из важнейших средств познания окружающего мира, она способствует развитию воображения, речи, мышления. В ходе игры закладывается основа для творчества. Игра является наиболее эффективным и продуктивным средством обучения, т. к. усвоение обучающей информации происходит в увлекательной для ребенка деятельности. Помимо интеллектуального и творческого развития игра способствует физическому развитию детей, игра стимулирует двигательную активность ребенка. Также она обладает психотерапевтическим эффектом, ведь именно через игровые действия ребенок может неосознанно и произвольно выплеснуть накопившиеся негативные переживания. В дошкольной педагогике игра издавна использовалась для обучения и воспитания детей. Игра являлась непременным атрибутом народной педагогики, ее образцы передавались маленьким детям из поколения в поколение через взрослых и старших детей.

На сегодняшний день существует множество теорий и классификаций игр. Дошкольное детство — это короткий, но очень важный период становления личности. В эти годы ребенок приобретает первичные знания об окружающей жизни, у него начинается формирование определенного отношения к людям, к труду, вырабатываются навыки и привычки правильного поведения, складывается характер. Учет возрастных особенностей является

одним из основных принципов, которые учитываются при составлении и проведении игровых программ для дошкольников, ведь в воспитании детей все процессы должны быть своевременными и последовательными. Только при таком условии ребенку можно привить нравственные качества. В дошкольном возрасте (3–6 лет) ведущей деятельностью является игра.

В процессе игровой деятельности ребенок воспроизводит отношения взрослых в общественной, трудовой и личной жизни. Известно, что дети, которые не имели в дошкольный период достаточно возможности реализации в игровой деятельности, во взрослой жизни имеют инфантильные представления о жизни. Такие люди легкомысленны и безответственны.

ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ РЕЧЕВОЙ АКТИВНОСТИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР В ПРОЦЕССЕ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

2.1 Общая характеристика и ход экспериментального исследования

Одна из задач, часто встречающихся в работе дефектолога - выявление динамики развития психических познавательных процессов воспитанников. В этом случае диагностическое обследование проводится дважды: в начале и в конце определенного периода времени. Важный момент здесь - сопоставление результатов двух обследований и выявление наличия или отсутствия изменений. Это позволяет сделать выводы об особенностях развития детей за данный период, о темпах развития психических процессов, о результативности педагогической и психологической коррекционной работы. Проведенный анализ литературы, подбор и разработка материалов требуют практической, экспериментальной проверки.

Исследованием было охвачено 10 воспитанников старшей группы «Непоседы» КГКП «Ясли-сад «Балдаурен» акимата Денисовского района из 24 детей. В группе воспитывается 12 мальчиков и 12 девочек. Возраст детей – 4-5 лет. Несколько воспитанников в данной группе проживают в неблагоприятных социальных условиях. Данные дети отнесены к группе педагогически запущенных. Занятия организованы и проведены в рамках внегрупповой работы педагога-психолога и дефектолога с воспитанниками.

Содержательная диагностика познавательной деятельности детей старшего дошкольного возраста предполагает оценку развития следующих основных психических познавательных процессов:

- восприятие – целостное отражение объектов окружающей действительности в их образах;
- мышление – опосредованное, обобщённое отражение действительности человеком в её существенных связях и отношениях;

- воображение – процесс создания новых образов, идей, программирование ситуаций и развитие на основе имеющихся представлений, знаний, накопленного опыта;

- память – запоминание, сохранение и воспроизведение индивидом своего опыта;

- внимание – сосредоточение сознания на определённом объекте, обеспечивающее его особо ясное отражение.

Существует значительное количество методик оценки развития конкретного психического процесса, которые различаются по следующим параметрам:

- форма проведения (индивидуальные, групповые);
- изучаемый психический процесс (память, внимание, восприятие, речь, мышление, воображение);

- характер показателей (качественные, количественные);
- степень формализованности процедур диагностирования – проведения, протоколирования, оценивания, интерпретации результатов;

- достоверность полученных результатов (надёжные, ненадёжные, с неизвестными показателями надёжности);

- уровень прогностической валидности (валидные, невалидные, с неизвестными показателями валидности).

Опытно-экспериментальная работа проводится в рамках формирующего эксперимента и состоит из трех этапов:

Организационный – изучение социологической, психологической, педагогической, учебной литературы по проблеме диагностики и развития психических познавательных процессов; формирование научного аппарата: определение рабочей гипотезы, конкретизация цели, задач, объекта и предмета исследования, подбор и апробация методов исследования.

Опытно-экспериментальный – уточнение цели, задач, методов исследования, проведение диагностического обследования воспитанников на начало и

конец исследования, в ходе которого осуществлялось обследование каждого испытуемого. Сбор и обработка результатов.

Заключительно-обобщающий этап исследования представляет собой обобщение, осмысление и систематизацию результатов полученных в ходе формирующего эксперимента исследования, формулирование выводов и оформление работы.

Диагностическое обследование направленно на выявление уровня сформированности познавательных процессов воспитанников на начальном этапе исследования. Психодиагностика детей, проводится с помощью комплекса методик, и позволяет решить следующую задачу:

Выявить имеющиеся задатки и способности, определить на каком уровне развития находятся познавательные психические процессы воспитанников.

Основная часть экспериментального исследования направлена на развитие психических познавательных процессов воспитанников с использованием занятий в игровой форме.

Повторное диагностическое обследование воспитанников проводилось с использованием тех же диагностических методик, что и на начальном этапе. Основная цель – выявить изменения в развитии познавательных процессов воспитанников.

Дети старшего дошкольного возраста существенно различаются по уровню психологического развития. Эти различия, прежде всего, проявляются в том, что дети отличаются друг от друга по интеллектуальному, моральному, личностному развитию. И, следовательно, уже могут по-разному, реагировать на одни и те же инструкции и психодиагностические ситуации.

Поэтому прежде, чем применять ту или иную психодиагностическую методику к воспитаннику, необходимо удостовериться в том, что методика интеллектуально доступна и не слишком проста для того, чтобы оценить реальный уровень психологического развития, достигнутый ребёнком.

В ходе исследования использовались тестовые задания, индивидуальные беседы и анкетирование. Предпочтение было отдано тестовым методам, так как

это стандартизированные, представляющие собой специальное задание или систему заданий методики. Тесты применяют для получения каких-либо данных. Тестовое исследование отличается сравнительной простотой процедуры, проводится без сложных технических приспособлений, требует самого простого оснащения.

Традиционный подход к классификации познавательных процессов представляет В.П. Беспалько и В.Д. Шадриков. Данная характеристика познавательных психических процессов представлена в Приложении А.

Комплекс диагностики развития познавательных процессов, включает систему психодиагностических методик, имеет своей целью - комплексную оценку уровня психологического развития младших школьников (сферу познавательных процессов).

Психодиагностика детей должна решать следующие задачи:

1. Выяснить, на каком уровне развития находятся познавательные психические процессы воспитанников старшего дошкольного возраста;
2. Выявить имеющиеся задатки и способности.

На начальном этапе эксперимента, с помощью представленного в Приложении Б комплекса методик, проведена диагностика уровня развития познавательных процессов воспитанников старшего дошкольного возраста.

В основу исследования были взяты 10 воспитанников старшей группы «Непоседы» КГКП «Ясли-сад «Балдаурен» акимата Денисовского района. В ходе диагностики было выявлено, что низкий уровень развития (рис.1):

- *внимания* у 7 воспитанников;
- *памяти* у 6 воспитанников;
- *мышления* у 3 воспитанников;
- *речь* у 8 воспитанников;
- *восприятие* у 3 воспитанников;
- *воображение* у 5 воспитанников.

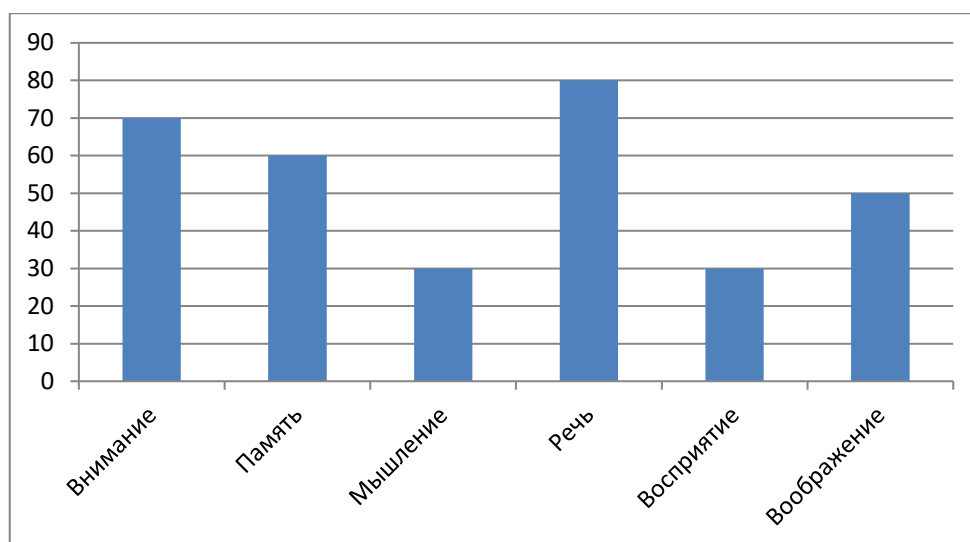


Рис. 1 Низкий уровень развития психических познавательных процессов

В результате, проведённых методик выяснилось, что психические познавательные процессы у дошкольников находятся на низком уровне развития. Все психические познавательные процессы между собой имеют тесную взаимосвязь.

Для проверки уровня развития памяти было использовано 2 методики (для проверки слуховой и зрительной памяти) дети показавшие низкий результат в данной методике, также показали низкий результат в методиках на проверку речевой активности (к примеру: не смогли дать название предмета из-за плохого словарного запаса) и в методиках на внимание (по причине неустойчивого внимания).

Методика направленная на исследование процессов вербально - логического мышления, умственных операций анализа и обобщения у детей также оказала низкие показатели из-за плохо развитого словарного запаса и не умения детей размышлять логически.

Результаты, полученные в ходе проведения исследования, в виде практических рекомендаций будут представлять собой весьма ценную информацию для педагога-психолога и дефектолога, которая позволит создать правильные представления об уровне развития познавательных способностей учащихся и применить на внеурочных занятиях на основе представлений

соответствующие игры и упражнения.

Анализ результатов проведённого исследования показал, что уровень развития психических познавательных процессов довольно низкий у большинства воспитанников группы «Непоседы» и ниже уровня соответствующего возрастной норме. Очевидно, что в исследуемой группе показатели развития отдельных психических процессов многих дошкольников находятся на недопустимо низком уровне. На основании полученных данных было решено использовать психологические занятия и упражнения в игровой форме на внегрупповых занятиях с педагогом-психологом и дефектологом.

Цель следующего этапа исследования – экспериментальным способом апробировать возможность использования в процессе обучения комплекса упражнений и заданий в игровой форме с целью повышения уровня развития психических познавательных процессов воспитанников группы «Непоседы».

На данном этапе проведена подборка комплекса заданий, в которой на каждый психологический процесс, рассматриваемый в работе, были подобраны и разработаны упражнения в игровой форме. Далее на этом этапе проводилась работа по развитию познавательных способностей старших дошкольников.

Основываясь на полученных результатах в ходе экспериментального исследования, занятия проводились с воспитанниками, развитие психических познавательных процессов которых, находится ни среднем и низком уровне. Практическая работа была проведена с ноября 2020 года по декабрь 2020 года и состояла из 10 внегрупповых занятий с использованием комплекса упражнений и занятий продолжительностью 20-25 минут. Занятия проводились два раза в неделю, так как это наиболее приемлемо и удобно. При этом ребята, с одной стороны, не перегружены и не испытывают нехватки времени на другие дела, а с другой стороны - приобретаемые интеллектуальные навыки не успевают забыться и интерес к занятиям не угасает. Комплекс заданий и упражнений, используемых на занятиях, представлен в *Приложении В*.

В энциклопедическом словаре понятие «игра» формулируется так: «вид непродуктивной деятельности, мотив которой заключается не в результатах, а в

самом процессе. Играет важную роль в воспитании, обучении и развитии детей, выступая как средство психологической подготовки к будущим жизненным ситуациям» [15, с.80]. Игровая форма как средство воспитания и обучения всегда привлекала и привлекает сегодня внимание многих современных ученых, психологов, педагогов. Специалисты указывают, что игровая форма - это единственная деятельность ребенка, имеющая место во все времена и у всех народов. Наиболее естественным способом проникновения в детство, для познания и для воздействия на ребёнка, является, конечно, игровая форма [10, с.41].

В ходе практической работы определены правила проведения занятий:

- прежде чем начать занятие в игровой форме, необходимо создать у детей эмоциональную установку, то есть настройку, обеспечивающую организационные предпосылки игровых задач, активизирующей внутренние ресурсы каждого ребенка;

- необходимо познакомить детей с правилами и игровыми действиями;

- в заключение необходим анализ результатов деятельности.

Методика проведения внегрупповых занятий заключается в следующем:

1. подготовка (объявление названия, сообщение о расположении участников, объяснение хода внегруппового занятия, показ отдельных действий, раздача необходимых предметов);

2. проведение внегруппового занятия;

3. подведение итогов внегруппового занятия, при котором осуществляется рефлексия, происходит обобщение игры (по желанию каждый из участников может высказать свои мысли).

В ходе практической работы с дошкольниками обсуждались такие вопросы, как «Нравится ли тебе, когда другой человек перебивает тебя?», «Что ты чувствуешь, когда хочешь что-либо сказать, а в это время все заняты своими разговорами?», «Что ты чувствуешь, когда все внимательно тебя слушают?». Звучащие фоном фрагменты музыкальных произведений привлекали внимание ребят, эмоционально успокаивали их и настраивали на общение. Наблюдение

показало, что дошкольникам было интересно участвовать в играх. Тем самым игровая деятельность способствовала реализации задачи активизации внутренних ресурсов детей и осознанию необходимости внимательно слушать друг друга и взрослого.

Основываясь на материале проведенного исследования можно выделить следующие рекомендации педагогического руководства игровой деятельностью в ходе психологических занятий и упражнений:

- Сведения об окружающем, которые дети должны усвоить, сопровождаясь эмоциональными впечатлениями, должны создавать в сознании яркие образы, которые ребенок стремился бы воплотить в игровом действии.

- Начинать следует с организации занятий, наиболее близких к детям.

- Руководитель должен не только помогать детям оформлять сюжет игровой деятельности, но и предавать определенную нравственную направленность, но необходимо учитывать интересы детей.

- Руководитель должен следить за тем, что бы каждый ребенок был участником занятия и участвовал в играх и упражнениях, мог объяснить партнерам замысел, убедить в справедливости требований.

- Очень важны систематические занятия в плане решения задач умственного, нравственного, трудового и эстетического воспитания. Построение образов в таких упражнениях приобретает творческий, сознательный, активный характер.

- Полезно воспитателю принимать участие в игре в качестве партнера и показывать детям образец ролевого поведения.

- Большое влияние на характер и содержание психологических занятий в игровой форме оказывает произведение художественной литературы и книжной иллюстрации.

Технология психологических занятий в игровой форме состоит из нескольких этапов.

1. *Подготовительный.* Включает разработку сценария - условное отображение ситуации и объекта. В сценарий входят: учебная цель занятия,

характеристика проблемы, обоснование поставленной задачи, план игры, описание процедуры, ситуаций, характеристики действующих лиц.

2. *Ввод в занятие.* Объявляются участники, условия занятия, эксперты, главная цель, обосновываются постановка проблемы и выбор ситуации. Выдаются пакеты материалов, инструкций, правил, установок.

3. *Процесс занятия.* С началом никто не имеет права вмешиваться и изменять ход. Только педагог может корректировать действия участников, если уходят от главной цели.

4. *Анализ и оценки результатов.* Выступления экспертов, обмен мнениями, защита учащимися решений и выводов. В заключение педагог констатирует достигнутые результаты, отмечает допущенные ошибки, формулирует окончательный итог занятия.

Содержание занятий помогает закрепить и дополнить знания воспитанников, развить познавательные процессы с помощью игры. Применение последних повысит прочность и качество усвоения знаний воспитанников, если:

- игры: отбираются и конструируются в соответствии с содержанием изучаемой темы, с целями и задачами занятий; используются в сочетании с другими формами, методами и приемами, эффективными при изучении нового материала; четко организуются; соответствуют интересам и познавательным возможностям воспитанников;

- уровень познавательной деятельности воспитанников достигает преобразующего (для игр с правилами) и творческо-поискового (для ролевых и комплексных игр).

При реализации занятий необходимо учитывать следующие условия, обеспечивающие привлекательность психологических занятий в игровой форме:

- Игровая оболочка. Должен быть задан игровой сюжет, мотивирующий всех участников на достижение поставленной цели.

- Включенность каждого воспитанника в процесс занятия.

– Возможность действия для каждого участника. Должны быть проработаны и заложены в игровую оболочку не только мотивы, но и возможность самостоятельного активного действия для каждого игрока, таким образом, чтобы мог принимать решения, выбирать варианты способов действия, имел право отказа от действия.

– Игровые задания должны быть подобраны так, чтобы выполнение было связано с развитием нескольких познавательных процессов одновременно.

– С другой стороны, задания должны быть доступны каждому участнику, поэтому необходимо, *во-первых*, учитывать уровень развития участников; и, *во-вторых*, выполнение которых требует значительных усилий (формирование новых знаний и умений).

На основе проведённого исследования можно сделать следующие выводы:

Диагностика развития психических познавательных процессов должна проводиться, прежде всего, в интересах профилактики и коррекции недостатков и трудностей, возникающих при дальнейшем обучении.

Длительные наблюдения в процессе работы с детьми убедительно показали, что дошкольники охотно и с большим интересом обращаются к психологическим занятиям, упражнениям, викторинам. Потому, необходимо использовать в процессе занятий игровые формы.

Внегрупповые занятия в игровой форме способствуют развитию социальной перцепции, умению понимать и оценивать свою личность, а также личность и деятельность других детей, воспитывают большую терпимость к людям, более дружелюбное отношение, снижает агрессивность, приводят к осознанию неизбежности различий между людьми, а это способствует развитию познавательных процессов.

Для проверки гипотезы о случайных различиях (сходствах) параметров использовали группу математических методов компьютерной программы, включающая в себя описательную статистику и метод корреляции, который позволяет выяснить связь или зависимость между изучаемыми факторами

коэффициент корреляции показывает, каким образом одно явление влияет на другое или связано с ним в своей динамике.

Формула расчета коэффициента корреляции Пирсона.

$$r_{xy} = \frac{\sum_{i=1}^n \left[(x_i - \bar{x}) \cdot (y_i - \bar{y}) \right]}{n \cdot \sqrt{S_{x^2} \cdot S_{y^2}}}, \quad (1)$$

где, r_{xy} - коэффициент корреляции;

\bar{x}, \bar{y} - средние выборочные значения сравниваемых величин;

x_i, y_i - частные выборочные значения сравниваемых величин;

n - общее число величин в сравниваемых рядах;

S_{x^2}, S_{y^2} - дисперсии, отклонения сравниваемых величин.

Расчет средней выборочной

X_B - средняя выборочная значения X рассчитывалась по формуле:

$$X_B = \frac{1}{n \cdot X_i n_i}, \quad (2)$$

где, X_B - средняя выборочная значения X ;

n - число выборки;

X_i - зафиксированные варианты эксперимента;

n_i - частота вариантов.

Расчеты проводились по следующим формулам:

$$X_B = \frac{1}{n \sum x_i n_i} \quad (3),$$

где, X_B - среднее выборочное значение X ;

n - число выборки;

x_i - зафиксированные варианты эксперимента;

y_i - частота вариантов.

$$D_B = \frac{1}{n \sum (x_i - x_B)^2 x_n} \quad (4),$$

где, $G_B = \sqrt{D_B}$

D_B - выборочная дисперсия значений X около X_B

δ - среднее квадратное отношение значений X около X_B

Для сравнения выборочных средних величин, принадлежащих к двум совокупностям данных, и для решения вопроса о том, отличаются ли средние значения друг от друга, мы использовали t - критерий Стьюдента.

$$T = \frac{(x_1 - x_2)}{\sqrt{(m_1 - m_2)}}, \quad (5),$$

где, x_1 - среднее значение переменной по одной выборке данных;

x_2 - среднее значение переменной по другой выборке данных;

m_1, m_2 - интегральный показатель частных значений из двух сравнительных выборок от соответствующей им средней величины.

Таким образом, были получены данные:

A_s - асимметрия - это параметр, выражающий скошенность графика распределения случайной величины;

E_x - эксцесс - параметр, выражающий крутость графика, распределение случайных величин.

Все психические познавательные процессы тесно связаны между собой и развитие или отставание одного зависит от другого, но тема нашей работы связана с развитием речевой активности детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, исходя из этого большее внимание было уделено исследованию речи.

Для исследования речевой активности использовался комплексный метод изучения речи дошкольников по Ф. Г. Даскалова
1-е упр. Свободные словесные ассоциации по определенному слову

Задача: «Будем играть в игру со словами. Я скажу тебе одно слово, а ты скажешь мне другое — какое хочешь».

- 1 — стул;
- 2 — мяч;
- 3 — Иван;
- 4 — зайчик;
- 5 — пою;
- 6 — красный.

Оценка: по крайней мере 3 верных ответа (т. е. адекватные слову-раздражителю ассоциации).

2-е упр. Ассоциативное дополнение слова в предложении — подбор и активное употребление имен существительных

- 1 — Ребенок толкает....
- 2 — Девочка качает
- 3 — Зайчик хрукает
- 4 — Мама стирает....
- 5 — Девочка поливает

Оценка: 5 верных ответов.

3-е упр. Подбор и активное употребление глаголов

- 1 — Что делает зайчик?
- 2 — Что делает ребенок?
- 3 — Что делает петух?
- 4 — Что делает мама?
- 5 — Что делает папа?

Оценка: 5 верных ответов.

4-е упр. Подбор и активное употребление имен прилагательных

- 1 — Какое яблоко (по величине, цвету и пр.)?
- 2 — Какая собака?
- 3 — Какой слон?
- 4 — Какие цветы?
- 5 — Какая зима?

Оценка: 5 верных ответов.

5-е упр. Практическое приложение грамматических (морфологических) правил изменения слова

- 1 — Как говорится о маленьком стуле? А если их много?
- 2 — Как говорится о маленькой собаке? А если их много?
- 3 — Как говорится о маленьком яблоке? А если их много?

Оценка: 2 верных ответа.

6-е упр. Составление предложения по одному слову

- 1 — мальчик;
- 2 — кукла;
- 3 — мишка.

Оценка: 1 верный ответ.

7-е упр. Составление предложения по трем определенным словам

- 1 — кукла, девочка, платье;
- 2 — тетя, плита, кошка;
- 3 — дядя, грузовик, дрова;

Оценка: 2 верных ответа

8-е упр. Ассоциативное дополнение придаточной части в сложноподчиненном предложении (раскрытие логического вербального мышления)

1 — Он вышел, когда....

2 — Он не пошел на прогулку, потому что

3 — Он не вышел во двор, когда....

4 — Он не взял игрушку, которая

Оценка: 3 верных ответа

9-е упр. Открытие и исправление грамматических ошибок посредством переконструирования предложения (обнаружение чужья к грамматической правильности)

Задача: «Скажу тебе несколько предложений, но будь осторожен, так как в них есть ошибки. Можешь их исправить?»

1 — Он ушла на реку.

2 — Там увидел маленькую рыбку.

3 — Потом бросил один, камни.

4 — Из реки выпрыгнула зеленый лягушка».

Оценка: 3 верных ответа (исправление можно сделать по любым из двух возможных способов переконструирования).

10-е упр. Словесное объяснение определенного действия и его последовательности

Задача: 1. Объясни: как из этих кубиков можно сделать домик? 2. Объясни: как играть в прятки или в игру, которую ты знаешь и любишь?

Оценка: Полное и понятное словесное объяснение одной из задач.

11-е упр. Практическое осознание основных языковых элементов

1 — Скажи одно слово!

2 — Скажи один звук!

3 — Скажи одно предложение!

Оценка: 3 верных ответа

12-е упр. Произвольное и сознательное построение устного высказывания

Задача: «Хочешь, сыграем в игру "Запрещенные слова"? Я буду спрашивать тебя о чем-либо, а ты мне должен отвечать, не употребляя при составлении предложения запрещенные слова

1 — Что любит зайчик? (Запрещенные слова: *зайчик, морковь*)

2 — Что делает собака? (Запрещенные слова: *собака, лает*)

3 — Какая лиса? (Запрещенные слова: *лиса, хитрая*)

Оценка: 2 верных ответа (ответ должен быть предложение; 1, т. е. 2 связных слова).

Обработка и интерпретация результатов

Количественная и качественная оценка речевого развития определяется по формуле

$$\text{КоРР} = \frac{\text{КоРР} * 100}{\text{К}}$$

где КоРР — коэффициент речевого развития, ВРР — возраст речевого развития, КВ — календарный (хронологический) возраст ребенка.

Возраст речевого развития (ВРР) определяется числом успешно решенных ребенком вербальных задач, умноженным на 6, так как условно принимается, что срок выполнения каждой из 12 задач равен 6 месяцам.

Календарный возраст (КВ) определяется разницей между датой исследования и датой рождения и выражается в месяцах, причем остаток больше 15 дней округляется до 1 месяца. Например, если ребенку в момент исследования исполнилось 5 лет 3 месяца 17 дней — его календарный возраст равен 54 месяцам.

Если ребенок, к примеру: правильно выполняет 10 вербальных задач, его возраст речевого развития (ВРР) равен 66 месяцам. Тогда $\text{КоРР} = \frac{66 * 100}{103,125} = 103$

КоРР показывает степень общего речевого развития ребенка и степень сформированности его речевой способности. Определены следующие границы распределения КоРР:

КоРР от 1 до 9 — значительно низкое речевое развитие;

КоРР от 10 до 41 — низкое речевое развитие;

КоРР от 42 до 106 — нормальное речевое развитие;

КоРР от 109 до 141 — высокое речевое развитие;

КоРР от 142 — значительно высокое речевое развитие.

По результатам данной диагностики было выявлено, что дети данной группы имеют значительно низкое речевое развитие.

2.2 Особенности организации коррекционной работы по развитию речи дошкольников с ОНР в процессе игровой деятельности

Игра - это деятельность детей, в которой они берут на себя "взрослые" роли и в игровых условиях воспроизводят деятельность взрослых и отношения между ними.

Любая игра для ребёнка – это познание мира, где ребёнок развивает умственные и физические способности, креативность, познавательные процессы (внимание, память, мышление, речь), нравственные и волевые качества.

Игровая деятельность у детей с нарушениями речи заметно отличается от игровой деятельности нормально развивающихся детей, что обусловлено действием основного дефекта. Проблемой игровой деятельности в детей с ОНР занимались такие ученые как Г. А Волкова, В.П. Глухов, Т.Б. Филичева, В.И. Селиверстов и многих других учёных.

Дети с общим недоразвитием речи отстают от нормально развивающихся сверстников в точном воспроизведении действий с предметами, нарушают последовательность игровых действий, опускают их основные части. Для них характерны неустойчивость внимания, снижение вербальной памяти и

продуктивности запоминания, отставания в развитии абстрактно - логического мышления. Таким дошкольникам требуется больше времени, чем их нормально развивающие сверстникам, для включения в игровую деятельность. В её процессе отмечаются паузы, наблюдается истощаемость деятельности.

Дети с общим недоразвитием речи в силу своих особенностей требуют значительно большего участия взрослых в их игровой деятельности, чем нормально развивающиеся сверстники. Они неуступчивы, поэтому не могут играть коллективно. Интерес к игре у них неустойчив. Таким образом, развивая речь, необходимо так же совершенствовать и игровые навыки детей.

Между речью и игрой существует двусторонняя связь. С одной стороны, речь развивается и активизируется в игре, а с другой – сама игра развивается под влиянием развития речи. Ребенок словом обозначает свои действия, и этим самым осмысливает их; словом он пользуется и чтобы дополнить действия, выразить свои мысли и чувства.

Работа по формированию игровой деятельности строится в три этапа.

Этап I – Подготовительный.

Основные задачи данного этапа это - ознакомление с предметами и явлениями окружающей действительности, формирование понятий, накопление и уточнение словаря, мотивация к игровой деятельности.

Первое условие игры, как увлекательной деятельности - наличие у ребенка знаний об окружающих его предметах (их свойствах, качествах, назначении), о событиях и явлениях реального мира. Чтобы осуществить игровой замысел, дети должны располагать достоверными сведениями о реальных действиях взрослых с предметами, об их отношениях.

Этот этап связан с обогащением детей знаниями, впечатлениями, представлениями об окружающей жизни. Используются следующие основные методы обогащения знаний детей об окружающем мире: экскурсии; встречи с людьми разных профессий; эмоционально-выразительное чтение художественной литературы; беседы-рассказы с использованием

иллюстративного материала; рассказ взрослого с использованием специально подобранных фотографий, картин, репродукций о событиях, происходящих в нашей стране; индивидуальные беседы с детьми, уточняющие знания, представления дошкольников о явлениях общественной жизни.

Таким образом, расширение и углубление знаний и представлений детей об окружающем мире повышают интерес детей к играм, создают благоприятную почву для развития сюжета игр.

Этап II – Основной.

Дети с общим недоразвитием речи в большинстве случаев не проявляют речевой активности ни в процессе самой игры, ни для установления и поддержания отношений с партнёром, присутствуют отдельные реплики, имитирование звуков предмета, сопровождающие выполняемые игровые действия с партнёром-игрушкой. Отсюда однообразность сюжета, отставание в развитии творческого воображения, что затрудняет формирование навыков полноценного сюжетосложения в процессе ролевой игры. Поэтому основной этап логопедической работы направлен на формирование связной речи и развитие игровой деятельности.

В первую очередь необходимо научить детей владеть структурами вопроса/ответа и уметь переносить их в другие ситуации. Работа начинается с условно-речевых упражнений. Они бывают четырёх видов: имитативные, подстановочные, трансформационные и репродуктивные.

Имитативные условно-речевые упражнения – упражнения где, ребенок должен найти языковые формы, лексические единицы в реплике взрослого (в образце) и должен использовать их, не изменяя. Например, упражнение «Подтвердите, если это так»: «Кошка - это домашнее животное?» - «Да, она - домашнее животное».

Подстановочные условно-речевые упражнения, в которых происходит подстановка лексических единиц в структуру, даётся следующая инструкция «Если я не прав, возразите мне»: «У тебя маленькая кошка?» - «Что вы (нет). У меня большая кошка».

Трансформационные условно-речевые упражнения, в которых дети для выполнения речевой задачи должны трансформировать реплику (или часть реплики) собеседника, что выражается в изменении порядка слов, лица или времени глагола, падежа или числа существительного и т.п. Трансформация может выражаться в передаче того же содержания другими словами. Например «Передайте товарищу мои слова»: «Я не играю в куклы» - «Он говорит, что в куклы не играет».

Репродуктивные условно-речевые упражнения, при выполнении которых предполагается воспроизведение в репликах детей тех форм или лексических единиц, которые будут усвоены в предыдущих упражнениях.

Например «Угадайте»: «Вчера в магазине мне что-то купили» - «Новую машинку?» - «Нет, большой конструктор».

Описание для детей с речевыми нарушениями малодоступно. Обычно они ограничиваются перечислением отдельных предметов и их частей. В основном дети с общим недоразвитием речи способны лишь отвечать на вопросы. Поэтому необходимо развивать умение задавать вопросы.

Во время вопросно-ответной речи у детей в играх воспитывается нужная манера общения: зрительная ориентировка на участника диалога. Точное употребление жестов, мимики, умение выслушать собеседника и ответить только после его вопроса или самому задать вопрос только тогда, когда окончил говорить товарищ. Следует использовать упражнения, связанные с закрытой картиной или спрятанным предметом.

Упражнения со спрятанным предметом. Часто используется прием «Волшебный мешочек». Один ребёнок выбирает предмет и должен догадаться что это. Остальные дети должны задавать вопросы, которые помогут всем ребятам определить, какая вещь спрятана «Это огурец? Это помидор? Это репка?».

Упражнения с закрытой картинкой. Детей следует побуждать задавать вопросы: «Спросите у меня, что нарисовано на картинке?», «Предмет большой

или маленький?», «Какого он цвета?». По полученным ответам можно составить короткий рассказ.

Детей с общим недоразвитием речи требуется обучать пересказу. Овладение связной монологической речью – высшее достижение речевого воспитания дошкольников. Этой проблемой занимались Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, В.А. Ястребова и другие. Работа должна строиться в порядке возрастающей сложности, с постепенным убыванием наглядности и «свёртыванием» плана высказывания. В результате обозначается такой порядок работы:

1. Пересказ рассказа, составленного по демонстрируемому действию. Здесь наглядность должна быть представлена максимально: в виде предметов, объектов и действий с ними, непосредственно наблюдаемых детьми (например, рассказ «Игрушки», «Дежурные»). Занятие начинается со «спектакля», который разыгрывают «артисты», дети из группы. Все действия «артистов» взрослый оговаривает с ними заранее. Остальные дети наблюдают за действиями, сидя на стульях. По окончании спектакля рассказ рассказывает взрослый, после чего задаёт вопросы «Кто вошёл в группу?», «Что взял Миша?» и др. Ответ даётся полным предложением.

2. Составление рассказа по следам демонстрируемого действия. Занятие проводится так же как и предыдущее, но усложнение достигается за счёт отсутствия образца рассказа взрослого, что позволяет разнообразить лексическое и грамматическое наполнение связной речи.

3. Пересказ рассказа с использованием фланелеграфа. В этом виде рассказывания непосредственные действия с предметами и объектами заменяются действиями на фланелеграфе с предметными картинками; план рассказывания обеспечивается порядком картинок, последовательно выставляемых на фланелеграфе (например, рассказ «Вечер», «Два брата», «Лена и щенок», «Кот-задира», «Щенок Бимка»).

4. Пересказ рассказа с наглядной опорой в виде сюжетных картинок. Наглядность представлена предметами, объектами и действиями с ними,

изображёнными на сюжетных картинах; их последовательность служит одновременно планом высказывания; образец рассказа взрослый даёт детям необходимые речевые средства (рассказы «Петя и волки», «Про девочку Машу и куклу Наташу», «Как Алёша хотел белку испугать»). Например, рассказ «Попугай Петруша». Взрослый выставляет перед детьми серию сюжетных картин о девочке, в доме которой жили попугай Петруша и кот Мурзик. Объяснение содержания картинок дается в такой последовательности: вот что случилось вначале, вот что — потом и вот что — в самом конце. Взрослый дает время рассмотреть картинки, после чего предлагает послушать рассказ, а затем задаёт вопросы «Кто жил у Маши в квартире?», «Почему Маша решила, что кот съел попугая?» и др. Разбираются варианты ответов.

5. Составление рассказа по серии сюжетных картин. Наглядность и план высказывания обеспечиваются теми же средствами, что и на предыдущем этапе. Усложнение достигается за счёт отсутствия образца рассказа взрослого (серия картин о девочке Маше и её кукле, о «страшном звере», о Пете и его собаке»). Например, серия картин о Незнайке. Взрослый показывает серию сюжетных картин о Незнайке и задает детям вопросы по их содержанию «Что собрал Незнайка?», «Куда Незнайка понёс снежинки?», «Кому Незнайка показал снежинки?» и др. Рассказ на этом занятии дети будут составлять сами.

6. Пересказ рассказа с наглядной опорой в виде одной сюжетной картины. Наглядность уменьшена за счёт видимой динамики событий: дети наблюдают, как правило, конечный этап действий; моделирование плана рассказа достигается путём использования образца рассказа взрослого и его вопросного плана (например, пересказ рассказа «Заботливая сестра», «Это я виноват»).

7. Составление рассказа по одной сюжетной картине. Отсутствие образца рассказа и плана ещё более усложняет задачу по составлению связного высказывания (например, картина «Друзья», «Случай в лесу»). Взрослый показывает сюжетную картину; после внимательного рассматривания картины ребенком задает ему вопросы «Когда это было?», «С кем играла девочка

Таня?», «Кто забрал у Тани мяч?» и др. Далее идёт составление рассказа по сюжетной картине, если ребёнок затрудняется, даётся образец рассказа.

Пересказ художественных произведений положительно влияет на связность детской речи. Педагог учит детей воспринимать сказку или рассказ, следить за развитием действия, отвечать на вопросы по тексту и таким образом постепенно подводит к его воспроизведению. Здесь можно использовать драматизацию произведения с помощью игрушек, настольного и теневого театра, кукольного театров, подвижных картинок (на магнитной основе, на фланелеграфе), игры-драматизации детей.

Игры-драматизации – это свободный пересказ литературных произведений по ролям. Ценность таких игр состоит в том, что в них сочетаются репродуктивные реплики, заимствованные из текста произведения, и проективные, «придуманные» и оформленные ребёнком самостоятельно. Особенность игр-драматизаций и в том, что дети черпают формы разнообразных реплик из литературного образца, подражая которым они их присваивают, вкладывают их в свой активный речевой багаж.

Литературные произведения для драматизации детей с ОНР не должны быть объёмными: «Дома ль кум-воробей» (русская народная потешка), «Как Дед Мороз парад принимал», «Сорока и заяц», «Сорока и медведь» Н. Сладкова, «Бабушкин садик» С.Георгиев, «Ленивые куклы» Я.Ким, «Медведь» Г.Виеру, рассказы К. Д. Ушинского «Гуси», «Уточки», Л. Н. Толстого «Сел дед пить чай», «Пришла весна, потекла вода», сказку В. Сутеева «Цыпленок и утенок» и др.

По мнению Г.М. Ляминой, именно литературные произведения дают детям наилучшие образцы диалогического взаимодействия. Поэтому необходимо вести работу по обогащению речевого опыта детей за счёт фольклорных миниатюр, потешек, диалогов, чтения стихотворений по ролям. Детей приучают выполнять основные правила диалога: очередность, поддержание и развитие темы диалога. Например:

- Ты пирог съел?

- Я медведя поймал!

- Нет, не я!

- Так веди сюда.

- А вкусный был?

- Не идет.

- Очень.

- Так сам иди.

- Да он меня не пускает.

В работе можно использовать подвижные игры, которые включают в себя разнообразные диалоги персонажей («Гуси-лебеди», «Краски», «Где мы были – мы не скажем, а что делали – покажем», «Фанты», «Коршун», «Садовник», «Лиски», «Змея» и др.)

Эффективным методом развития игровой деятельности являются дидактические игры. Они способствуют развитию познавательных и умственных способностей, и развитию речи (пополнению и активизации словаря). Используются игры «Кому? Что нужно?», «Собираемся на работу», «От слова к слову», «Что дальше?», «На что похожи?». Дидактические игры с куклой воспроизводят сюжеты из реальной жизни, где дети знакомятся с простыми игровыми сюжетами, что в дальнейшем способствует их речевому и общему развитию. Проводятся такие игры, как «Одеваем куклу на работу», «У куклы Кати новая квартира», «У куклы гости», «Кукла хочет спать», «Кукла Оля обедает», «Купаем куклу». Приобретённые навыки в дидактических играх дети переносят в сюжетно-ролевую игру.

Игрой детей, в которой они активно упражняются в диалоге, являются сюжетно-ролевые игры. Обучению сюжетно-ролевым играм начинается с установления эмоционального контакта с детьми и хороших межличностных отношений между ними. Для этого используются такие несложные по своему сюжету игры как «Угощение» и «Медвежата». Эти игры помогут установить контакт с детьми, преодолеть трудности, которые вполне закономерно могут возникнуть в процессе общения с ними, создадут благоприятную и спокойную обстановку в группе.

Необходимо выработать у детей с общим недоразвитием речи коммуникативно-речевую активность детей в процессе игры. Для достижения этой цели используются игры «Скорая помощь», «Семья», «Детский сад»,

«Веселая поездка», «В магазине». Некоторые из перечисленных игр должны быть знакомы детям, что должно положительно сказываться на дальнейшем развитии сюжета.

Необходимо расширять тематику игр и разрабатывать схемы для подготовки к играм детей, включать такие игры, как «Путешествие», «Зоопарк», «Магазин», «Салон красоты».

Сюжетно-ролевой игре предшествует лексическая работа, беседа на заданную тему: следует описание места действия, персонажей, их профессиональных действий.

В ходе развития сюжета взрослый должен, по мере необходимости, давать совет, направленный на развитие игры: «маме» советовать пойти с «дочкой» на «праздник», «матросам» напомнить, что можно перевозить грузы, а не только людей. Такие советы обогащают содержание игры. В некоторых случаях взрослый может так же быть и участником игры и выполнять ведущую роль. В играх выполнение ведущей роли дает возможность направлять воображение детей, влиять на развитие сюжета, побуждать детей к общению, руководить в игровой форме их поведением.

С целью поддержания состояния удовольствия и радости у детей, улучшения их психоэмоционального самочувствия и раскрепощения, разностороннего развития детей в игровой деятельности необходимо проводить игры по мотивам любимого детям мультфильма.

Детям нужно помочь раскрыть свои потенциальные возможности; осознать необходимость работы над ролью, уметь передавать сущность своего персонажа. Поэтому необходимо проводить работу по овладению средствами образной выразительности.

1. Интонация – детям предлагается произносить отдельные слова и предложения с различной интонацией (вопросительно, с удивлением, весело, грустно, со страхом и т.д.). Необходимо добиваться выразительности и естественности речи. Например, проговаривание коротких диалогов:

Говорит попугай попугаю: «Я тебя сейчас попугаю!»

Отвечает ему попугай: «Попугай, попугай, попугай».

Дети проговаривают диалог - весело с лукавством, затем устрашающе, затем грустно и т.д.

2. Позы – детям предлагается позой изобразить кого-нибудь или что-нибудь (лису, медведя, кошечку, тряпичную куклу и др.). Полезны такие задания, как найти одно, но наиболее яркое движение, которое сделало бы образ легко узнаваемым. Используются игры «Море волнуется», «Зеркало», «Весёлые мартышки», «Кошкины повадки».

3. Жесты – дети получают сценические задания: показать жестом состояние или ощущения – радости, грусти, удивление, боль и др.

4. Мимика – дети стараются передавать мимикой свое эмоциональное состояние или реакцию на воображаемое событие. Задания: покажи выражением лица удивление, радость, удивление, грусть и др.

5. Пантомимикой – дети учатся сочетать пластические позы, жесты, мимику. Используются игры «Игра в шляпу», «Дисотека для животных», «Пантомима», «Походка сказочных героев».

Этап III – Заключительный.

Задачей этого этапа является совершенствование усвоенных навыков.

На этом этапе обучения при решении проблемной коммуникативной задачи используются сюжетно-ролевые игры, неподготовленные диалоги со взрослыми и сверстниками. Следует использовать такие виды сюжетно-ролевых игр, которые помогают закрепить ранее приобретенные умения и навыки и способствуют дальнейшему развитию связной речи («Айболит», «Автобус», «Строители»). Эти игры предполагают активное включение в работу.

На заключительном этапе следует проводить работу по формированию грамматического строя речи, устранению дефектов звукопроизношения, продолжать работу по уточнению, расширению и обогащению лексического запаса дошкольников с ОНР, активизация словаря.

Чтобы правильно понять и оценить уровень речевого развития дошкольника, предлагается использовать «Схему системного развития нормальной детской речи», составленную по материалам А.Н.Гвоздева, в качестве условного эталона закономерностей овладения детьми родным языком. Для этого предлагается соотнести состояние речи, выявленное на обследовании, с данными условного эталона нормы, что позволит установить стадию развития аномальной детской речи и оценить степень сформированности в ней различных компонентов языка.

1. Если ребенок пользуется только отдельными аморфными словами и в его речевой практике отсутствуют какие-либо соединения этих двух слов между собой, то такое состояние речи надо отнести к первому этапу первого периода «Однословное предложение».

2. Если дети пользуются фразами из 2, 3, даже 4 аморфных слов, но без изменения их грамматической формы, и в их речи полностью отсутствуют конструкции типа субъект + действие, выраженное глаголом изъявительного наклонения настоящего времени третьего лица с окончанием – ет, то такое состояние речевой деятельности следует соотнести со вторым этапом первого периода «Предложения из аморфных слов-корней».

3. Случаи, когда в речи ребенка появляются грамматически правильно оформленные предложения типа именительный падеж + согласованный глагол в изъявительном наклонении настоящего времени, с правильным оформлением конца слова (мама спит, сидит и т.п.), при том, что остальные слова аграмматичны, следует соотнести с первым этапом второго периода «Первые формы слов».

4. Состояние речи, при котором ребенок широко пользуется словами с правильным и неправильным оформлением концов слов, владеет конструкциями типа именительный падеж + согласованный глагол, однако в его речи полностью отсутствуют правильно оформленные предложные конструкции, надо соотнести со вторым этапом второго периода «Усвоение флексийной системы языка».

5. Языковое развитие детей, владеющих фразовой речью и умеющих в некоторых случаях строить предложные конструкции с правильным оформлением флексий и предлогов, следует соотнести с третьим этапом второго периода «Усвоение служебных частей речи».

6. Речь более продвинутых детей относится к третьему периоду «Усвоение морфологической системы русского языка».

Особое внимание следует уделять словоизменению, в котором раскрываются способности детей к самостоятельному использованию конструктивных (морфологических) элементов родного языка. Не всякое воспроизведение ребенком правильной грамматической формы слова следует принимать за свидетельство ее усвоения, так как такая словоформа может быть простым повторением за взрослым.

Усвоенной грамматической формой считается:

а) если она употребляется в разных по значению словах: дай куклу, машину, ест кашу;

б) если у произнесенных ребенком слов есть еще другие, по крайней мере две формы слова: это кукл-а, но дай кукл-у, кукл-ы;

в) если имеются случаи образований по аналогии.

Таким образом, при оценке речи детей, страдающих недоразвитием речи, необходимо выявлять не только речевые нарушения, но и то, что уже усвоено ребенком, и в какой степени усвоено.

Динамика речевого развития при разных формах недоразвития речи бывает различной. Не исключено, что на какое-то время дети разных диагностических групп могут оказаться с одним и тем же уровнем языкового развития. Однако, соизмеряя их общий речевой уровень с данными «Схемы системного развития нормальной детской речи», можно обнаружить, что у одних детей наибольшим образом задержана в своем формировании звуковая сторона речи, у других – слоговая структура слов, у третьих – способности к словоизменению и т.д.

Понимание процесса усвоения структуры родного языка детьми с различными отклонениями в речевом развитии обеспечивает выбор наиболее рациональных и эффективных путей преодоления у них общего недоразвития речи.

Основная задача логопедического воздействия на детей с общим недоразвитием речи – научить их связно и последовательно, грамматически и фонетически правильно излагать свои мысли, рассказывать о событиях из окружающей жизни. Это имеет большое значение для обучения в школе, общения с взрослыми и детьми, формирования личностных качеств.

Работа по развитию связной речи ведется по следующим направлениям: обогащение словарного запаса; обучение составлению пересказа и придумыванию рассказов; разучивание стихотворений; отгадывание загадок.

Данный раздел предусматривает логопедическую работу с детьми, владеющими простой разговорной речью. Их словарный запас включает достаточное количество слов обиходно-разговорной лексики; объем понимаемой речи приближается к возрастной норме.

Дети могут рассказать о себе, о своих товарищах, об интересных эпизодах из собственного опыта.

Однако анализ детских высказываний подтверждает, что их речь ещё не соответствует возрастной норме. Даже те звуки, которые они умеют правильно произносить, в самостоятельной речи звучат недостаточно четко.

Например: «Ева и Сясикигали. Масикбёщильпалькулетьку, щабакашётлить. Щабাকাби-зит воду, то дощальпальку.» (Лева и Шарик играли. Мальчик бросил палку в речку, собака смотрит. Собака бежит к воде, чтобы достать палку).

Для этих детей характерным является недифференцированное произнесение звуков (в основном, это свистящие, шипящие, аффикаты и соноры), когда один звук заменяет одновременно два или несколько звуков данной фонетической группы.

Особенностью звукопроизношения этих детей являются недостаточное озвончение звуков [б], [д], [г] в словах, замены и смещения звуков [к], [г], [х], [д], [л'], [й], которые в норме формируются рано («вок гом» - вот дом; «тот тусяймолято» - кот кушал молоко; «моля люб-ка» - моя юбка).

Фонематическое недоразвитие у детей описываемой категории проявляется в основном в несформированности процессов дифференциации звуков, отличающихся наиболее тонкими акустико-артикуляционными признаками, а иногда захватывает и более широкий звуковой фон. Это задерживает овладение звуковым анализом и синтезом.

Диагностическим показателем недоразвития речи является нарушение слоговой структуры наиболее сложных слов, а также сокращение количества слогов («вототиктититвотот» - во-допроводчик чинит водопровод; «ватитек» - воротничок).

Множество ошибок наблюдается при передаче звуконаполняемости слов: перестановке и замены звуков и слогов, сокращения при стечении согласных в слове («вототик» - вместо «животик», «вленок» - «львёнок», «кадовода» - «сковорода», «вок» - «волк» и т.п.). Типичными являются также персеверации слогов («хихист» - «хоккеист», «ваваяпотик» - «водопроводчик»); антиципации («астобус» - «автобус», «лилисидист» - велосипедист); добавление лишних звуков и слогов («ломонт» - «лимон»). Бытовой словарь детей с общим недоразвитием речи в количественном отношении значительно беднее, чем у их сверстников с нормальной речью. С наибольшей очевидностью это выступает при изучении активного словаря. Целый ряд слов дети не могут назвать по картинкам, хотя имеют их в пассиве (ступеньки, форточка, обложка, страница).

Преобладающим типом лексических ошибок становится неправильное употребление слов в речевом контексте. Не зная названий многих частей предмета, дети заменяют их названием самого предмета (стена-дом) или действия; они также заменяют слова, близкие по ситуации и внешним признакам (раскрашивает-пишет).

В словаре детей мало обобщающих понятий; почти нет антонимов, мало синонимов. Так, характеризуя величину предмета, дети используют только два понятия: большой и маленький, которыми заменяют слова длинный, короткий, высокий, низкий, толстый, тонкий, широкий, узкий. Это обуславливает частые случаи нарушения лексической сочетаемости.

Анализ высказывания детей с общим недоразвитием речи выявляет картину выраженного аграмматизма. Характерными для подавляющего большинства являются ошибки при изменении окончаний существительных по числам и родам («много окнех, яблоком, кроватев»; «перы», «ведры», «крылы», «гнезды» и т.п.); при согласовании числительных с существительными («пять мячев, ягодом», «два руки» и т.п.); прилагательных с существительными в роде и падеже («я рисую краском ручкам»).

Часто встречаются ошибки в употреблении предлогов: опускание («я идаю батиком» - «я играю с братиком»; «книге лезиттае»- «книга лежит на столе»); замена («нигаупаяи тая» - «книга упала со стола»); недоговаривание («полезя а забор» - «полезла на забор»; «полься а уисю» - «пошла на улицу»).

Дети с общим недоразвитием речи затрудняются в образовании существительных с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов («деревко», «ведречко»), прилагательных («мехняя шапка», «глинный кувшин», «стекловая ваза»). Они допускают много ошибок при употреблении приставочных глаголов (вместо переходит – идет, вместо спрыгивает – прыгает, вместо пришивает - шьёт).

Указанные недостатки в сфере фонетики, лексики, грамматического строя с наибольшей отчетливостью проявляется в различных формах монологической речи (пересказ; рассказ по картине; рассказ - описание).

Приведем пример: «Коська вовит мыську. Кот аез (залез) ботинок, сто мыську поимать. Он помотель (посмотрел), её там нет, убезал». При пересказе помимо речевых трудностей наблюдаются ошибки в передаче логической последовательности событий, пропуск звеньев событий, действующих лиц.

Рассказ-описание для детей малодоступен. Они обычно ограничиваются перечислениями отдельных предметов и их частей.

Например, описывая машину, ребенок перечисляет: «У ней колёсы есть, кабина, матоль, люль, литяг (рычаг), педали, фали, кудов, стобглюз возить (чтобы груз возить)».

Некоторые дети оказываются способными лишь отвечать на вопросы.

Таким образом, у детей с общим недоразвитием речи активная речь может служить средством общения лишь в условиях постоянной помощи в виде дополнительных вопросов, оценочных суждений и т.п.

Вне специального внимания к речи дети малоактивны; в редких случаях являются инициаторами общения, не обращаются с вопросами к взрослым, не оречевляют игровые ситуации. Это обуславливает недостаточную коммуникативную направленность их речи.

Одним из необходимых условий дальнейшего речевого развития ребенка является создание мотивации общения, формирование стремления рассказать о себе, своих товарищах, о наблюдениях из жизни семьи и детсада. В процессе логопедических занятий рекомендуется создавать такие ситуации, которые бы актуализировали потребность в речевых высказываниях, ставили ребенка в такие условия, когда у него возникает самостоятельное желание высказаться, поделиться своими впечатлениями об увиденном. При этом необходимо создавать благоприятное речевое окружение, хороший эмоциональный настрой. Другими словами, в основе высказываний ребенка должен лежать непосредственный речевой мотив.

Коррекционное обучение включает в себя работу над словом, словосочетанием и предложением. Указанные направления коррекционной работы тесно связаны между собой. Так, например, уточнение и расширение словаря осуществляется в ходе работы над предложением.

Эффективность коррекционных упражнений зависит от того, насколько будут соблюдены следующие условия:

- систематичность проведения;

- распределение их в порядке нарастающей сложности;
- подчинённость заданий выбранной цели;
- чередование и вариативность упражнений;
- воспитание внимания к речи.

2.3 Сравнительный анализ влияния занятий и упражнений в игровой форме на развитие познавательных процессов старших дошкольников с ОНР

По результатам проведённого исследования в старшей группе «Непоседы», выявлено, что дети имеют очень низкие показатели развития психических познавательных процессов и речи. Результаты, полученные в ходе повторного диагностического исследования воспитанников, сравнивались с результатами, полученными в начале исследования. С этой целью диагностики были использованы первоначальные диагностические методики. Сравнительный анализ результатов развития познавательных процессов до и после проведения психологических занятий с использованием упражнений и заданий в игровой форме представлен в таблице 1:

Таблица 1

Сравнительные данные развития познавательных процессов старших дошкольников на начало и конец эксперимента в процентах

Этап	внимание			память			мышление			речь			восприятие			воображение		
	высокий	средний	низкий	высокий	средний	Низкий	высокий	Средний	низкий	высокий	средний	низкий	высокий	средний	низкий	высокий	средний	низкий
На начало	10	20	70	10	30	60	0	70	30	0	20	80	20	50	30	30	20	50
На конец	20	40	40	10	60	30	10	60	30	0	40	60	20	50	30	40	50	10

Из этих данных и данных анализа работ на начальном и на конечном этапе исследования можно сделать вывод, что были достигнуты качественные изменения в данной группе.

Сравнительный анализ данных эксперимента позволяет сделать вывод, что уровень развития познавательных психических процессов и речи старшей группе «Непоседы», где проводились занятия и использовались упражнения, значительно изменился. Количество детей имеющих высокий уровень развития внимания стал на 10 % больше, чем на начальном этапе диагностики. Уровень развития памяти повысился на 30 %, мышления на 10 %, воображения на 10 %.

Результативность проведенной работы по развитию познавательных процессов и речи старших дошкольников с использованием игр очевидна и представлена в линейных диаграммах.

На рисунке 2 представлен сравнительный анализ результатов исследования внимания на начало и на конец эксперимента. Сравнительный анализ данных исследования показывает, что в старшей группе «Непоседы» высокий уровень развития внимания увеличился на 10 %. Показатели среднего и низкого уровня устойчивости внимания в старшей группе «Непоседы» соответственно уменьшились.

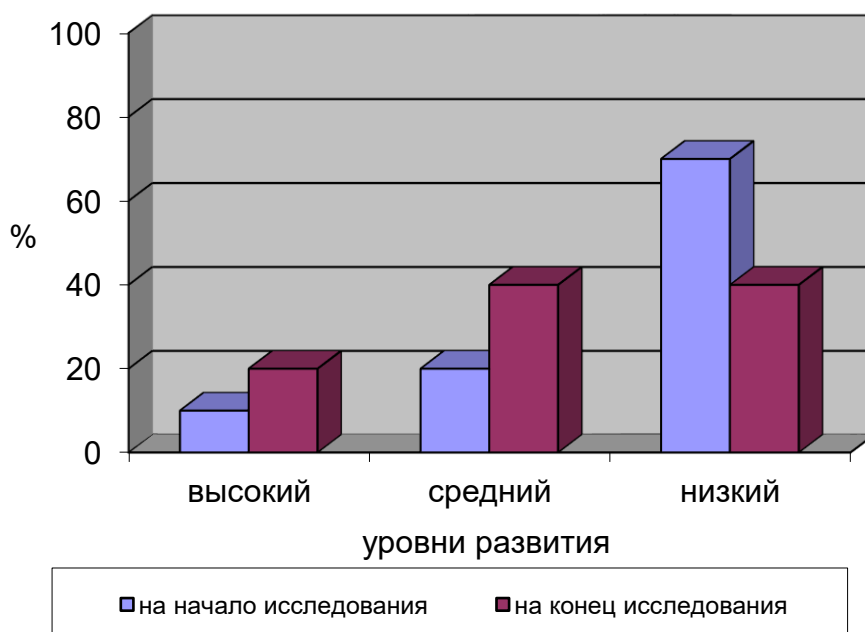


Рисунок 2. Сравнительный анализ результатов исследования внимания

И, хотя показатели развития внимания свидетельствуют, что в исследуемой группе все еще остаются дети, уровень развития, внимания которых ниже нормы, думается, что целенаправленное продолжение работы в данном направлении будет эффективным средством активизации процесса развития внимания воспитанников.

После проведения занятий было проведено повторное диагностическое исследование памяти. В ходе сравнительного анализа данных представленных на рисунке 3 было выявлено, что у воспитанников изменился уровень развития памяти, а именно стало меньше детей, уровень развития памяти которых низкий на 30%, количество детей, уровень развития внимания которых стал средним, увеличилось на 30%. Воспитателем было отмечено, что дети легче запоминают стихотворения и рассказы, прочитанные вслух, легче воспроизводят материал, изучение которого сопровождается моторными движениями.

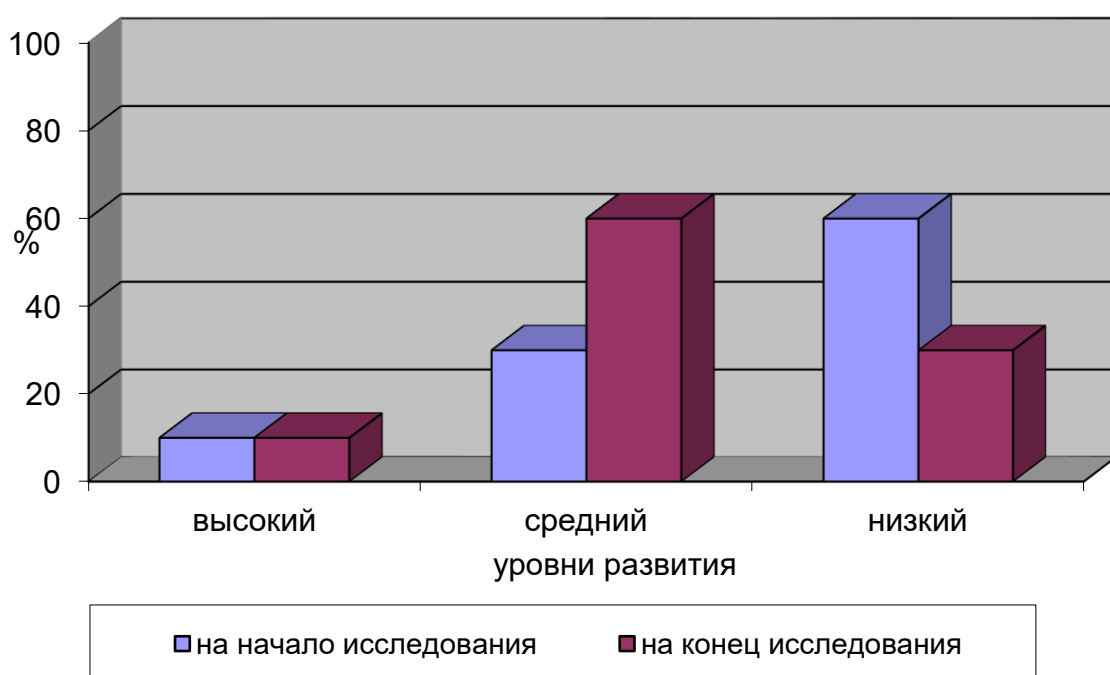


Рисунок 3. Сравнительный анализ результатов диагностического исследования памяти

Анализ результатов диагностики мышления на начальном и конечном этапах исследования, представлен на рисунке 4. Данные свидетельствуют о том, что средний уровень понизился на 10%, а высокий уровень развития мышления повысился на 10 % у воспитанников старшей группы «Непоседы».

Повышению уровня развития мышления способствовало систематическое проведение психологических занятий в игровой форме, в ходе которых воспитанникам предлагались задания на анализ и классификацию понятий, выполнение упражнений способствующих развитию логического мышления, решение логических задач.

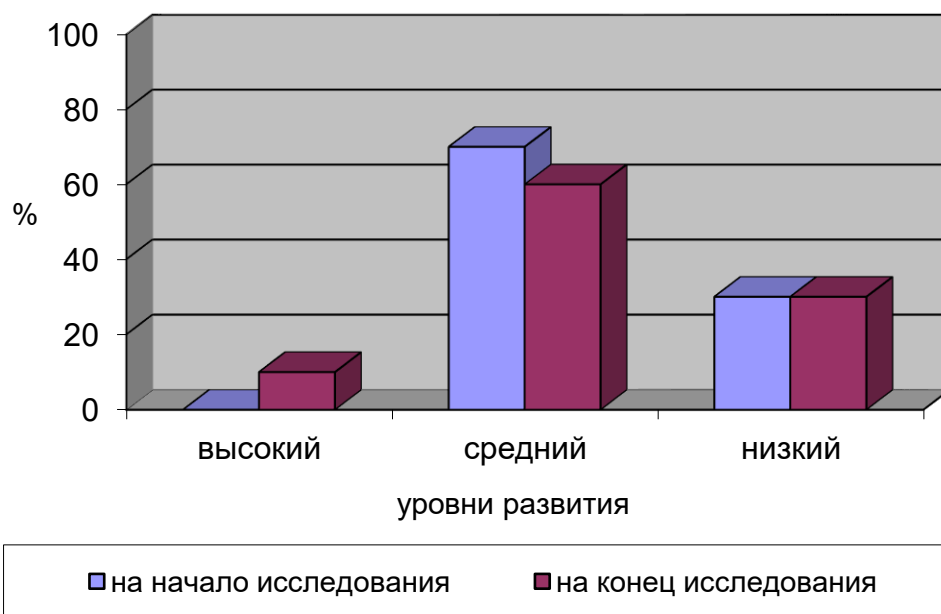


Рисунок 4. Сравнительный анализ результатов диагностики развития мышления.

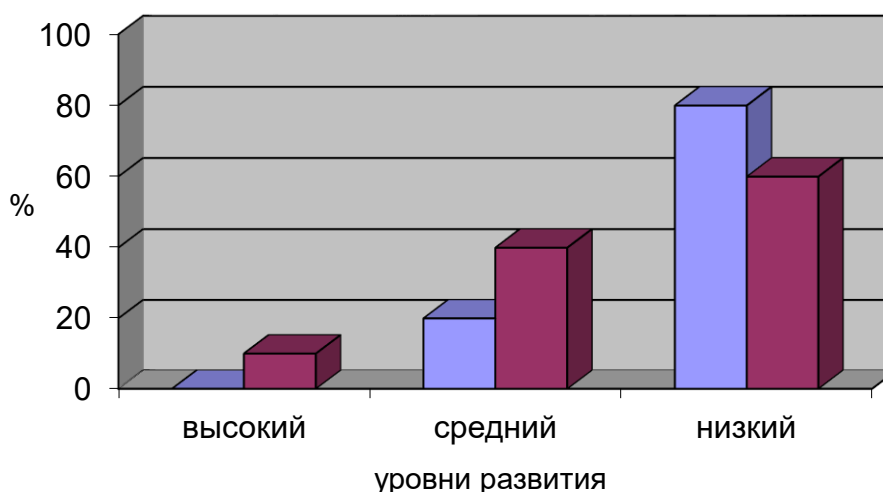


Рисунок 5. Сравнительный анализ диагностики развития речи

Сравнительный анализ результатов диагностики, представленный на рисунке 5 показал, что психологические занятия и упражнения в игровой форме способствуют развитию не только психических познавательных процессов, но также речи и коммуникативных функций воспитанников. Это связано в первую очередь и с тем, что в процессе занятий воспитанникам приходится общаться, участвовать в сюжетно-ролевых играх, выполнять задания в группах и парах.

Дети охотно принимали участие в играх, делились впечатлениями. Хорошо реагировали на замечания и исправления, за неправильно сказанные слова.

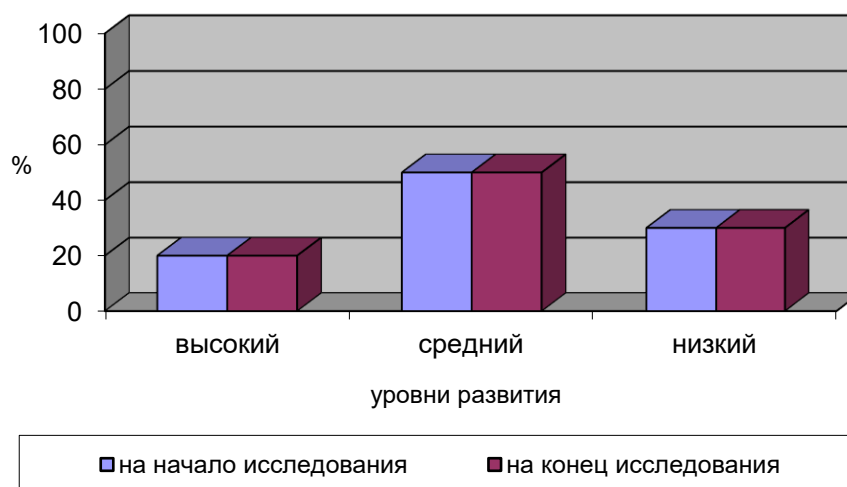


Рисунок 6. Сравнительный анализ результатов диагностики восприятия

Анализ результатов диагностики восприятия представленных на рисунке 6 показал, что данный психический процесс у воспитанников на начальном и конечном этапе имеет одинаковые результаты. Это связано в первую очередь с тем, что в ходе констатирующего эксперимента были получены достаточно

высокие результаты. Высокий и средний уровень развития восприятия имеют 70% воспитанников, а низкий уровень всего только у трёх воспитанников.

Анализ развития воображения учащихся позволяет сделать вывод, что воображение воспитанников значительно улучшилось в ходе психологических занятий и упражнений. Данные, представленные на рисунке 7, показывают, что высокий уровень развития увеличился на 10 %, то есть у одного воспитанника. Соответственно и низкие показатели развития уменьшились, только один воспитанник имеет низкий уровень развития воображения. Трудности связаны в первую очередь с ЗПР, на основании медицинского заключения.

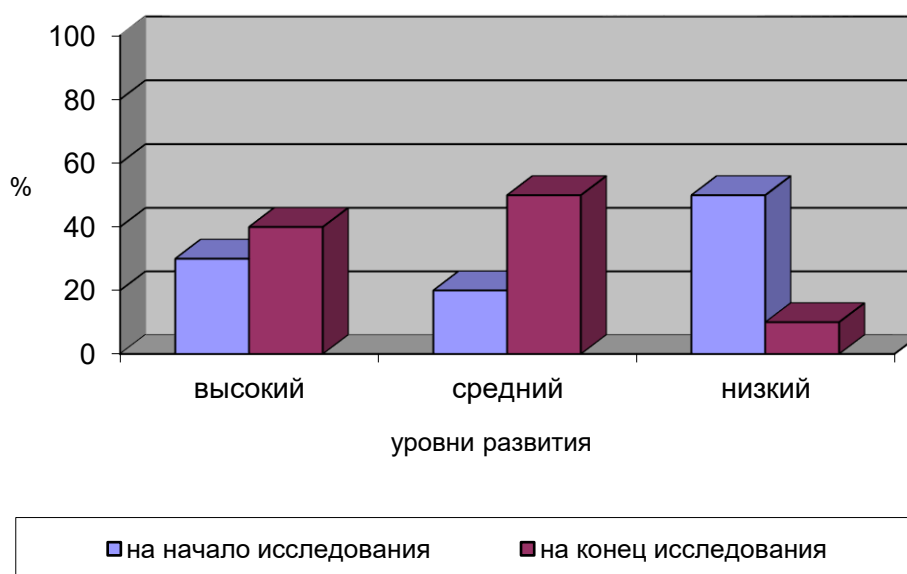


Рисунок 7. Анализ результатов развития воображения учащихся.

Данные рисунки фиксируют результаты входной и контрольной диагностик, то есть делают наглядными изменения в развитии соответствующих качеств, дают представление изменений познавательных процессов у воспитанников. Анализ результатов на начало, и конец эксперимента позволяют проследить положительную динамику развития психических познавательных процессов у воспитанников старшей группы «Непоседы».

Таким образом, внегрупповые психологические занятия и упражнения в игровой форме – эффективное средство развития познавательных процессов детей в старшем дошкольном возрасте.

Таким образом, для подтверждения гипотезы исследования

1. Было проведено исследование уровня развития психических познавательных процессов дошкольников старшей группы. Исследования проводилось на материале достаточного количества совершенно разных методик, которые рассматривают развитие познавательных потребностей с различных позиций:

2. Очень важно именно в старшем дошкольном возрасте выявить требующие коррекции особенности и недостатки в развитии психических познавательных процессов, необходимых для будущего успешного обучения в школе.

В соответствии с выявленными недостатками развития основной целью коррекционно-развивающей работы дефектолога должно стать развитие до оптимального уровня психических познавательных процессов посредством использования специальных заданий и упражнений:

- коррекционно-развивающие задания, построенные на материале занятий.
- коррекционно-развивающие задания, построенные на внеучебной деятельности детей.

Частота обращения к коррекционно-развивающим заданиям зависит от индивидуальных потребностей воспитанников. Эффективность проводимой работы будет высокой при условии совместного участия воспитателей, психолога, логопеда и родителей.

Коррекция речевого развития для дошкольников является длительным процессом, которая направлена на формирование речевых средств, достаточных для самостоятельного развития речи в процессе общения и обучения. При этом, особое значение в подготовке перехода дошкольника на следующую ступень имеет - игра. Педагоги называют дошкольный возраст - возрастом игры не случайно, поскольку, в дошкольном периоде она является ведущей деятельностью, и как никакая другая деятельность, отвечает особенностям психики ребенка, наиболее свойственна и характерна для него.

Ведущую роль игры в формировании психики ребенка отмечали крупнейшие психологи и педагоги (К. Д. Ушинский, Н. К. Крупская, А. М. Горький, А. С. Макаренко, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Б. Д. Эльконин). Еще в XVIII в. Жан-Жак Руссо подметил, что для того, чтобы узнать и понять ребенка, необходимо понаблюдать за его игрой. В отличие от взрослых, для которых естественной средой общения является язык, для ребенка естественная среда общения - это игровая деятельность. В процессе игровой деятельности зарождаются и дифференцируются новые виды деятельности ребенка.

Существуют разные виды игр, характерные для детского возраста. Одни игры создаются самими детьми под руководством воспитателя - это творческие игры; другие созданы заранее, имеют готовое содержание и определённые правила - это игры с правилами. В свою очередь игры с правилами подразделяются на подвижные и дидактические игры. Правильное понимание характера и особенностей каждого вида игр имеет большое значение для методики руководства ими. Так, при руководстве творческими играми задача педагога заключается в том, чтобы помочь детям выбрать тему игры, развить её сюжет; помочь сделать нужную для игры постройку; воспитывать дружеские взаимоотношения между детьми.

Подвижные игры в разных возрастных группах имеют различия, которые необходимо учитывать при руководстве ими. В младших группах наибольшее число подвижных игр имеет сюжет: дети изображают движения медведя, зайца, соблюдая известные правила игры. Приучение детей к выполнению правил происходит часто в процессе самой игры, при непосредственном участии в ней воспитателя. В старшей группе, наряду с сюжетными подвижными играми, большое место занимают игры без сюжета: дети упражняются в беге, прыжках, в сохранении равновесия. Их движения обусловлены более строгими правилами. Мотивом игры нередко является соревнование (например, кто быстрее добежит до флажка). Игры детей старшей группы по преимуществу коллективные. Воспитатель и сами дети строго следят за точным выполнением правил.

Содержание и правила дидактических игр во многом зависят от воспитательных задач, которые ставятся перед детьми различных возрастных групп в процессе их обучения и воспитания. В играх младших дошкольников большое значение имеет: наглядность, сюжет, слово. В этих играх правила заключены в дидактических игрушках (малыши имеют дело с матрёшками, вкладками, разрезными картинками). В средней группе умственные задачи усложняются, и всё большее значение приобретает слово: дети называют известную им вещь по описанию, отгадывают загадки. Правила игры уже зависят не от характера игрушки, а от игры в целом; они вносятся в неё как составной компонент (например, отвечать, когда спрашивают, следить за ответом товарищей). В старшей группе умственные задачи ещё более усложняются. Большое место здесь занимают словесные игры.

Однако, при всём своеобразии различных видов игр между ними много общего. Во-первых, они отображают окружающую действительность и основываются на самостоятельной деятельности дошкольников. Во-вторых, все игры эмоционально насыщены, доставляют детям радость, чувство удовольствия.

Но, самое главное то, что любую игру сопровождает - речь. Играя, дети упражняются в использовании новых слов: по мере развития игры слово становится основным средством создания образа, разыгрывания роли, развития сюжета. К концу дошкольного возраста слово приобретает новое значение: дети могут словами создавать целые эпизоды игры. Как отмечал в своих исследованиях А.Р. Лурия, - речь выполняет существенную функцию в процессе игры, являясь формой ориентировочной деятельности ребенка; с ее помощью осуществляется речевой замысел, который может сворачиваться в сложный игровой сюжет. С расширением знаково-смысловой функции речи радикально меняется весь процесс игры: игра из процессуальной становится предметной, смысловой.

Для детей-дошкольников, страдающих различными речевыми расстройствами, игровая деятельность также сохраняет своё значение и роль

как необходимое условие всестороннего развития их личности и интеллекта. В совместной игре со сверстниками ребенок приобретает опыт взаимопонимания, учится объяснять свои действия и намерения, согласовывать их с другими детьми. В игровой деятельности ребенок получает и опыт произвольного поведения - учится управлять собой, соблюдая правила игры, сдерживая свои непосредственные желания ради поддержания совместной игры со сверстниками, уже без контроля со стороны взрослых. Нет нужды объяснять, насколько все эти качества необходимы ребёнку в дальнейшей жизни, и в первую очередь в школе, где он должен включаться в большой коллектив сверстников, сосредотачиваться на объяснениях учителя в классе, контролировать свои действия при выполнении домашних заданий.

Дети с ОНР не могут спонтанно стать на онтогенетический путь развития речи, который свойствен нормально развивающимся детям. Для преодоления данной особенности необходимо проводить специальные коррекционные мероприятия, основанные на игровой деятельности, так как речь наиболее эффективно развивается в специально организованном процессе игры. Применение игр как одного из наиболее продуктивных средств обучения позволяет учить детей весело, радостно и без принуждения. Игра помогает организовать деятельность ребёнка, обогащает его новыми сведениями, активизирует мыслительную деятельность, внимание, а главное, стимулирует речь. Игру можно применять в различных вариантах, обновляя речевой материал и включая в неё дидактический материал разноуровневого характера.

Как показывают практические наблюдения, особая роль в этом принадлежит театрализованным играм. Театрализованная игра как один из видов игр решает многие задачи программы детского сада: от ознакомления с общественными явлениями, формирования элементарных математических знаний, развития речи до физического совершенствования. Театрализованные игры представляют собой разыгрывание в лицах литературных произведений. Герои литературных произведений становятся действующими лицами, а их приключения, события жизни, измененные детской фантазией, - сюжетом игры.

Разновидностью театрализованной игры являются игры-драматизации (изображать, разыгрывать). В играх-драматизациях есть сюжетный замысел и ролевые действия. Игры-драматизации - это особые игры, в которых ребенок разыгрывает знакомый сюжет, развивает его или придумывает новый. Особенностью игры-драматизации является ее синкретизм, проявляющийся во взаимосвязи различных видов искусства и художественно-творческой деятельности (музыкальной, изобразительной, художественно-речевой). В играх драматизациях используются диалоги, благодаря которым создаётся возможность воспроизводить содержание по ролям. Для исполнения роли ребенок должен владеть разнообразными изобразительными средствами (мимикой, телодвижением, жестами, выразительной по лексике и интонации речью и т.п.).

Важно, что в такой игре ребенок создает свой маленький мир и чувствует себя хозяином, творцом происходящих событий. Он управляет действиями персонажей и строит их отношения. В такие игры ребенок никогда не играет молча. Своим голосом или голосом персонажа ребенок проговаривает события и переживания. Он озвучивает героев, придумывает историю, проживает то, что в обычной жизни ему прожить бывает нелегко. Во время таких игр происходит интенсивное развитие речи, качественно и количественно обогащается словарный запас, развиваются воображение, творческие способности ребенка, способность управлять собой, удерживать внимание в соответствии с сюжетом, логичность и самостоятельность мышления. Поэтому игры-драматизации необычайно полезны и нужны ребенку с тяжелыми нарушениями речи.

Значимость игр-драматизаций отмечается и в работах Н.В. Губановой, Ю.А. Вакуленко, О.В. Правдиной. Исследование Г.А. Волковой показало, что театрализованные игры детей способствуют активизации разных сторон их речи. При этом было отмечено, что интенсивному речевому развитию служит именно самостоятельная театральная-игровая деятельность, которая включает в себя не только само действие детей с кукольными персонажами или

собственные действия по ролям, но также и художественно-речевую деятельность (выбор темы, передача знакомого содержания, сочинение, исполнение песен от лица персонажей, их инсценирование, приплясывания, напевание и т. д.).

Дети с ОНР, как правило, дети с отклонениями и в эмоциональной регуляции. Поэтому необходимо заинтересовать их в выполнении задания, а так как ведущая деятельность в старшем дошкольном возрасте - игра, то именно «играть» в сказку детям гораздо интереснее, чем просто осуществлять постановку сюжета. В связи с этим, для решения многих задач для старших дошкольников с ОНР наиболее подходящей является игра-драматизация.

При этом, дети вначале являются зрителями: они не могут сразу и в полном объёме овладеть творческим процессом, необходимым для участия в театрализованных играх. Речь воспитателя на этом этапе служит образцом для подражания. Дети наблюдают, как воспитатель говорит, действует за персонажа, имитирует ролевые движения. Постепенно творческая активность детей возрастает. Детям становится интересно, когда они не только говорят, но и действуют, как сказочные герои. Они пытаются имитировать ролевые движения, наблюдают друг за другом, стараются всё лучше и лучше играть роль. Воспроизводя в игровой форме образы своих героев, дети передают и основные их черты: щедрость, доброту, смелость, хитрость, жадность и т. д. Эти качества передаются в манере игры и, затрагивая эмоциональную сферу ребёнка, способствует его нравственному и эстетическому воспитанию. У детей формируются и личностные качества: выдержка, дисциплинированность, целеустремленность, и нравственные: смелость, честность, доброжелательность и т. д.

А.Н. Леонтьев рассматривает игру-драматизацию одной из возможных форм перехода к продуктивной эстетической деятельности с характерным для нее ведущим мотивом воздействия на других людей.

Велико значение театрализованной игры и для речевого развития детей с ОНР (совершенствование диалогов и монологов, освоение выразительности

речи). Стимулом развития речи в процессе театрализованных игр - движения, эмоции, чувства. В них применяется система музыкально-двигательных, рече-двигательных и музыкально-речевых игр и упражнений. При использовании игр-драматизаций решаются сразу несколько задач в развитии речи:

- уточняется, обогащается и активизируется словарь дошкольников;
- совершенствуется грамматический строй речи;
- совершенствуется диалогическая и монологическая формы речи, воспитывается культура речевого общения;
- развивается просодическая сторона речи (интонационная выразительность, плавность, темп, ритм);
- вырабатывается умение исполнять небольшие монологи и более развернутые диалоги между персонажами;
- развивается навык разыгрывать с персонажами действия с применением разнообразных движений (повороты туловища, головы, движения рук).

Педагогическая задача усложняется синтетической природой театрализованной деятельности, в которой восприятие, мышление, воображение, речь выступают в тесной взаимосвязи друг с другом и проявляются в разных видах детской активности (речевая, двигательная, музыкальная и пр.). Немалое значение придается также оформлению театрализованных игр, обсуждению вместе с детьми атрибутов игры, костюмов. Последнее особенно важно для детей с ОНР, у которых слабо развито воображение, - костюмы помогают им «входить в образ».

При этом, тематика таких игр может быть весьма разнообразна, например, посуда, мебель, из жизни животных, из жизни растений, труд людей и т. д. Участвуя в них, дети познают окружающий мир, становятся участниками событий из жизни людей, животных, растений.

Игры-драматизации на основе сказок включают в себя несколько этапов:

1-й этап. Знакомство со сказкой (чтение, рассказывание, беседы, просмотр диафильмов, презентаций, видеозаписей; рассматривание картин и

иллюстраций).

2-й этап. Знания должны быть рационально восприняты ребенком, поэтому обязательна обратная эмоциональная связь (пересказ, настольный театр, подвижные игры).

3-й этап. Отражение эмоционального отношения ребенка к изучаемому объекту в художественной деятельности; лепке, рисовании, конструирование.

4-й этап. Подготовка к самостоятельному разыгрыванию сюжета, необходимой среды для творческой игры, разыгрывания сюжета сказки, театрализованной игры.

Практический материал для игр распределяется так, что каждая тема пронизывает все этапы работы - от развития понимания речи до умения связно рассказывать, чувствовать и передавать интонацию, пользоваться движениями, мимикой, жестами, контактировать с участниками.

Однако, необходимо учитывать тот факт, что недостатки звукопроизношения, недостаточно чёткое восприятие звукового образа слов, ограниченность словаря, полное или частичное отсутствие грамматических форм, изменение темпа речи, её плавности, а также неустойчивость внимания, плохая память, трудности при ориентировке в пространстве, незрелость эмоционально-волевой сферы - всё это, в разной степени влияет на игровую деятельность детей с ОНР, порождает у них особенности поведения в игре. Это говорит о необходимости использования индивидуально-дифференцированного подхода при организации игр в развитии речи детей с ОНР. И, педагог, развивая игровую деятельность детей с ОНР, прежде всего, должен осуществлять специальные методические приёмы, с помощью которых будут решаться поставленные задачи обучения в игре, а также предусматривать возможность реализации постепенно возрастающих речевых умений в контексте игры.

Таким образом, применение игровых технологий в образовательной деятельности с детьми с ОНР помогают эффективно решать задачи по развитию речи, значительно повышает качество обучения.

При этом, в систему коррекционной работы с детьми, имеющими общее недоразвитие речи, включают игры и игровые упражнения, которые не только совершенствуют речевые навыки, но и повышают умственную активность, способствуют развитию психических процессов, повышают эмоциональную активность, которые также способствуют формированию речевых навыков.

Роль театрализованных игр в этом процессе состоит с одной стороны, в решение задач коррекционного обучения (развитие речи: словарного запаса, грамматического строя, звукопроизношения и т. д.), с другой, в расширение знаний об окружающем мире, становление основных психических процессов, развитии эмоций, познавательной деятельности, тесно взаимосвязаны между собой.

Наиболее распространенным речевым нарушением, по различным исследованиям, в последние годы является общее недоразвитие речи, под которым следует понимать такую форму речевой патологии, при которой формирование всех компонентов речевой системы нарушено (как звуковой, так и смысловой стороны речи), при этом дети имеют нормальный слух и первично сохранный интеллект.

Речь дошкольников с ОНР имеет характерные особенности: звукопроизношение нарушено; фонематическое восприятие не сформировано; недостаточный словарный запас; позднее появление речи, выраженное отставание в формировании лексико-грамматического строя, слоговая структура слова нарушена; речь односложна, состоит из простых предложений и с аграмматизмами; трудности в построении монолога: сюжетного или описательного рассказа; бедная диалогическая речь. Нарушены все компоненты языковой системы языка.

Общее недоразвитие речи сопровождается неречевой симптоматикой, выражающейся в нарушении психологических процессов и функций. У таких дошкольников характерны нарушения общей моторной неловкости, недостаточной сформированности двигательных умений и навыков, снижения внимания, восприятия, концентрации. Эти факторы тормозят и становление

игровой деятельности ребенка, имеющей, как и в норме, ведущее значение в плане общего психического развития, и затрудняют переход к более организованной учебной деятельности. Кроме того, плохо говорящие дети, начиная осознавать свой недостаток, становятся молчаливыми, застенчивыми, нерешительными, затрудняется их общение с людьми.

Система коррекционной работы по развитию речи у детей с ОНР может строиться с опорой на: интеллектуальные, развивающие, игровые, инновационные методы и средства.

Игровые средства обучения являются ведущими в дошкольном возрасте, независимо от нарушения, так как игра - ведущий вид деятельности всех дошкольников. И эффективность коррекционно-логопедической работы во многом будет зависеть от использования разнообразных игр во всех видах деятельности, так как любая игра способствует воспитанию не одного, а нескольких качеств, требует участия различных органов и психических процессов, вызывая разнообразные эмоциональные переживания.

Одной из наиболее эффективных форм организации работы со сказкой являются игры-драматизации, которые способствуют развитию психических процессов и различных качеств личности - самостоятельности, инициативности, эмоциональной отзывчивости, воображения.

Этот вид игры оказывает большое влияние на развитие речи. Ребенок усваивает богатство родного языка, его выразительные средства, использует интонации, соответствующие характеру героев и их поступкам. В игре-драматизации формируется диалогическая, эмоционально насыщенная речь, активизируется словарь ребенка.

С помощью игр дети лучше усваивают содержание произведения, логику и последовательность событий, их развитие и причинную обусловленность. Игра-драматизация способствует освоению элементов речевого общения (мимика, жест, поза, интонация, модуляция голоса).

Выводы по главе 2

Из всего выше сказанного мы можем сделать вывод о том, что старшим дошкольникам предстоит очень важный момент в их жизни – переход из детского сада во взрослую школьную жизнь. Этот переход заслуживает самого серьезного внимания. Это связано с тем, что коренным образом изменяются условия учения. Новые условия предъявляют более высокие требования к развитию мышления, воображения, памяти и внимания детей, к их личностному развитию, а также степени сформированности у воспитанников учебных знаний, учебных действий, к уровню развития произвольности.

Однако уровень развития значительного числа воспитанников едва достигает необходимого предела, а у довольно многочисленной группы дошкольников уровень развития явно недостаточен для перехода в школьную жизнь.

По мнению преподавателей начального звена, у воспитанников, приходящих из детских садов в школу, плохо развита речь, учащиеся плохо читают, у них плохо развита память (этот недостаток назван 53% опрошенных учителей), они невнимательны, не самостоятельны, не наблюдательны, не организованы, не могут сосредоточиться и многое другое.

Это свидетельствует о том, что те качества, которые должны быть сформированы у воспитанников к концу обучения в старшей группе, не сформированы, или развиты в незначительной степени, или не у всех ребят.

Поэтому, выявление степени развития познавательных способностей старших дошкольников, определение их готовности к обучению в начальном звене, очень важно, и чем точнее будет проведена диагностика ребенка, чем быстрее и правильнее разработан комплекс коррекционных работ, и проведен с каждым воспитанником, тем выше успеваемость учащихся и их успешность в обучении.

Таким образом позитивное изменение в уровне познавательных процессов у воспитанников подтверждает нашу гипотезу о том, что правильное использование знаний воспитателя, логопеда и психолога касающихся

особенностей психического развития старших дошкольников, можно строить учебный процесс таким образом, чтобы активизировать познавательный интерес воспитанников и успешно развивать память, мышление и другие психические функции детей.

В настоящее время общество нуждается в такой организации деятельности детей, которая обеспечила бы развитие индивидуальных способностей и творческого отношения к жизни каждого ребёнка, внедрение различных инновационных учебных программ, реализацию принципа гуманного подхода к детям.

Анализ психолого-педагогической литературы и личное наблюдение во время написания работы показывает, что учебная и развивающая деятельность значима на всех возрастных этапах, особенно в старшем дошкольном возрасте, так как в данном периоде начинает формироваться и закладываться основные предпосылки развития психических познавательных процессов, которые необходимы воспитанникам при дальнейшем обучении в школе. Психические познавательные процессы получают наибольшее развитие в том случае, когда вырабатываются такие качества личности как организованность, ответственность, самостоятельность, активность, дисциплинированность.

Преобразования познавательной сферы, происходящие в старшем дошкольном возрасте, имеют чрезвычайно важное значение для дальнейшего полноценного развития психики. Специальные исследования, однако, показывают, что при преобладающей в настоящее время системе начального обучения процесс этот нередко протекает стихийно. У многих детей к концу старшего дошкольного возраста отмечается недостаточная сформированность произвольного внимания, произвольной памяти, способности к регуляции умственных действий. Истинное развитие подменяется усвоением стереотипных способов действия в стандартных условиях. Исходя из этого, перед психологом, работающим с учениками младших классов, очень часто встает задача целенаправленного развития познавательных процессов детей.

Уровень обучения и воспитания в современном образовательном учреждении в значительной степени определяется тем, насколько педагогический процесс ориентирован на психологию возрастного и индивидуального развития ребенка. Это предполагает психолого-педагогическое изучение дошкольников с целью выявления индивидуальных вариантов развития, творческих и познавательных способностей каждого ребенка. Особенно важно это в старшем дошкольном возрасте, когда только начинается целенаправленное обучение человека, когда начинается учеба, но игра остаётся ведущей деятельностью, в лоне которой формируются психические свойства и качества ребенка, прежде всего познавательные процессы и отношение к себе как субъекту познания (познавательные мотивы, самооценка, способность к сотрудничеству).

Изучение литературы, анализ и обобщение собранных по проблеме материалов дали возможность определить теоретические основы конструирования и использования во внегрупповой работе психологических занятий и упражнений в игровой форме,

Анализ литературы и практики преподавания подвел к необходимости разработки комплекса игр, направленных на активизацию познавательной деятельности дошкольников.

Изученный в процессе игровой деятельности материал забывается дошкольниками в меньшей степени и медленнее, чем материал, при изучении которого не использовалась игровая форма. Это объясняется, прежде всего, тем, что в занятиях игровой формы органически сочетается занимательность, делающая процесс познания доступным и увлекательным для дошкольников, и деятельность, благодаря участию которой усвоение знаний становится более качественным и прочным.

В ходе проведённого исследования прослеживается положительная динамика развития речевой активности и психических познавательных процессов, представленная на рисунках и в таблицах.

На внегрупповых занятиях использовалась игровая форма, как средство развития познавательных процессов. Так как играть дети очень любят и активно включаются в изучение материала, с интересом выполняли все условия задания и игры, стараясь добиться хороших результатов.

Детям характерен повышенный интерес к игровым элементам, через которые познают мир, поэтому на занятиях происходит развитие познавательных процессов (внимания, памяти, мышления, воображения, восприятия и речи) с использованием игр и упражнений.

Игра, как известно, таит в себе огромные потенциальные возможности для развития детей. Еще К. Д. Ушинский советовал включать элементы занимательности, игровые моменты в серьезный учебный труд для того, чтобы процесс познания был более продуктивным.

К числу бесспорных преимуществ использования игровых технологий в образовательном процессе можно отнести следующие ключевые моменты:

- игра является для ребенка яркой, эмоциональной, образной деятельностью, в которой ребенок чувствует себя свободно и уверенно, что как нельзя лучше подготавливает его к усвоению новых знаний;
- игра практически сводит на нет пассивность ребенка;
- занимательный сюжет игры, использование дидактического материала, оборудования является дополнительным стимулом для включения в игру;
- игровая задача мотивирует дошкольника на достижение положительного результата обучения.

Подбор игровых методов и приемов, а также планирование деятельности по речевому развитию детей старшего дошкольного возраста с ОНР строится на основных дидактических принципах:

- Принцип занимательности – именно развлекательная функция игр создает атмосферу радости, комфортности.

- Принцип новизны – использование игрушек, сказочных персонажей стимулирует ребенка не только использовать полученные знания, но и приобретать новые.

- Принцип постепенной усложненности – помогает ребенку ненавязчиво совершенствовать речь.

- Принцип индивидуализации – учет индивидуальных особенностей каждого ребенка при включении его в игровую деятельность.

- Принцип сотрудничества – в играх важна атмосфера доброжелательности, эмоциональной раскрепощенности.

Игровая деятельность дает нужный эффект при соблюдении следующих условий:

– во-первых, занятия должны носить гуманный характер, преследовать благородную воспитательную и познавательную цель;

– во-вторых, при организации занятий необходимо учитывать возрастные, психолого-педагогические особенности различных детей

– в-третьих, воспитательное и образовательное воздействие игр зависит от самой организации и методики проведения, которая, в свою очередь, зависит от педагогического мастерства педагога-психолога, логопеда и воспитателя.

В заключение хотим отметить: положительные результаты обучения детей связной речи и пересказу свидетельствуют об эффективности используемых нами приёмов.

Значительное место в работе над формированием связной речи мы отводим упражнениям по составлению сложных сюжетных рассказов, рассказов из собственного опыта. Включали в занятия доступные задания творческого характера (составление рассказа по аналогии с пересказываемым текстом, продолжение к действию, изображенному на серии сюжетных картинок и др.).

При проведении занятий ставились следующие задачи:

- Закрепление и развитие у детей навыков речевого общения, речевой коммуникации;

- Формирование навыков построения связных монологических высказываний;
- Развитие навыков контроля и самоконтроля за построением связных высказываний;
- Целенаправленное воздействие на активизацию ряда психических процессов (восприятия, памяти, воображения, мыслительных операций), тесно связанных с формированием устного речевого сообщения.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проблема применения игровых технологий в образовательном процессе в педагогической теории и практике не нова. Разработкой теории игры, ее методологических основ, выяснением ее социальной природы, значения для развития обучаемого в отечественной педагогике занимались Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др.

Особенность игровой деятельности детей с нарушениями речи, разработка научно-методических аспектов применения игры как коррекционного средства отражены в трудах С.А. Мироновой, В.И. Селиверстова, Л.Н. Усачевой, Т.Б. Филичевой, Т.А. Ткаченко, Е.А. Пожиленко, Г.В. Косовой, Р.Г. Лазаревой и др.

С целью изучения особенностей развития речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в процессе игровой деятельности нами была проанализирована психолого-педагогическая, логопедическая, методическая литература.

Нами была описана психолого-педагогическая характеристика детей дошкольного возраста с ОНР. Было отмечено своеобразие познавательной, личностной и поведенческой сферы детей изучаемого контингента: замедленность развития наглядно-образного и словесно-логического мышления, неустойчивость и низкая произвольность внимания, нарушение восприятия, низкая продуктивность воображения, снижение мотивации, бедность познавательного интереса и запаса общих сведений о мире, отсутствие целенаправленности и непрочность связей между зрительной и вербальной сферами, существенные нарушения двигательной сферы, наличие повышенной нервозности, двигательного беспокойства, возможны агрессивность и повышенная конфликтность, несформированность общения.

Опираясь на современные логопедические исследования, мы выявили особенности речевого развития детей с ОНР. Нами были отмечены сложности и многообразие факторов, вызывающих общее недоразвитие речи, а также различная природа дефектов детей с нарушенным речевым развитием, но все

эти дети имеют ряд типичных проявлений, указывающих на системное нарушение речевой деятельности. Одним из признаков является более позднее начало речи: возникновение первых слов наблюдается в 3-4 года, иногда и в 5 лет. Речь детей с нарушениями характеризуется наличием аграмматизмов, недостаточным фонетическим оформлением.

Учитывая то, что речь - это наиважнейшая функция, необходимая в жизни каждому человеку, благодаря которой мы общаемся, передаем опыт, регулируем деятельность и поведение, стараюсь создать такие условия, при которых у детей появилась бы потребность в общении не только с близкими ему людьми - взрослыми, но и со сверстниками. Для дошкольника и, особенно для детей с речевыми нарушениями, овладение речью - это самый сложный процесс, которому нужно помочь протекать в правильном русле и здесь большую роль играют взрослые, те люди, которые окружают ребенка. Поскольку игра тесно связана со всеми сторонами воспитательно - образовательного процесса в детском саду, активно применяю в дошкольной практике игровые технологии. Цель игровой технологии в образовательном процессе - не менять ребенка и не переделывать его, не учить его каким-либо специальным навыкам, а дать возможность ребенку «прожить» в игре волнующие его ситуации при полном внимании и сопереживании взрослого.

Считаю, что использование игровых технологий на всех этапах педагогического процесса решает проблемы снижения речевой активности детей, ее низкую коммуникативную направленность. Так как в игре дети естественным образом учатся связно, последовательно и логично излагать свои мысли, развиваются все компоненты речи.

Одним из эффективных средств развития интереса к образовательному процессу, наряду с другими методами и приемами, являются дидактические игры и упражнения. Дидактическая игра для детей наиболее доступный вид деятельности и способ переработки полученных знаний. Дидактические игры стимулируют мыслительные процессы, а, следовательно, и речь ребенка. Учитывая то, что речь - это наиважнейшая функция, необходимая в жизни

каждому человеку, благодаря которой мы общаемся, передаем опыт, регулируем деятельность и поведение, стараюсь создать такие условия, при которых у детей появилась бы потребность в общении не только с близкими ему людьми - взрослыми, но и со сверстниками. Для дошкольника и, особенно для детей с речевыми нарушениями, овладение речью - это самый сложный процесс, которому нужно помочь протекать в правильном русле и здесь большую роль играют взрослые, те люди, которые окружают ребенка. Поскольку игра тесно связана со всеми сторонами воспитательно - образовательного процесса в детском саду, активно применяю в дошкольной практике игровые технологии. Цель игровой технологии в образовательном процессе - не менять ребенка и не переделывать его, не учить его каким - либо специальным навыкам, а дать возможность ребенку «прожить» в игре волнующие его ситуации при полном внимании и сопереживании взрослого.

Считаю, что использование игровых технологий на всех этапах педагогического процесса решает проблемы снижения речевой активности детей, ее низкую коммуникативную направленность. Так как в игре дети естественным образом учатся связно, последовательно и логично излагать свои мысли, развиваются все компоненты речи.

Результаты, полученные в ходе эксперимента, указывают на эффективность проделанной работы. Гипотеза исследования нашла свое подтверждение: развитие речи дошкольников с ОНР осуществляется более эффективно путём специально организованного комплексного обучения в процессе игровой деятельности.

Список использованной литературы:

- 1 Белошистая А.В. Игровые технологии в образовании и воспитании ребенка дошкольного возраста / А.В. Белошистая // Пед. технологии. - 2010. - № 2. - С. 3-8.
- 2 Болонский П.П. Педология М./ П.П. Болонский // Педагогика, 1934.- 329 с.
- 3 Борисова О.М. Развивающий потенциал игр младших школьников / О.М. Борисова // Молодые ученые столичному образованию. Мат-лы XII городской научно-практической конференции с международным участием. М.: ГБОУ ВПО МГППУ. 2013. С. 10-11.
- 4 Бурлачук Л.Ф. Психодиагностика: учебник для вузов / Л.Ф. Бурлачук // СПб.: Питер, 2004. – 351 с.
- 5 Воробьев В.К. Диагностика речевого развития детей дошкольного возраста/В.К. Воробьев // М.: Эксмо, 2010. 232 с.
- 6 Всеволодский-Генгросс В.Н. Игры народов СССР / В.Н. Всеволодский-Генгросс. //М.: Просвещение, 1933. 190 с.
- 7 Высин И. Е. Формирование языковой способности как фактор речевого развития: работа с младшими дошкольниками с общим недоразвитием речи / И. Е. Высин. // Дошк. воспитание. 2008. № 9. С. 56-66.
- 8 Глухов В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием / В.П. Глухов // М.: Аркти, 2004. – 168 с.
- 9 Гончарова В.А. Общие и специфические особенности формирования лексики у дошкольников с различными нарушениями речи: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. / В.А. Гончарова // СПб., 2002. – С.18.
- 10 Губанова Н.Ф. Развитие игровой деятельности. Система работы в старшей группе детского сада / Н.Ф. Губанова // Мозаика-Синтез, 2012. 320 с.

- 11 Данилова Е.И. Энциклопедия развивающих игр. Популярное пособие для родителей и педагогов. / Е.И. Данилова // М.: ЗАО «ОЛМА Медиа групп», 2007. – 320с.
- 12 Дыбина О.В. Дидактическая игра как игровая технология формирования творчества у детей / О.В. Дыбина // Проблемы дошкольного образования на современном этапе: сб. науч. ст. / Тольятт. гос. ун-т. - Тольятти: ТГУ, 2009. - Вып. 7, ч. 1. - С. 25-30.
- 13 Ефименкова Л.Н. Формирование речи у дошкольников. Пособие для логопедов / Л.Н. Ефименкова // М.: Просвещение, 1981. – 112 с.
- 14 Жинкин Н.И. Язык. Речь. Творчество/ Н.И. Жинкин // М.: Лабиринт, 1998. – 368 с.
- 15 Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева// М.: Просвещение, 1990. – 239 с.
- 16 Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичёва Т.Б. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичёва // 2011. 220 с.
- 17 Забрамная, С.Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей / С.Д. Забрамная, // Методическое пособие. М.: издательство «Академия», 2005. – 117с.
- 18 Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе/ И.А. Зимняя //Просвещение, 2011. 333 с.
- 19 Калягин В.А., Овчинникова Т.С. Психолого-педагогическая диагностика детей и подростков с речевыми нарушениями: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. / В.А. Калягин, Т.С. Овчинникова // СПб.: КАРО, 2005. – 288 с.
- 20 Каптерев П.Ф. Педагогический процесс/ П.Ф. Каптерев // Избранные педагогические сочинения. М.: Просвещение, 1982. 209 с.
- 21 Короткова Э.П. Обучение рассказыванию в детском саду/ Э.П. Короткова // М.: Просвещение, 1978. 210 с.

- 22 Короткова Э.П. Обучение рассказыванию в детском саду/ Э.П. Короткова// М.: Просвещение, 1978. 210 с.
- 23 Лалаева Р.И. Методические рекомендации по логопедической диагностике/ Р.И. Лалаева // Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы в условиях дошкольного образовательного учреждения: Сб. методич. рек. – СПб.: ДЕТСТВО – ПРЕСС, 2000. – С. 5-14.
- 24 Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи/ Р.И. Лалаева // СПб.: Изд-во «Союз», 2001. – 224 с.
- 25 Леонтьев А.А. Формы существования значения// Психолингвистические проблемы семантики/ А.А. Леонтьев // М.: Наука, 1983. – С.5-
- 26 Логопедия: учебник для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб.заведений / под ред. Л.С. Волковой. – М.: Гуманитар. Изд. центр ВЛАДОС, 2007. – С.513.
- 27 Методы обследования речи детей: пособие по диагностике речевых нарушений / Под общ.ред. Г.В. Чиркиной. – 3-е изд., доп. – М.: АРКТИ, 2003. – 240 с.
- 28 Методы обследования речи у детей. Вып. 2 / Под ред. И.Т. Власенко, Г.В. Чиркиной. – М., 1996. – 146 с.
- 29 Назарова Е.В. Формирование лексико-грамматической организации речевого высказывания у детей дошкольного возраста с недоразвитием речи: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.03. / Е.В Назарова.// М., 2000. – 16 с.
- 30 Основы дошкольной логопедии / Т.Б. Филичева, О.С. Орлова, Т.В. Туманова и др. – М.: Эксмо, 2015. – 320 с.
- 31 Основы логопедической работы с детьми: Учебное пособие для логопедов, воспитателей детских садов, учителей начальных классов, студентов педагогических училищ / Под общ.ред. д.п.н., проф. Г.В. Чиркиной. – М.: АРКТИ, 2003. – 240 с.

- 32 Покровский Е.А. Педагогическая деятельность./ Е.А. Покровский // М.:Просвещение,1981.201 с.
- 33 Примерная основная программа дошкольного образования «Детство» / Бабаева Т.И. и др. СПб.: Детство-пресс, 2011. 188 с.
- 34 Программа коррекционного обучения и воспитания детей с общим недоразвитием речи 6-го года жизни. М., 1989.
- 35 Селиверстов В.И. Игры в логопедической работе с детьми. / В.И. Селиверстов // М: Просвещение, 2009. - 192с.
- 36 Семаго М.М., Ахутина Т.В., Семаго Н.Я. Психолого-медико-педагогическое обследование ребенка: Комплект рабочих материалов / Под общ.ред. М.М. Семаго. М.: АРКТИ, 1999. – 136 с.
- 37 Семаго Н.Я., Семаго М.М. Проблемные дети: основы диагностической и коррекционной работы психолога./ Н.Я. Семаго, М.М. Семаго. // М.: АРКТИ, 2000. – 208 с.
- 38 Скажи по-другому: Речевые игры, упражнения, ситуации, сценарии / Под ред. О.С. Ушаковой. – Самара, 2011. – 10 с.
- 39 Скажи по-другому: Речевые игры, упражнения, ситуации, сценарии / Под ред. О.С. Ушаковой. – Самара, 2011. – 10 с.
- 40 Сюжетно-ролевые игры для детей дошкольного возраста / Н.В. Краснощёкова. М.: Феникс. 2012. 209 с.
- 41 Ткаченко Т.А. Если дошкольник плохо говорит./ Т.А.Ткаченко // СПб: Акцидент, 1997. – 112 с.
- 42 Ушакова О.С. Развитие речи детей 4–7 лет / О.С. Ушакова // Дошкольное воспитание. – 2016. – №1. – С. 59–66.
- 43 Ф. Г. Даскалова. Диагностика речевого развития детей дошкольного возраста как объект воздействия при обучении родному языку в детском саду / Ф. Г. Даскалова. // Педагогические условия формирования социальной активности у детей дошкольного возраста. — М., 1989

- 44 Филичева Т.Б., Туманова Т.В. Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение. Учебно-методическое пособие. – М.: Гном-пресс, 1999. – 80 с.
- 45 Филичева Т.Б., Чевелева Н.А. Логопедическая работа в специальном детском саду. Пособие для логопедов. – М.: Просвещение, 1989. – 141с.
- 46 Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Программа коррекционного обучения и воспитания детей с общим недоразвитием речи 6-го года жизни. – М., 1989. – 46 с.
- 47 Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: практическое пособие. – М.: Айрис-пресс, 2004. – 224 с.
- 48 Харченко В.К. Словарь детской речи. – Белгород: Белгор. гос. пед. ин-т, 1994. – 254 с.
- 49 Шахнарович А.М., Юрьева Н.М. Психолингвистический анализ семантики и грамматики (на материале онтогенеза речи). М.: Наука, 1990. 320 с.
- 50 Шаховская С.Н. Развитие словаря в системе работы при общем недоразвитии речи/ С.Н. Шаховская // Психолингвистика и современная логопедия / под ред. Л. Б. Халиловой – М.: Экономика, 1997. – С. 240 – 250.
- 51 Эльконин Д.Б. Психология развития: учеб.пособие для студ. высш. учеб. Заведений / Д.Б Эльконин // М.: Академия, 2001. – 144 с.
- 52 Языкознание. Большой энциклопедический словарь/Гл.ред. В.Н.Ярцева. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2000. – 688 с.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А

Характеристика познавательных процессов

Познавательные процессы	Определение	Свойства	Виды	Методы и приемы развития
Внимание	Направленность и сосредоточенность сознания на определенных объектах или какой-либо деятельности	Избирательность, Объем, Распределение, Концентрация, Устойчивость, Переключаемость	Непроизвольное, Произвольное, Постпроизвольное	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Соревновательные моменты, ✓ Нетрадиционный вопрос, ✓ Контроль и оценка самих учащихся, ✓ Комментированное управление
Память	Организация и сохранение прошлого опыта, позволяющие его повторное использование в деятельности или возвращение в сферу сознания	Объем запоминания, Точность, Длительность хранения, Скорость запоминания	Кратковременная и долговременная, Словесно-логическая, образная, Произвольная, непроизвольная, Механическая, смысловая	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Группировка, ✓ План, ✓ Классификация, ✓ Структурирование, ✓ Схематизация, ✓ Аналогия, ✓ Перекодирование, ✓ Ассоциация, ✓ Повторение, ✓ Метод локальной привязки

Мышление	Обобщенный и опосредованный процесс отражения окружающей действительности и в понятиях, суждениях, умозаключениях	Дополнительность – симметричность, Сознательность-интуитивность, Масштабность – узость, Целенаправленность – бесцельность, Оптимальность – закономерность, Критичность – априорность, Системность - стихийность	Образное, логическое, практическое, Эмпирическое, теоретическое, разумное, диалектическое Репродуктивное и творческое	✓ Развивающие методы образования, нацеленные на гармонию идейно-понятийного, рефлексированного мышления, ✓ Ориентир на самопознание, самообразование.
Речь	Совокупность условных символов, с помощью которых передаются сочетания звуков	Скорость, Разнообразие, Грамотность, Точность	Устная, Письменная, Вербальная (словесная), Невербальная (мимика, жесты, знаки).	✓ Чтение вслух, ✓ Разыгрывание речевых ситуаций, ✓ Овладение произвольной регуляцией речевой деятельности, ✓ Повторение, ✓ Комментирование и др.
Восприятие	Целостное отражение предметов, явлений, в их чувственно доступных временных и пространственных связях и отношениях	Объем, Быстрота, Точность, Полнота, Надежность	Зрительное, слуховое, осязательное, вкусовое, обонятельное Восприятие времени, движения, пространства	Сочетание вербально-логического материала с образным, текстового изложения с графическим представлением, зрительного восприятия с практическими действиями.
Воображение	Психический процесс, заключающийся в создании новых образов путем переработки материала восприятий и представлений	Целостность, Предметность, Осмысленность, обобщенность, Константность Избирательность	Визуальные и абстрактно-логические, Зрительные, слуховые, обонятельные, вкусовые, осязательные, Статические, кинетические, преобразующие	✓ Заострение, ✓ Схематизация, ✓ Типизация

Методика «10 картинок»

Цель: определения уровня развития зрительной памяти

Применение. Методика может быть использована как для детей (с пяти лет), так и для взрослых.

Стимульный материал. Протокол с десятью короткими картинками, не имеющими между собой никакой связи.

Набор картинок: *Скамейка, Гриб, Ремень, Шкаф, Дерево, Мяч, Книга, Очки, Велосипед, Змея.*



Инструкция: «Посмотри внимательно на картинку, назови нарисованные на ней предметы и постарайся их запомнить». Как только ребёнок начинает называть и показывать предметы, засечь время для запоминания – 1 минуту. Через минуту лист с картинками убирается. «Вспомни, пожалуйста, какие предметы ты видел и назови их в любом порядке».

Выводы:

Высокий уровень – 7- 10 картинок

Средний уровень – 4- 6 картинок

Низкий уровень – 1 – 3 картинки

Методика «10 слов»

Цель: оценка состояния слуховой памяти на слова, утомляемости, активности внимания, запоминания, сохранения, воспроизведения, произвольного внимания.

Описание. Методика заучивания десяти слов была предложена А. Р. Лурия. Она позволяет исследовать процессы памяти: запоминание, сохранение и воспроизведение. Методика может использоваться для оценки состояния памяти, произвольного внимания, истощаемости больных нервно-психическими заболеваниями, а также для изучения динамики течения болезни и учета эффективности лекарственной терапии.

Проведение методики нуждается в соответствующей обстановке. В комнате не должно быть посторонних разговоров. Испытуемому предлагают запомнить 10 слов. Они должны отвечать нескольким условиям:

1. однообразие: все слова - имена существительные в ед. числе, им. падеже, состоящие из одинакового количества слогов (одно- или двусложные);
2. слова по возможности должны быть не связаны между собой (нельзя предлагать для запоминания слова: стол - стул; огонь - вода и т. п.).

Применение. Методика может быть использована как для детей (с пяти лет), так и для взрослых.

Стимульный материал. Протокол с десятью короткими односложными и двусложными словами, не имеющими между собой никакой связи.

Набор слов: *Дом, Нога, Мальчик, Птица, Солнце, Шкаф, Кот, Юбка, Берёза, Сила.*

Инструкция.

«Имя ребёнка, сейчас я 2 раза прочитаю тебе слова, тебе надо их внимательно послушать, запомнить, а потом повторить мне эти слова в любом порядке.

Слушай внимательно, я читаю слова 2 раза». После первого прочтения взрослый говорит ребёнку: «Читаю второй раз» и повторно зачитывает эти же слова.

Выводы:

Высокий уровень – 7- 10 слов

Средний уровень – 4- 6 слов

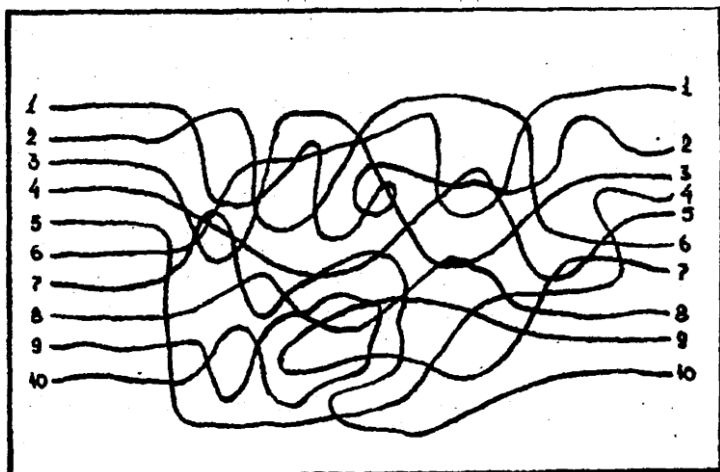
Низкий уровень – 1 – 3 слов

Тест «Перепутанные линии» (модификация теста Рея)

(Проверка устойчивости внимания.)

Ребенку предлагается бланк с переплетенными линиями. Начало каждой линии имеет номер слева. А концы линий пронумерованы справа, номера начала и конца одной и той же линии не совпадают. Ребенку предлагают проследить по порядку все линии глазами, без помощи рук и найти конец каждой линии. При этом вслух называть номер начала линии и ее конца. Необходимо фиксировать время, затраченное на весь тест, а также остановки,

ошибки. На все задание отводится не более 4-х минут.



Оценка результатов:

Высокая устойчивость внимания — для нее характерен равномерный темп выполнения задания, 8 сек. на каждую линию, отсутствие ошибок (время — 1 мин. 20 сек. и меньше).

Средняя устойчивость — задания выполняются без ошибок, время затрачивается в пределах 1,5—2 мин. (или 1—2 ошибки, но быстрее темп).

Низкая устойчивость — 3 и более ошибки за то же время.

Очень низкая — большее число ошибок. Такой результат может говорить о состоянии временного утомления у ребенка в момент проведения теста или об общей слабости (астении) процессов внимания, связанной с другими причинами.

Методика «4 лишний»

Цель: исследовать процессы вербально - логического мышления, умственные операции анализа и обобщения у ребенка.

Инструкция: «На каждой из этих картинок один из четырех изображенных на ней предметов является лишним. Внимательно посмотри на картинку и определи, какой предмет и, почему является лишним».

Оценка результатов.

10 баллов – ребенок решил поставленную перед ним задачу за время меньше, чем 1 минута, назвав лишние предметы на всех картинках и правильно объяснив, почему они являются лишними.

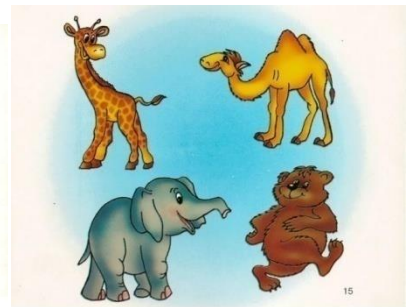
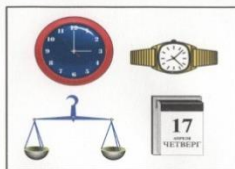
8-9 баллов – ребенок правильно решил задачу за время от 1 до 1,5 минут.

6-7 баллов – ребенок справился с задачей за время от 1,5 до 2 минут.

4-5 баллов – ребенок решил задачу за время от 2 до 2,5 минут.

2-3 балла – ребенок решил задачу за время от 2,5 до 3 минут.

0-1 балл – ребенок за 3 минуты не справился с заданием.



Выводы об уровне развития.

10 баллов – очень высокий.

8-9 баллов – высокий.

4-7 баллов – средний.

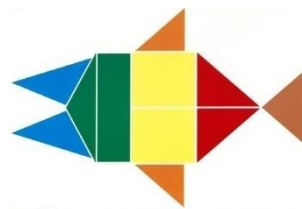
2-3 балла – низкий.

0-1 балл – очень низкий.

Методика «Рыбка»

Цель: методика направлена на определение уровня развития наглядно-образного мышления и организации деятельности. При конструировании предмета дети проявляют умение ориентироваться по схеме, планировать свои действия анализа схемы и воспроизведения ее в конструкции.

В качестве материала предлагают набор строительных элементов, из которых ребенок должен построить рыбку, изображенную на цветной расчлененной схеме.



В начале обследования взрослый спрашивает ребенка: «Как ты думаешь, что здесь нарисовано?» Взрослый помогает ребенку, если тот затрудняется ответить: «Может, это рыбка? Это похоже на рыбку?» После того, как выяснилось, что на схеме изображена рыбка, взрослый говорит: «Построй из кубиков такую же рыбку».

1. Если ребенок самостоятельно анализирует схему и на основе этого анализа без затруднений воспроизводит конструкцию, то это соответствует высокому уровню выполнения задания. При высоком для данного возраста уровне допустимы лишь затруднения в развороте строительных деталей (например, разворот призм при построении хвоста или плавников), с которыми ребенок справился, обратившись (по указанию взрослого) к схематическому изображению.

2. Средний уровень определяется недостаточно полным и точным анализом схематического изображения. В этом случае взрослый организует последовательное конструирование рыбки, поэтапно обращая внимание ребенка на схему. При этом построение может осуществляться путем проб и с помощью взрослого, без прямого показа образца действия. Так, если ребенок затрудняется продолжать построение после того, как воспроизвел среднюю часть – туловище, то взрослый обращает его внимание на схему: «Что ты построил?.. А что дальше будешь строить?.. Хвост?.. (с показом на схеме этих частей рыбки). Посмотри внимательно, что следует взять, чтобы построить хвост?» Если после такой помощи ребенок затрудняется продолжать выполнять задание, взрослый может предложить снова обратиться к схеме, но уже к изображению той части, которую ребенок решил строить: «Какую деталь надо взять?.. Как ее поставить, чтобы было как на схеме?..»

3. Выполнение на низком уровне – это построение конструкции путем проб и ошибок, которые исправлялись только при прямом показе взрослым образца действия. Взрослый устанавливает одну из пары деталей и говорит: «Я поставлю тебе одну фигурку, как нарисовано, а ты сам поставь другую» (это возможно благодаря симметричности конструкции).

Приложение В

Комплекс упражнений, применяемых в ходе опытно экспериментальной работы на внегрупповых занятиях

Для проведения занятий выбрана игровая форма, так как в жизни игровая деятельность имеет разные функции:

- развлекательную (доставить удовольствие, воодушевить, пробудить интерес);
- коммуникативную;
- самореализации;
- терапевтическую (преодоление игровых трудностей, сопоставимых с возникающими в жизни);

– диагностическую (в процессе игры можно познать себя, открыть для других свои скрытые черты);

– коррекционную (измениться под влиянием игровой практики, социализироваться, принять правила игры).

В структуре любой игровой формы можно найти элементы целеполагания, планирования, реализации цели, анализа результатов. Игра всегда добровольна, включает элементы соревнования, приносит участникам удовлетворение, позволяет самоутвердиться, самореализоваться. Дети легко вовлекаются в игровую деятельность, и чем она разнообразнее, тем интереснее.

Как же облечь занятие в игровую форму? Здесь великое множество вариантов, но обязательно соблюдение следующих условий:

- 1) соответствие занятия учебно-воспитательным целям занятия;
- 2) доступность для учащихся данного возраста;
- 3) умеренность в использовании игр на занятии.

Контроль проводится в игровой форме: игры, тесты, игровые программы, интеллектуально – познавательные игры, викторины.

Внутри каждого комплекса следует придерживаться заданной последовательности игр, и очень важно, чтобы каждая из них была "прокручена" на различном материале не менее 5 – 6 раз. Особо любимые детьми игры можно проводить и до 20 – 25 раз.

В ходе проведения занятий использовались следующие игры и упражнения:

Игра «Догадайся, что показал» (пантомима)

Цель: Развивать внимание наблюдательность, речь, терпение.

Содержание: Желаящий изображает предмет (живой или неживой), не произнося никаких звуков. Остальные пытаются догадаться что изображается. Возможно использование для пантомимы нескольких желающих.

«Сказочные владения Радуги. Опиши» Дети описывают окружающие предметы, используя знания о цветах радуги, стараясь как можно ярче описать тот или иной предмет.

«Что изменилось?» Поставьте перед детьми 3-7 игрушек. Дайте сигнал, чтобы закрыли глаза, и в это время уберите одну игрушку. Открыв глаза, дети должны угадать, какая игрушка спрятана.

«Найди отличия». Покажите ребятам два почти одинаковых рисунка и попросите найти, чем один рисунок отличается от другого. «Найди одинаковые». На рисунке дети должны найти два одинаковых предмета.

«Ухо-нос». По команде «Ухо» дети должны схватиться за ухо, по команде «Нос» - за нос. Учитель тоже выполняете вместе с детьми действия по команде, но через некоторое время начинаете делать ошибки.

«Карлики и великаны». Аналогичная игра: по команде «Карлики» дети приседают, по команде «Великаны» встают. Воспитатель выполняет движения вместе со всеми. Команды даются в разбивку и в разном темпе.

«Замри». По сигналу воспитателя дети должны замереть в той же позе, в которой были в момент сигнала. Проигрывает тот, кто шевелится и выбывает из игры.

«Повторяй за мной». Под любую считалку (например: «Сантики-фантики-лимпопо») вы ритмично выполняете простые движения, например, хлопаете в ладоши, по коленям, топаете ногой, киваете головой. Дети повторяют движения за вами. Неожиданно меняете движение, кто вовремя не заметил это и не сменил движение, выбывает из игры.

«Платочек». Дети встают в круг. Водящий бегаёт или ходит сзади круга с платочком в руке и незаметно кладёт платочек у кого-то за спиной. Затем делает ещё один круг, и если за это время новый владелец платочка не объявится, считается, что тот проиграл. Тот, кто заметит платочек за спиной, должен догнать водящего и осалить. Если это удастся, водящий остаётся прежний. Если нет - водит второй.

«Съедобное - несъедобное». Водящий бросает мяч, называя любой предмет. Мяч надо ловить только в том случае, если предмет съедобный.

«Игра с флажками». Когда поднимаете красный флажок, дети должны подпрыгнуть, зелёный - хлопнуть в ладоши, синий - шагать на месте.

«Какая бывает собака?» Можно попросить ребенка представить собаку и рассказать как можно больше: какая шерсть, что любит есть, какой формы хвост и ушки, какой характер.

«Нарисуй по описанию». Читаете следующий текст: «Стоял белый дом. Крыша у него треугольная. Большое окно красное, а маленькое желтое. Дверь коричневая». Текст нужно прочитать еще раз в медленном темпе, по одному предложению. Дети в это время с закрытыми глазами должны представить этот дом, а потом нарисовать.

«Четвертый лишний». Необходимо закрыть белой карточкой то изображение, которое не подходит к остальным.

«Универсальное лото» Это лото вы легко сможете изготовить сами, используя карточки от различных старых, наполовину потерянных лото, а также наборы открыток, вырезки из журналов и марки. Марки часто бывают очень красивы, интересны и выпускаются сериями, но держать в альбоме очень неудобно, потому что детям всегда хочется взять картинку в руки. Поэтому лучше наклеивать марки на карточки из картона (одного размера). На каждого играющего ребенка (а играют не более 5-7 детей) нужна большая белая игровая карта, разделенная на 6-8 частей.

Серия 1. Каждый ребенок собирает серию картинок, изображающих объекты, имеющие общие названия. Например: бабочка, поезд, корабли, самолеты, спутники, кошки, лошади, цветы, ягоды, грибы, дома, шляпки, туфли и т. д.

Серия 2. Каждый ребенок выбирает в качестве образца какую-либо геометрическую форму и собирает изображения предметов, имеющих сходную форму. Примерный набор: круг - пуговица, тарелка, таблетка, часы, мяч, яблоко;

квадрат - часы наручные, портфель, телевизор, книга, окно;

треугольник - крыша дома, шапка из газеты, воронка, елка, египетская пирамида, пакет молока;

прямоугольник - чемодан, кирпич, дом;

овал - огурец, слива, яйцо, рыба, лист.

«Капуста-яблоко» Если ведущий называет овощи, то дети поднимают руки вверх, а если называет фрукт, то руки нужно опустить вниз.

«Запомни и нарисуй» Ведущий рисует предмет, в течение 3-5 секунд показывает его остальным детям. Затем учащиеся рисуют на своих листах то, что запомнили на рисунке ведущего.

«Разведчик» Один воспитанник прокладывает маршрут по комнате. Остальные должны запомнить и повторить маршрут.

«Запомни и расскажи остальным» Ведущий читает небольшой текст одному из детей, так, чтобы другие не слышали. Затем воспитанник пересказывает то, что запомнил второму, второй третьему. Когда последний воспитанник повторит текст, читается оригинал и находятся ошибки.