Оглавление

Введение

1. Глава. Теоретические вопросы изучения развития речевой деятельности детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня

* 1. Роль речи в психическом развитии ребенка
	2. Понятие онр в научной литературе
	3. Особенности речевой деятельности у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня

1.4 работа логопеда по развитию речевой деятельности у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня

Выводы по 1 главе

2 глава. Экспериментальная работа по профилактике нарушений речи детей старшего дошкольного возраста

2.1 организация и методика проведения экспериментальной работы

2.2 характеристика комплекса дидактических игр по развитию речевой деятельности у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня

2.3 анализ результатов экспериментальной работы

Выводы по 2 главе

Заключение

Список терминов

Список используемой литературы

Введение

Прекрасная человеческая речь – продукт сложнейших психических процессов нашего организма. Любые нарушения этих процессов или недостаточное освоение человеком этой сложнейшей разговорной техники может привести большим затруднениям в жизни того человека. Речь в той или иной степени (в зависимости от характера речевых расстройств) отрицательно влияют на все психическое развитие ребенка, отражаются на его деятельности, поведении. Тяжелые нарушения речи могут влиять на умственное развитие, особенно на формирование высших уровней познавательной деятельности, что обусловлено тесной взаимосвязью речи и мышления и ограниченностью социальных, в частности речевых контактов, в процессе которых осуществляется познание ребенком окружающей действительности.

Проблемой развития речевой деятельности занимались многие выдающиеся отечественные и зарубежные ученые. Среди них особое место занимает к.д. ушинский - основоположник методики первоначального обучения детей родному языку. Идеи Ушинского нашли свое отражение в работах водовозовой е.н., симонович а.с., Тихеевой е.и. большой вклад в изучение вопросов развития речи внесли крупская н.к., флерина е.а., и многие другие. При нормальном речевом развитии ребенка происходит увеличение активного и пассивного словаря. Дети понимают разговорную, повествовательную речь, соответствующую их возрастным особенностям, владеют навыками активной речи, необходимой для общения с окружающими.

Речевая деятельность, объединяя достижения ребенка в усвоении всех уровней языковой системы, вместе с тем становится важным условием овладения языком - его звуковой стороной, лексикой, грамматикой, а также условием воспитания умений пользоваться языковыми средствами художественной выразительной речи.

Речевая деятельность - это не просто последовательность слов и предложений, это последовательность связанных друг с другом мыслей, которые выражены точными словами в правильно построенных предложениях.

Проблемами формирования речи в дошкольном возрасте занимались а.м. бородич, л.м. ворошина, в.в. гербова, л.а. горбушина, р.п. короткова, в.к. лотарев, а.п. николаичева, ф.а. сохин, е.и. лихеева, а.п. усова, а.п. федоренко, г.а. фомичева и другие. По мнению ф.а. сохина, каждый ребенок должен научиться в детском саду содержательно, грамматически правильно и последовательно излагать свои мысли.

Работа по развитию речи детей старшего дошкольного возраста должна проводиться в дошкольном образовательном учреждении, однако не всегда ей уделяется необходимое внимание работниками этих учреждений, поэтому тема нашего исследования является актуальной.

Объектом исследования является речевая деятельность детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Предметом исследования – дидактическая игра как средство развития речевой деятельности детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

В исследовании выдвигается следующая гипотеза: если при построении работы по развитию речевой деятельности детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня использовать дидактические игры, то процесс развития речевой деятельности таких детей протекает более успешно.

Цель данной работы: изучить в теории и реализовать на практике возможности использования дидактических игр для развития речевой деятельности детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Для реализации цели и подтверждения гипотезы исследования необходимо решить следующие задачи:

1. Провести анализ литературы по проблеме развития речевой деятельности детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

2. Выявить уровень развития речевой деятельности у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

3. Составить комплекс дидактических игр по развитию речевой деятельности у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня и экспериментально проверить его эффективность.

Были намечены этапы проведения исследования:

Первый этап - была подобрана и проанализирована психолого-педагогическая и методическая литература по проблеме исследования, определена и сформулирована проблема, цели и задачи исследования, что позволило составить план выполнения работы и частично его реализовать. Анализировался опыт работы в дошкольном учреждении.

Второй этап - провела констатирующий эксперимент, что позволило определить группу детей для экспериментальной работы. Была спланирована и проведена коррекционная работа с использованием дидактических игр в процессе занятий, индивидуальной работы с детьми, в режимных моментах, в работе с родителями.

Третий этап - обобщающий — проводилась повторная диагностика уровня развития речевой деятельности детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня, подводились итоги исследовательской работы, оформлялись результаты исследования, рекомендации для родителей по использованию дидактических игр в домашних условиях.

Для подтверждения гипотезы и решения поставленных задач были использованы следующие методы исследования:

Теоретический метод — изучение и анализ психологической, педагогической, и методической литературы;

Эмпирические методы — прямое, косвенное и включенное наблюдение; опрос (анкетирование, беседа с детьми, их родителями и педагогами, игра, педагогический эксперимент);

-метод диагностики;

-метод эксперимента;

-метод статистической обработки результатов экспериментального исследования.

Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка терминов, списка используемой литературы и приложений.

Во введении обосновывается актуальность работы, обозначаются проблема, противоречия, предмет и объект исследования, формулируется гипотеза, определяются цели, задачи и методы исследования.

В первой главе дается обзор данных теоретической и методической литературы по проблемам развития речевой деятельности детей дошкольного возраста, о роли речи в психическом развитии ребенка, отмечаются функции речи. Также описываются понятия ОНР в научной литературе, особенности речевой деятельности у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня. Также дается материал по работе логопеда по развитию речевой деятельности детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня посредством дидактических игр.

Во второй главе приводятся методические рекомендации специалистов по организации учебно-воспитательной работы для профилактики нарушений речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня, дается характеристика комплекса дидактических игр по развитию речевой деятельности детей старшего дошкольного возраста, анализ результатов экспериментальной работы.

В заключении подводятся итоги выпускной квалификационной работы, оцениваются результаты экспериментальной работы, анализируется актуальность данной работы для профилактики нарушений речевой деятельности детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня, способной при необходимости дополнить теоретический курс литературы для наилучшего достижения результата при развитии речевой деятельности детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Экспериментальная практика проводилась в муниципальном бюджетном дошкольном образовательном учреждении № 11 «ромашка» мр мелеузовский район. В эксперименте наблюдались детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня старшей логопедической группы № 4 в возрасте 5-6 лет.

речь психический дошкольный игра

1 глава. Теоретические вопросы изучения развития речевой деятельности детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня

1.1 Роль речи в психическом развитии ребенка

Речь является основным средством человеческого общения. Без нее человек не имел бы возможности получать и передавать большое количество информации, в частности такую, которая несет большую смысловую нагрузку или фиксирует в себе то, что невозможно воспринять с помощью органов чувств (абстрактные понятия, непосредственно не воспринимаемые явления, законы, правила и т.п.) [11;87]. Без письменной речи человек был бы лишен возможности узнать, как жили, что думали и делали люди предыдущих поколений. У него не было бы возможности передать другим свои мысли и чувства. Благодаря речи как средству общения индивидуальное сознание человека, не ограничиваясь личным опытом, обогащается опытом других людей, причем в гораздо большей степени, чем это может позволить наблюдение и другие процессы неречевого, непосредственного познания, осуществляемого через органы чувств: восприятие, внимание, воображение, память и мышление.

По своему жизненному значению речь имеет полифункциональный характер. Она является не только средством общения, но и средством мышления, носителем сознания, памяти, информации (письменные тексты), средством управления поведением других людей и регуляции собственного поведения человека. Соответственно множеству ее функций речь является полиморфной деятельностью, т.е. В своих различных функциональных назначениях представлена в разных формах: внешней, внутренней, монолога, диалога, письменной, устной и т.д. Хотя все эти формы речи взаимосвязаны, их жизненное назначение неодинаково. Внешняя речь, играет в основном роль средства общения, внутренняя - средства мышления. Письменная речь чаще всего выступает как способ запоминания информации. Монолог обслуживает процесс одностороннего, а диалог - двустороннего обмена информацией.

Важно отличать язык от речи. Их основное различие заключается в следующем. Язык - это система условных символов, с помощью которых передаются сочетания звуков, имеющие для людей определенные значение и смысл. Речь же - это совокупность произносимых или воспринимаемых звуков, имеющих тот же смысл и то же значение, что и соответствующая им система письменных знаков. Язык един для всех людей, пользующихся им, речь является индивидуально своеобразной.

Речь без усвоения языка невозможна, в то время как язык может существовать и развиваться относительно независимо от человека, по законам, не связанным ни с его психологией, ни с его поведением. Связывающим звеном между языком и речью выступает значение слова. Оно выражается как в единицах языка, так и в единицах речи. Речь вместе с тем несет в себе определенный смысл, характеризующий личность того человека, который ею пользуется. Смысл в отличие от значения выражается в тех сугубо личных мыслях, чувствах, образах, ассоциациях, которые данное слово вызывает именно у этого человека. Смыслы одних и тех же слов для разных людей различны, хотя языковые значения могут быть одинаковыми.

Важнейшая роль слова состоит в том, что в своем значении оно обобщенно отражает действительность, существующую вне и независимо от индивидуального человеческого сознания. Смысл же отражает не только объективный, но и субъективный мир данного человека и сугубо индивидуален. В речи, насыщенной субъективным смысловым содержанием, отражается вся психология человека, и это обстоятельство является основанием для использования речи в системе личностной психодиагностики.

Со значением слов непосредственно связано представление о них как о понятиях [12; 44].слова-понятия позволяют нам обобщать и углублять наши знания об объектах, выходя в их познании за пределы непосредственного опыта, за рамки того, что нам дано через органы чувств. Понятие фиксирует существенное и игнорирует несущественное в предметах и явлениях, оно может развиваться за счет обогащения своего объема и содержания. Новое знание поэтому может входить в старую систему понятий и выражаться с помощью уже известных слов. В этой связи редко возникает необходимость придумывать совершенно новые слова для того, чтобы выразить вновь полученное знание. Благодаря понятийному строю языка мы имеем возможность с помощью ограниченного числа слов обозначать практически необозримое количество явлений и предметов. Этой цели, в частности, служат многозначные слова и выражения. Именно такими является большинство слов, составляющих основу современных развитых языков. Пользуясь весьма условной аналогией из области математики, можно было бы сказать, что число слов в языке растет по арифметической, а выражаемый с их помощью объем знаний - по геометрической прогрессии.

Владея понятием, мы знаем о предмете или явлении очень многое. Если нам показали какой-либо незнакомый предмет и назвали его известным нам понятием, то мы автоматически приписываем данному предмету все те, пусть даже еще реально не увиденные в нем качества, которые заключены в содержании и объеме соответствующего понятия. Понятие выступает и как важный элемент восприятия, внимания, памяти, а не только мышления и речи. Оно придает всем этим процессам избирательность и глубину. Пользуясь понятием для обозначения предмета или явления, мы как бы автоматически видим в них (понимаем, представляем, воспринимаем и вспоминаем о них) больше, чем нам дано непосредственно через органы чувств. Обращаясь к понятиям, мы существенно экономим время коммуникации и мышления, сокращения до минимума количества необходимых слов и максимальных операций.

Из множества качеств и признаков предмета или явления, заключенных в слове-понятии, ребенок поначалу усваивает лишь те, которые непосредственно выступают в совершаемых им действиях с соответствующими предметами. В дальнейшем, по мере получения и обогащения жизненного опыта, им усваивается более глубокий смысл соответствующего понятия, включая и те качества обозначаемых им предметов, которые прямо не воспринимаются.[33; 263-264]

Речь ребенка выполняет три функции связи его с внешним миром: коммуникативную, познавательную, регулирующую.[5;11]

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

В возрасте после трех лет ребенок начинает овладевать внутренней речью. С этого времени речь для него перестает быть только средством общения, она уже выполняет и другие функции, прежде всего функцию познания: усваивая новые слова и новые грамматические формы, ребенок расширяет свое представление об окружающем мире, о предметах и явлениях действительности и их отношениях.[5; 10-11] параллельно с развитием коммуникативной и познавательной функции начинается усвоение ребенком речи как регулятора поведения. Первыми словами — регуляторами поведения становятся слова можно, нельзя*,* глаголы в форме повелительного наклонения типа ешь, идии т. Д. [28; 19]

Дофонемный период (до 1 года).

У новорожденных нет речевых проявлений. Крик - врожденная голосовая реакция на воздействие окружающей среды, носит рефлекторный характер. В этом периоде основные доречевые вокализации:

* + С 3-х месяцев - гуканье - короткие тихие вскрики, по характеру напоминающие заднеязычные звуки, т.к. Лежа корень языка оттянут назад);
	+ 3 мес. - гуление - плавные протяжные звуки;
	+ Позже - развернутое гуление. Сочетание из 2-3 звуков: гласных и согласных. Согласные близки к рефлекторным звукам к концу периода гуления развернутое гуление становится более понятным и приобретает определенные интонации как результат примитивных эмоциональных переживаний.
	+ 4-5 мес. - лепет развивается на базе врожденных реакций ребенка (сосание, глотание) на первых порах в лепете можно услышать много звуков, сходных по произношению со "взрослыми" звуками. Но гласные артикуляторно произносятся практически одинаково, у согласных сглаживаются основные фонетические признаки: твердый-мягкий, звонкий-глухой. По мере развития лепета звуки начинают различаться.

Вопрос о сроках развития лепета спорный. Одни говорят - 2-3 мес., другие - 6 мес. Такая разница объясняется тем, что трудно определить реальные границы, отделяющие лепет от предшествующей вокализации. Эти границы во многом индивидуальны, у каждого ребенка смещены как в одну, так и в другую сторону. В развитии лепета играет не только врожденная реакция речедвигательного аппарата, но очень важны речеслуховые органы. В развитии лепета очень важную роль играет эхолалия - ребенок, слыша, что произносят взрослые, повторяет, не понимая смысла. Лепет очень важен для развития речи. Происходит общая упражняемость артикуляторного аппарата, это основа полноценного развития речедвигательного и речеслухового аппаратов.

В подготовительном периоде развития речи, на первом году жизни, в процессе непосредственного эмоционального общения с взрослым закладывается основы будущей связной речи.

В эмоциональном общении взрослый и ребенок выражают чувства (удовольствие или неудовольствие), а не мысли. Постепенно отношения взрослого и ребенка обогащаются, расширяется круг предметов, с которыми он сталкивается, а слова, которые раньше выражали только эмоции, начинают становиться для малыша обозначениями предметов и действий. Ребенок овладевает своим голосовым аппаратом, приобретает умение понимать речь окружающих. Понимание речи имеет огромное значение во всем последующем развитии ребенка, является начальным этапом в развитии функции общения. Складывается особый тип общения, при котором взрослый говорит, а ребенок отвечает мимикой, жестом, движением.

На основе понимания, сначала очень примитивного, начинает развиваться активная речь детей. Ребенок подражает звукам и звукосочетаниям, которые произносит взрослый, сам привлекая внимание взрослого к себе, к какому-нибудь предмету. Все это имеет исключительное значение для развития речевого общения детей: зарождается намеренность голосовой реакции, ее направленность на другого человека, формируются речевой слух, произвольность произнесения. [15; 58]

Фонемный период (1 г.-6 лет). Период формирования и оформления самостоятельнойречи.общий принцип усвоения и формирования речи - от простого к сложному. Во многом последовательность формирования звуков определяется развитием речедвигательного аппарата. Параллельно идет развитие лексической стороны речи (словаря). Вначале это проявляется в аморфных словах-корнях (собака-бака). Активно используются жесты и мимика. Словарь развивается очень быстро: количество слов и углубление их понимания. В определенной последовательности идет усвоение частей речи:

* + - Существительные: обозначение знакомых, часто встречающихся предметов;
		- Глаголы: вначале повелительной формы (дай) и неопределенной формы;
		- Наречия и местоимения;
		- Прилагательные;
		- Числительные;
		- Служебные части речи;
		- Причастия-деепричастия - в школьном возрасте.

Развитие грамматического строя речи начинается на 2-м году жизни. Первое предложение - аморфное слово, затем присоединяются 2, 3, 4 слова. Предложения пока бесформенны (мама каша дать). Развитие простых и сложных предложений идет очень быстро. В этот период происходит переход от аморфных слов к морфологически расчлененным. Ребенок овладевает рядом окончаний со свойственным им значением, отделяет их от корня. Переход этот постепенный, определяется порядком усвоения частей речи. Служебные слова в предложениях пока отсутствуют, из сложных предложений употребляются бессоюзные. Постепенно с развитием речи, словаря, усваиваются части речи и их синтаксические выражения, а после этого наступает период развития морфологической системы языка.

Если рассмотреть этот период более подробно, то, согласно психолого-педагогической литературе, развитие речи происходит постепенно вместе с развитием мышления и связно с усложнением детской деятельности и формами общения с окружающими людьми.[5; 12] к концу первого - началу второго года жизни появляются первые осмысленные слова, но они преимущественно выражают желание и потребности ребенка. Только во второй половине второго года жизни слова начинают служить для малыша обозначениями предметов. С этого момента ребенок начинает использовать слова для обращения к взрослому и при обретает возможность посредством речи вступать в сознательное общение со взрослым. Слово для него имеет смысл целого предложения. Постепенно появляются первые предложения, сначала из двух, а к двум годам из трех и четырех слов. К концу второго года жизни ребенка слова начинают грамматически оформляться. Дети выражают свои мысли и желания более точно и ясно. Речь в этого период выступает в двух основных функциях: как средство установления контакта и как средство познания мира. Несмотря на несовершенство звукопроизношения, ограниченность словаря, грамматические ошибки, она является средством общения и обобщения.

На третьем году жизни быстрыми темпами развиваются как понимание речи, так и активная речь, резко возрастает словарный запас, усложняется структура предложений. Дети пользуются самой простой, естественной и первоначальной формой речи - диалогической, которая сначала тесно связана с практической деятельностью ребенка и используется для налаживания сотрудничества внутри совместной предметной деятельности. Она состоит в прямом обращении к собеседнику, содержит выражение просьбы и помощи, ответы на вопросы взрослого. Такая грамматически мало оформленная речь маленького ребенка ситуативная. Ее смысловое содержание понятно лишь в связи с ситуацией.

В старшем дошкольном возрасте происходит отделение речи от непосредственного практического опыта.[42; 12] главной особенностью этого возраста является возникновение планирующей функции речи. В ролевой игре, ведущей деятельности дошкольников, возникают и новые виды речи: речь, инструктирующая участников игры, речь - сообщение, повествующая взрослому о впечатлениях, полученных вне контакта с ним. Речь обоих видов приобретает форму монологической, контекстной. Развивается связная речь.

Как было показано в исследовании А.М. Леушиной, основная линия развития связной речи состоит в том, что от исключительного господства ситуативной речи ребенок переходит к речи контекстной.[5; 36] однако, ситуативность речи не является абсолютной принадлежностью возраста ребенка. У одних и тех же детей речь может быть то более ситуативной, то более контекстной. Это определяется задачами и условиями общения. Изменение образа жизни ребенка, усложнение познавательной деятельности, новые отношения со взрослыми, появление новых видов деятельности требуют более развернутой речи, а также средства ситуативной речи не обеспечивают полноты и ясности высказывания. Возникает речь контекстная. Переход от ситуативной речи к контекстной, по мнению д.б. эльконина, происходит к 4-5 годам.[42; 8] вместе с тем элементы связной монологической речи появляются уже в 2-3 года. Переход к контекстной речи тесно связан с освоением словарного состава и грамматического строя родного языка, с развитием умения произвольно использовать средства языка. С усложнением грамматической структуры речи высказывания становятся все более развернутыми и связными.

Вывод а.м. леушиной нашел подтверждение в исследовании м.и. лисиной и ее учеников.[11; 112] ученые доказали, что уровень речевого развития зависит от уровня развития общения у детей. Форма высказывания зависит от того, как понимает ребенка собеседник. Речевое поведение собеседника влияет на содержание и структуру речи ребенка.

Дети 4-5 лет активно вступают в разговор, могут участвовать в коллективной беседе, пересказывают сказки и короткие рассказы, самостоятельно рассказывают по игрушкам и картинкам. Они не имеют правильно формулировать вопросы, дополнять и поправлять ответы товарищей. Их рассказы в большинстве случаев копируют – образец взрослого, содержат нарушения логики; предложения внутри рассказа часто связаны лишь формально (словами еще, потом).

В дошкольном возрасте дети способны активно участвовать в беседе, достаточно полно и точно отвечать на вопросы, дополнять и поправлять ответы других, подавать уместные реплики, формулировать вопросы. Характер диалога детей зависит от сложности задач, решаемых в совместной деятельности.

Совершенствуется и монологическая речь: дети осваивают разные типы связных высказываний (описание, повествование, отчасти рассуждение) с опорой на наглядный материал и без опоры. [17; 29] усложняется и синтаксическая структура детских рассказов, увеличивается количество сложносочиненных и сложноподчиненных предложений. Вмести с тем у значительной части детей эти умения неустойчивы. Дети затрудняются в отборе фактов для своих рассказов, в логически последовательном их расположении, в структурировании высказываний, в их языковом оформлении. В.в. воробьева прослеживает генетическое развитие связной речи, которая формируется на базе ситуативного общения и постепенно от диалога переходит к формам монологической речи: повествованию, а затем к описанию и рассуждению. Высшая форма связной речи - письменная речь. Предпосылки для ее формирования создаются к концу дошкольного детства.

# 1.2 Понятие онр в научной литературе

Не во всех случаях формирование речи у детей протекает благополучно: у некоторых детей резко задерживается формирование всех компонентов языка [41; 116] впервые теоретическое обоснование общего недоразвития речи было сформулировано р.е. левиной и коллективом научных сотрудников НИИ дефектологии (Н.А.Никашина, г.а. каше, Л.Ф.Спирова, Г.И.Жаренкова и др.) В 50-60-х г.г. Xx века. Отклонения в формировании речи стали рассматриваться как нарушения развития, протекающие по законам иерархического строения высших психических функций. С позиций системного подхода был решен вопрос о структуре различных форм патологии речи в зависимости от состояния компонентов речевой системы.

Общее недоразвитие речи – 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.

Впервые теоретическое обоснование общего недоразвития речи было сформулировано в результате многоаспектных исследований различных форм речевой патологии у детей дошкольного и школьного возраста, проведенных р.е. левиной, н.а. никашиной, г.а. каше, л.ф. спировой и др. В 50-60 годах 20 века. Отклонения в формировании речи стали рассматриваться как нарушения развития, протекающие по законам иерархического строения высших психических функций.

Левиной р.е. (1969) разработана периодизация проявлений общего недоразвития речи: от полного отсутствия речевых средств общения до развернутых форм связной речи с элементами фонетико-фонематического и лексико-грамматического недоразвития. В последние годы т.б. филичевой описан 4 уровень ОНР – остаточные явления речевого недоразвития.

Жаренкова г.и. (1961), рассматривая вопрос понимания грамматических отношений детьми с общим недоразвитием речи, выделяет три уровня их понимания:

Первый уровень характеризуется тем, что грамматические элементы слов не несут никакой функции при понимании фразы. Второй уровень характеризуется тем, что наряду с опорой на несущественные для правильного понимания речи признаки при соответствующих условиях начинает приобретать значение и грамматическое изменение слова как носитель определенного смысла. Третий уровень характеризуется тем, что имеется четкое и хорошо осознанное различение некоторых грамматических форм.

Каше г.а. (1962) отмечает, что у детей с онр наблюдается несформированность звукопроизношения. Мастюкова е.м. (1985) освещает вопросы состояния внутренней речи школьников с недоразвитием речи. Автор делает вывод, что нарушение внутренней речи при недоразвитии речи зависит не только от тяжести локального речевого нарушения, но и определяется общими особенностями корковой деятельности и, в первую очередь, развитием регулирующей функции лобной коры. Воробьева в.к. (1985) пишет об особенностях смыслового восприятия и воспроизведения речевого сообщения детей с недоразвитием речи и раскрывает существующие у таких детей трудности понимания художественного текста.

Общее недоразвитие речи — дефект полиэтиологический. Он может выступать и как самостоятельная патология, и как следствие других, более сложных дефектов, таких как алалия, дизартрия, ринолалия и т. д.

Самостоятельным, или чистым (единственным), дефект речи считается, если несформированными в соответствии с возрастной нормой оказываются звукопроизношение и фонематическое восприятие, а также словарный запас и грамматический строй языка. Причинами такого общего недоразвития речи могут быть:

1. Неправильные условия формирования речи ребенка в семье (дефицит общения со взрослыми и с другими детьми, наличие няни, говорящей на другом языке, проживание с глухими родителями и т. Д.).

2. Недостаточность речевого общения детей, воспитывающихся в условиях домов ребенка, детских домов.

3. Билингвизм, например, в детском саду с ребенком говорят на русском языке, а в семье — на другом.

4. Неблагоприятные социальные условия, в которых воспитывается ребенок.

В этиологии общего недоразвития речи выделяют разнообразные факторы как биологического, так и социального характера. К биологическим факторам

Относят: инфекции или интоксикации матери во время беременности, несовместимость крови матери и плода по резус-фактору или групповой принадлежности, патология натального периода, постнатальные заболевания ЦНС и травмы мозга в первые годы жизни ребёнка и др.

Вместе с тем ОНР может быть обусловлено неблагоприятными условиями воспитания и обучения, может быть связано с психической депривацией в сензитивные периоды развития речи. Во многих случаях онр является следствием комплексного воздействия различных факторов, например, наследственной предрасположенности, органической недостаточности ЦНС (иногда легко выраженной), неблагоприятного социального окружения.

Наиболее сложным и стойким вариантом является ОНР, обусловленное ранним органическим поражением мозга. Е.М. Мастюкова придаёт особое значение в этиологии онр перинатальной энцефалопатии, которая может быть гипоксической (вследствие внутриутробной гипоксии и асфиксии в родах), травматической (вследствие механической родовой травмы), билирубиновой (вследствие несовместимости крови матери и плода по резус-фактору или групповой принадлежности).

Также причинами ОНР могут быть асфиксия, повышенное внутричерепное давление и т.д.

Несмотря на различную природу дефектов, у этих детей имеются типичные проявления, указывающие на системное нарушение речевой деятельности.

Для детей с ОНР характерно:

- позднее начало речи (3-4 года);

- резкое ограничение словаря;

- ярко выраженные аграмматизмы (смешение падежных форм, отсутствие согласований, пропуск предлогов и т. д.);

- дефекты звукопроизношения (все виды);

- нарушение ритмико-слоговой структуры слова;

- затруднение в распространении простых предложений и построении сложных.

Речь этих детей малопонятна. Наблюдается недостаточная речевая активность, которая с возрастом без специального обучения, резко падает. Однако дети достаточно критичны к своему дефекту.

Неполноценная речевая деятельность накладывает отпечаток на формирование у детей сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сферы. Отмечается неустойчивость внимания, ограниченные возможности его распределения. При относительно сохранной смысловой, логической памяти у детей снижена вербальная память, страдает продуктивность запоминания. Они забывают сложные инструкции, элементы и последовательность заданий.

У наиболее слабых детей низкая активность припоминания может сочетаться с ограниченными возможностями развития познавательной деятельности.

Связь между речевыми нарушениями и другими сторонами психического развития обуславливает специфические особенности мышления. Обладая в целом полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями, доступными их возрасту, дети отстают в развитии словесно-логического мышления, без специального обучения с трудом овладевают анализом и синтезом, сравнением и обобщением.

Наряду с общей соматической ослабленностью им присуще и некоторое отставание в развитии двигательной сферы, которая характеризуется плохой координацией движений, снижением скорости и ловкости выполнения, неуверенности в выполнении дозированных движений. Наибольшие трудности выявляются при выполнении движений по словесной инструкции.

Дети с онр отстают от нормально развивающихся сверстников в воспроизведении двигательного задания по пространственно-временным параметрам, нарушают последовательность элементов действия, опускают его составные части. Например, перекатывание мяча с руки на руку, передача его с небольшого расстояния, удары об пол с попеременным чередованием; прыжки на правой и левой ноге, ритмические движения под музыку.

Отмечается недостаточная координация пальцев, кисти руки, недоразвитие мелкой моторики. Обнаруживается замедленность, затребование на одной позе.

Правильная оценка неречевых процессов необходима для выявления закономерностей атипичного развития детей с онр и в то же время для определения их компенсаторного фона.

Каждый уровень характеризуется определенным соотношением первичного дефекта и вторичных проявлений, задерживающих формирование зависящих от него речевых компонентов. Переход с одного уровня на другой определяется появлением новых языковых возможностей, повышением речевой активности, изменением мотивированной основы речи и ее предметно-смыслового содержания.

Индивидуальный темп продвижения ребенка определяется тяжестью первичного дефекта и его формой.

Как отмечалось ранее, выделяют три уровня речевого развития, отражающие типичное состояние компонентов языка у детей дошкольного и школьного возраста с общим недоразвитием речи.

1-й уровень - отсутствие общеупотребительной речи;

2-й уровень - зачатки общеупотребительной речи;

3-й уровень - развернутая фразовая речь с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития.

В теории логопедии уровни речевого развития при ОНР подробно описаны. Проведем сопоставительный анализ особенностей речи детей с 1-, 2-, 3-м уровнем речевого развития по структурным компонентам языковой системы: наличие фразы, понимание речи, словарный запас, грамматический строй речи, звукопроизношение, слоговая структура слова, фонематическое восприятие.

1. Фразовая речь.

1-й уровень - фраза отсутствует; ребенок пользуется жестами, мимикой, отдельными лепетными словами и звукокомплексами, звукоподражаниями.

2-й уровень - простая фраза из 2-3 слов; простые конструкции предложений; высказывания на уровне перечисления воспринимаемых предметов и действий.

3-й уровень - развернутая фразовая речь с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития; активная речь - простые предложения, затрудняется распространять простые и строить сложные предложения.

2. Понимание речи.

1-й уровень - носит ситуативный характер; отсутствует понимание значений грамматических изменений слов, значений предлогов.

2-й уровень - различаются некоторые грамматические формы и морфологические элементы языка.

3-й уровень - приближается к норме; затруднения в понимании изменений слов, выраженных приставками, суффиксами, в различении оттенков значений однокоренных слов, усвоении лексико-грамматических структур, отражающих временные, пространственные, причинно-следственные связи и отношения.

3. Словарный запас.

1-й уровень - резко отстает от нормы; предметный, обиходный словарь; глагольный почти отсутствует; характерны лексические замены.

2-й уровень - значительно отстает от нормы; не знает названия основных цветов, форм размеров, частей предметов; ограничен словарь действий и признаков; отсутствует навык словообразования и словотворчества.

3-й уровень - значительно возрастает, пользуется всеми частями речи, заметно преобладание существ. И глаголов; неточное употребление глаголов, замена названий частей предметов названиями целых предметов; страдает навык словообразования и словотворчества.

4. Грамматический строй речи.

1-й уровень - фразы нет; пользуется корневыми словами, лишенными флексий.

2-й уровень - не сформирован; попытки формирований чаще всего неудачны; смешение падежных форм, употребление существ. В и. П., а глаголов в инфинитиве; отсутствие согласований (прилагательное + существительное; числительное + существ.); пропуск предлогов, замена сложных предлогов простыми; ошибки в употреблении форм числа, рода глаголов, в изменении имен существ, по числам.

3-й уровень - правильно употребляет простые грамматические формы, не допускает ошибки при согласовании прилагательных и существительных в роде, числе, падеже; числительных и существительных; пропускает и заменяет предлоги; ошибки в ударениях и падежных -окончаниях.

5. Звукопроизношение.

1-й уровень - резко искажено звуковое оформление лепетных слов; неустойчивая артикуляция; низкая возможность слухового распознавания звуков.

2-й уровень - значительно отстает от нормы; многочисленные искажения, замены и смешения звуков; нарушено произношения мягких и твердых, звонких и глухих, шипящих, свистящих, аффрикат; проявляются диссоциации между произношением изолированного звука и употреблением его в спонтанной речи.

3-й уровень - улучшается, но могут оставаться все виды нарушений; характерны нестойкие замены, когда звук в разных словах произносится по-разному и замены групп звуков более простыми по артикуляции.

6. Слоговая структура слова.

1-й уровень - грубо нарушена, сокращение слогов от 2-3 до 1-2; ограниченная способность восприятия и воспроизведения слоговой структуры слова.

2-й уровень - грубо нарушена слоговая структура и звуконаполняемость слов; сокращения количества слогов, перестановка слогов и звуков, замена и уподобление слогов, сокращение звуков при стечении гласных.

3-й уровень - нарушений меньше; в наиболее трудных случаях ошибки и искажения остаются те же, что и у детей 2-го уровня, особенно страдает звуконаполняемость слов.

7. Фонематическое восприятие.

1-й уровень - фонематическое развитие находится в зачаточном состоянии; фонематический слух грубо не нарушен; задания по звуковому анализу ребенку не понятны.

2-й уровень - не определяет позицию звука в слове; не может выбрать картинки с заданным словом, не выделяет звук из ряда других; к звуковому анализу и синтезу не готов.

3-й уровень - не достаточно развиты фонематическое восприятие и фонематический слух; готовность к звуковому анализу и синтезу самостоятельно не формируется.

Правильное понимание структуры ОНР, причин, лежащих в его основе, различных соотношений первичных и вторичных нарушений необходимо для отбора детей в специальные учреждения, для выбора наиболее эффективных приемов коррекции и для предупреждения возможных осложнений в дошкольном обучении.

1.3. Особенности речевой деятельности у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня

В ходе своего развития речевая деятельность детей тесно связана с характером их деятельности и общения. Развитие речи идет в нескольких направлениях: совершенствуется ее практическое употребление в общении с другими людьми, вместе с тем речь становится основой перестройки психических процессов, орудием мышления.

К концу дошкольного возраста при определенных условиях воспитания ребенок начинает не только пользоваться речью, но и осознавать ее строение, что имеет важное значение для последующего овладения грамотой.

По данным В.С. Мухиной и Л.А. Венгера, у старших дошкольников, когда они пытаются что-то рассказать, появляется типичная для их возраста речевая конструкция: ребенок сначала вводит местоимение ("она", "он"), а затем, как бы чувствуя неясность своего изложения, поясняет местоимение существительным: "она (девочка) пошла", "она (корова) забодала", "он (волк) напал", "он (шар) покатился" и т.д. Это существенный этап в речевом развитии ребенка. Ситуативный способ изложения как бы прерывается пояснениями, ориентированными на собеседника. Вопросы по поводу содержания рассказа вызывают на этом этапе речевого развития желание ответить более подробно и понятно. На этой основе возникают интеллектуальные функции речи, выражающиеся во "внутреннем монологе", при котором происходит как бы разговор с самим собой.

Для того, чтобы иметь ясное представление о развитии речевой деятельности у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня, необходимо подробнее рассмотреть лексико-грамматические и фонетико-фонематические характеристики речи детей этого возраста.

При третьем уровне ОНР речевая деятельность детей характеризуется наличием развернутой фразовой речи с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития.

Характерным является недифференцированное произнесение звуков (в основном это свистящие, шипящие, аффрикаты и соноры), когда один звук заменяет одновременно два или несколько звуков данной или близкой фонетической групп.

Например, мягкий звук [с], сам еще недостаточно четко произносимый, заменяет звук с («сяпоги»), ш («сюба» вместо шуба), ц «сяпля» вместо цапля), ч («сяйник» вместо чайник), щ («сетка» вместо щетка); замены групп звуков более простыми по артикуляции. Отмечаются нестойкие замены, когда звук в разных словах произносится по-разному; смешения звуков, когда изолированно ребенок произносит определенные звуки верно, а в словах и предложениях их взаимозаменяет.

Правильно повторяя вслед за логопедом трех – четырехсложные слова, дети нередко искажают их в речи, сокращая количество слогов (дети слепили снеговика. - «дети сипили новика»). Множество ошибок наблюдается при передаче звуконаполняемости слов: перестановки и замены звуков и слогов, сокращения при стечении согласных в слове.

На фоне относительно развернутой речи наблюдается неточное употребление многих лексических значений. В активном словаре преобладают существительные и глаголы. Недостаточно слов, обозначающих качества, признаки, состояния предметов и действий. Неумение пользоваться способами словообразования создает трудности в использовании вариантов слов, детям не всегда удается подбор однокоренных слов, образование новых слов с помощью суффиксов и приставок. Нередко они заменяют название части предмета названием целого предмета, нужное слово другим, сходным по значению.

В свободных высказываниях преобладают простые распространенные предложения, почти не употребляются сложные конструкции. У детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня остаются ошибки в употреблении форм множественного числа с использованием непродуктивных окончаний (деревы, гнезды). Характерно смешение форм склонения, особенно много трудностей при овладении предложными конструкциями. В активной речи правильно употребляются лишь простые и хорошо отработанные ранее предлоги (в, на, под).

Отмечается аграмматизм: ошибки в согласовании числительных с существительными, прилагательных с существительными в роде, числе, падеже. Большое количество ошибок наблюдается в использовании как простых, так и сложных предлогов.

Понимание обращенной речи значительно развивается и приближается к норме. Отмечается недостаточное понимание изменений значения слов, выражаемых приставками, суффиксами; наблюдаются трудности в различении морфологических элементов, выражающих значение числа и рода, понимание логико-грамматических структур, выражающих причинно-следственные, временные и пространственные отношения. Отмечаются нарушения модели предложений: инверсии, пропуск главного или второстепенного члена предложения; опускаются, заменяются, неправильно употребляются союзы и сложные слова.

Количественный диапазон употребляемых в предложениях слов невелик. Большие трудности дети испытывают в программировании своих высказываний.

Словарный запас этих детей ниже, чем у детей первой группы как по количественным, так и качественным показателям. Так, дети овладели основными значениями слов, выраженными их корневой частью, но они недостаточно различают изменение значений, обусловленных употреблением разных приставок. Например: машина ехала около дома (вместо: объехала дом); В ряде упражнений дети не могут добавить недостающее слово, точное по смыслу: гремит..., стрекочет..., порхает..., звенит... и т. д. Задания на подбор однокоренных слов, синонимов, составление сложных слов им практически почти недоступны. Недостаточно усвоены детьми старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня обобщающие слова: транспорт, обувь, профессия и т. Д. Они нередко заменяют родовые понятия видовыми: деревья—елочки, головные уборы—шапка; вместо малознакомых слов употребляют словосочетания: дупло—белка тут живет; грядка—огурчики тут растут; кран—здесь ручки моют.

То есть нарушения речевой деятельности при онр iii уровня у детей старшего дошкольного возраста затрагивают все стороны: и фонетико-фонематическую, и лексико-грамматическую.

1.4 Работа логопеда по развитию речевой деятельности детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня посредством дидактических игр

В своей практической деятельности для развития речевой деятельности детей дошкольного возраста с ОНР III уровня логопед использует различные игровые приемы.

Особым видом игровой деятельности является дидактическая игра. Она создается взрослым специально в обучающих целях, когда обучение протекает на основе игровой и дидактической задачи. В дидактической игре ребенок не только получает новые знания, но также обобщает и закрепляет их.

Дидактическая игра имеет определенную структуру независимо от вида, отличающую ее от других видов игр и упражнений. Структуру дидактической игры образуют:

1) основные компоненты – дидактические и игровые задачи, игровые действия;

2) дополнительные компоненты – сюжет, роль.

Существенным элементом дидактической игры являются правила. Выполнение правил обеспечивает реализацию игрового содержания. Соблюдение правил выступает непременным условием решения игровой и дидактической задачи.

По характеру используемого материала дидактические игры условно делятся на игры с предметами, настольно-печатные игры и словесные игры.

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

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

Настольно-печатные игры могут быть разделены на несколько видов:

- парные картинки. Игровая задача состоит в том, чтобы подобрать картинки по сходству.

* Лото. Они строятся по принципу парности: к картинкам на большой карте подбираются тождественные изображения на маленьких карточках. Тематика лото самая разнообразная: «игрушки», «посуда», «одежда», «растения» и т. Д. Игры в лото уточняют знания детей, обогащают словарь.

- домино. Принцип парности реализуется через подбор карточек-картинок при очередном ходе. В игре развиваются память, сообразительность и т.д.

- разрезанные картинки и складные кубики. Игры направлены на развитие внимания, на уточнение представлений, на соотношение между целым и частью.

- игры типа «лабиринт» развивают пространственную ориентацию, умение предвидеть результат действия.

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

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

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

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

Дидактическая задача

Определяя дидактическую задачу, надо, прежде всего, иметь в виду какие знания, представления детей (о природе, об окружающих предметах, о социальных явлениях) должны усваиваться, закрепляться детьми, какие умственные операции в связи с этим должны развиваться, какие качества личности детей можно формировать средствами данной игры (скажем, честность, скромность, наблюдательность, настойчивость в достижении поставленной цели, активность, самостоятельность и др.)

В каждой дидактической игре своя обучающая задача, что отличает одну игру от другой.

Игровые правила

Основная цель правил игры в группах старшего дошкольного возраста – организовать действия, поведение детей. Правила могут запрещать, разрешать, предписывать что-то детям в игре, делать игру занимательной, напряженной. «чем правила жестче, тем игра становится напряженнее, острее… факт создания мнимой ситуации с точки зрения развития можно рассматривать как путь к развитию отвлеченного мышления, связанное же с этим правило, мне кажется, ведет к развитию действий ребенка, на основе которых вообще становится возможным то разделение игры и труда, с которым мы встречаемся в школьном возрасте как с основным фактом»: - Л.С. Выготский.

Соблюдение правил в игре требует от детей определенных усилий воли, умения обращаться со сверстниками, преодолевать отрицательные эмоции, проявляющиеся из-за неудачного результата. Важно, определяя правила игры, ставить детей в такие условия, при которых они получали бы радость от выполнения задания.

Используя дидактическую игру в воспитательно-образовательном процессе, через ее правила и действия у детей формируют корректность, доброжелательность, выдержку.

Игровые действия

Дидактическая игра отличается от игровых упражнений тем, что выполнение в ней игровых правил направляется, контролируется игровыми действиями. Развитие игровых действий зависит от выдумки педагога. Иногда и дети, готовясь к игре, вносят свои предложения: «давайте мы спрячем, а кто-нибудь будет искать!», «давайте я считалкой выберу водящего!», «помните, когда мы играли «горячо – холодно!», как интересно было!».

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

Организация дидактических игр логопедом в группе старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня осуществляется в трех основных направлениях: подготовка к проведению дидактической игры, ее проведение и анализ. ОНР IIIуровня характеризуется наличием развернутой фразовой речи с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития. Хотя дети пользуются развернутой фразовой речью, но испытывают большие трудности при самостоятельном составлении предложений, чем их нормально говорящие сверстники.

Основные задачи, стоящие перед логопедом в его работе с детьми старшего дошкольного возраста с ОНР IIIуровня при коррекции лексико-грамматических нарушений:

- научить правильному образованию множественного числа существительных;

- научить самостоятельному образованию новых форм слова;

- научить правильному образованию трудных форм повелительного наклонения глаголов;

- научить правильному образованию притяжательных и относительных прилагательных;

- научить правильному согласованию существительных с прилагательными, числительными, местоимениями;

- научить правилам согласования слов в предложениях с использованием предлогов

- научить детей грамматически правильно строить предложения (простые, сложносочиненные и сложноподчиненные);

- формировать навыки связной речи.

Формирование словообразования глаголов рекомендуется осуществлять в следующей последовательности.

1. Дифференциация глаголов совершенного и несовершенного вида:

А) образование глаголов совершенного вида с помощью приставок:

-с- (играть – сыграть, петь – спеть, есть – съесть, делать - сделать),

-на- (рисовать – нарисовать, колоть – наколоть, писать - написать),

-по- (обедать – пообедать, сеять – посеять, ужинать – поужинать),

-про- (читать - прочитать);

Б) образование глаголов несовершенного вида с помощью продуктивных суффиксов –ива-, –ыва-, -ва- (застегнуть – застегивать, умыть – умывать, заталкивать - затолкнуть).

2. Дифференциация возвратных и невозвратных глаголов.

3. Дифференциация глаголов с наиболее продуктивными приставками: -в- -вы-, под – от-, при-, у-, пере-, за- - от-, на- -вы-:

Входит – выходит, подходит – отходит,

Влетает – вылетает, подлетает – отлетает,

Въезжает – выезжает, подплывает – отплывает,

Прибегает – убегает, подъезжает – отъезжает,

Приезжает – уезжает, закрывает – открывает,

Прилетает – улетает, наливает – выливает,

Приходит – уходит, насыпает – высыпает

Продолжая работу над словом, выделяя и называя свойства, признаки предмета, называя действия, которые может совершать тот или иной предмет**,** логопед стимулирует употребление (и формирование) слов различных лексико-грамматических категорий: прилагательных, наречий, глаголов. Слова, полученные на одном материале, можно автоматически переносить на другой материал (если кубик красный, то какие еще предметы бывают красными; если собака бежит, то кто еще умеет бегать). При таком переносе формируются словосочетания и короткие предложения.

Главная задача на этом этапе обучения научить детей старшего дошкольного возраста с ОНР IIIуровня правильному согласованию прилагательных с существительными и местоимениями в роде, числе и падеже. Основное внимание направляется на смысловую сочетаемость слов, на обозначение словом, как признака данного предмета, так и общих признаков, по которым можно группировать предметы. «кто первый узнает?», «кто скорее соберет игрушки?», «что такого же цвета?», «овощи», «угадай, что это?», «найди 2 слова неприятеля» и др.

Игры «слушай команду», «холодно - жарко», «когда это бывает?», «что справа?», «найди игрушку», « куда пойдешь?», «найди флажок» помогают детям понимать и правильно использовать наречия в речи. В этих играх не только закрепляется правильное употребление местоимений и наречий, но и понятия о расположении частей своего тела (правая рука, левая рука и т.д.) И направления собственных движений. Эти игры формируют и закрепляют в слове пространственно-временные отношения. Отработка этих понятий до занятий по теме «предложение» уменьшает в дальнейшем количество структурных и лексико-семантических ошибок в предложении.

При работе над простым предложением, основной акцент делается на составление предложений и определение количества слов. Предложение составляется с опорой на картинку и даётся его схема. Работа с предложением должна быть для ребенка осознанной, а игровая форма помогала варьировать задания и ситуацию при сохранении одного и того же речевого действия. В работе с простым предложением учитывается, что в процессе обучения дети должны овладеть, умением развертывать, распространять предложение, перестраивать его структуру при одном и том же содержании в зависимости от интонации.

Далее детям предлагается распространить простое предложение. Отрабатывая на занятиях при помощи таких игр, как «чья вещь?», «чей хвост?», «составь предложение», «чем?» и др., дети знакомятся с различными падежными конструкциями, на основе этих словосочетаний, предлагается детям самим придумать предложения. Эти игры учат детей пользоваться простым распространенным предложением с прямым дополнением. Так в игре «человек и животные», дети при инсценировке сказки имитируют голоса животных, за которых они говорят, в этой игре закрепляется умение детей пользоваться простым распространенным предложением с прямым дополнением.

Работая над предлогами в предложениях, основной нашей задачей является: научить детей слышать в речи окружающих предлоги, правильно понимать их значение и пользоваться ими в собственной речи. Предлоги, как известно, помогают выразить многообразие отношений между предметами окружающей действительности и являются орудием, при помощи которого достигается сочетаемость слов, и строится высказывание. Дети с нарушениями речи, как выяснилось на констатирующем этапе, опускают предлоги или воспринимают их как часть слова. Здесь важно для ребенка понять, что предлог – хоть и маленькое, но имеющее самостоятельное значение слово и замена одного предлога другим меняет смысл высказывания, а это в свою очередь, изменяет действие с предметом. Поэтому на занятиях предлагается детям выполнить, например поручения: положить предмет внутрь чего-то и ответить, куда положен предмет (конструкции с предлогом «в»), или поместить предмет на поверхности чего-то (конструкции с предлогом «на»), спрятать предмет подо что-то (предлог «под») и т.п. А также детям предлагается поиграть в загадки, отвечая на вопрос «у кого?» например: «у кого рога? У кого длинные уши? У кого быстрые ноги? У кого острые когти? У кого большие зеленые глаза и длинные усы? У кого длинный пушистый хвост?» и т.д. Игры «когда это бывает?», «найди такое дерево», «ключи» и др., помогают детям правильно употреблять в речи предлоги «за, в, с, у, на».

Также в работе можно использовать сказочных героев, литературных персонажей, которые помогают создать эмоционально положительный настрой. Участниками занятий становятся незнайка, петрушка, карлсон, пингвиненок лоло, солнечный зайчик. Игровая ситуация создается путем введения сказочного героя.

Общее недоразвитие речи iii уровня характеризуется нарушением всех компонентов речевой системы, относящихся как к звуковой, так и к смысловой сторонам речи.

К сожалению, помимо речевого недоразвития у детей старшего дошкольного возраста с ОНР IIIуровня имеется ряд других проблем: трудности формирования познавательной деятельности, недоразвитие эмоционально-волевой сферы. Общее недоразвитие речи iii уровня сказывается на формировании у детей интеллектуальной, сенсорной и волевой сфер. Связь речевого нарушения с другими сторонами психического развития обусловливает наличие вторичных дефектов. Так, обладая полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями (сравнения, классификации, анализа, синтеза), дети отстают в развитии словесно-логического мышления, с трудом овладевают мыслительными операциями. Итак, у детей старшего дошкольного возраста с ОНР IIIуровня значительно хуже, чем у сверстников с нормальной речью, сформированы зрительное восприятие, пространственные представления, внимание и память. Основной задачей логопеда является преодоление речевого недоразвития у ребенка. Значительным потенциалом в этом направлении обладает дидактическая игра. Особое значение имеют игры на развитие речевой деятельности для детей старшего дошкольного возраста с ОНР IIIуровня, поскольку в играх ребенок не просто выполняет требования взрослого, но и активно действует. В играх создается необходимая связь между практическими и умственными действиями, которая ведет к развитию ребенка.

При условии правильной методической инструментовки игра пробуждает у детей «усилие мысли», легко и свободно стимулирует их к познанию мира. Дидактическая игра в работе логопеда является действенным средством совершенствования таких значимых для будущей учебной деятельности функций и процессов, как пространственная ориентация, восприятие, внимание, память, речь, зрительно-моторные координации, мыслительные операции и др.

Вывод по 1 главе

По результатам изучения психолого-педагогической литературы по рассматриваемой проблеме, можно сделать следующие выводы.

Сила родного языка как средство, развивающего интеллект, речевую деятельность и воспитывающего эмоции и волю, заключена в самой его природе: в его свойстве быть средством связи между человеком и окружающим миром, или, как говорят языковеды, внеязыковой реальностью. Свойство это объясняется знаковой сущностью языка. [5, 13]

Возникновение речи и схема порождения речевого высказывания трудна и требует зрелых психических процессов. Ребенок овладевает ей не сразу, а постепенно - в процессе речевого развития. Правильное понимание структуры ОНР, причин, лежащих в его основе, различных соотношений первичных и вторичных нарушений необходимо для отбора детей в специальные учреждения, для выбора наиболее эффективных приемов коррекции и для предупреждения возможных осложнений в дошкольном обучении. Вопрос о развитии речевой деятельности у детей старшего дошкольного возраста с онр iii уровня – это серьёзная научно-методическая проблема, которой уделяется большое внимание в психолого-педагогической литературе. Изучая особенности развития речевой деятельности у детей с общим недоразвитием речи нужно отметить, что необходимо проведение специальных коррекционных занятий по формированию умений и навыков построения речевого высказывания и развития речи в целом.

Рассматривая особенности развития речевой деятельности детей старшего дошкольного возраста, безусловно, основополагающая роль здесь принадлежит процессу непосредственного эмоционального общения с взрослыми, ведь в этот период развития у малыша закладывается основы будущей связной речи, нарушения речевой деятельности при онрiii уровня у детей старшего дошкольного возраста затрагивают все стороны: и фонетико-фонематическую, и лексико-грамматическую.

Основной задачей логопеда является преодоление речевого недоразвития у ребенка. Значительным потенциалом в этом направлении обладает дидактическая игра, поскольку в играх ребенок не просто выполняет требования взрослого, но и активно действует. Немаловажную роль играет здесь и работа логопеда по привлечению к процессу развития речи детей их родителей. В эмоциональном общении взрослый и ребенок выражают чувства, а не мысли. Постепенно отношения взрослого и ребенка обогащаются, расширяется круг предметов, с которыми он сталкивается, а слова, которые раньше выражали только эмоции, начинают становиться для малыша обозначениями предметов и действий. Исходя из этого следует, что на развитие ребенка уже с рождения влияют окружающие его люди и их речевое поведение. При благоприятном воздействии на ребенка, он развивается воспитанной, умной и гармоничной личностью

2 глава. Экспериментальная работа по профилактике нарушений речи старшего дошкольного возраста

2.1 организация и методика проведения экспериментальной работы

Цель исследовательской деятельности состояла в том, чтобы проверить достоверность выдвинутых нами теоретических положений, а именно, что возможно систематизация теоретического материала и эмпирического исследования позволит разработать и поэтапно реализовывать комплекс дидактических игр, направленных на развитие речи детей старшего дошкольного возраста. Задачами исследовательской деятельности являются диагностика речевая деятельность детей, составления комплекса дидактических игр в целях эксперимента, а также вторичная диагностика речи детей по окончании эксперимента и сравнительный анализ результатов экспериментального исследования. Наш эксперимент проводился на базе муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения детский сад № 11 «ромашка» муниципального района Мелеузовский район республики Башкортостан с сентября 2009 года до апреля 2010 года.

В экспериментальной работе участвовало группа в составе 9 человек (100%) в возрасте от 5 до 6 лет, имеет следующие показатели:

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № | Фамилия, имя ребёнка | Дата рождения | Диагноз |
| 1.2.3.4.5.6.7.8.9. | Августинович андрейБикмухаметов ансарВагина дарьяРоманов костяШагманов вадимБагаев тимурСултанов инзильХисамов ниязМурашкин данил | 1.04. 03г.28.05.04г.14.08.03г.3.09.03г.17.09.03г.22.10.04г.24.11.04г.15.12.03г.23.01.04г. | Онр-iii уровняОнр-iii уровняОнр-ш уровня. Онр-iii уровняОнр-iii уровняОнр-iii уровняОнр-iii уровняОнр-iii уровняОнр-iii уровня |

Обследование речевой деятельности детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня проходило по методике И.Д.Коненковой «обследование речи дошкольников. Методика обследования».диагностический материал использован с соблюдением основных диагностических принципов, сформулированных Л.С. Выготским и развитых другими исследователями (С.Я. Рубинштейн, 1970; А.Р. Лурия, 1973, 1979;, А.Н. Леонтьев, 1965 и др.):

* Принцип системного изучения;
* Принцип комплексного подхода;
* Принцип динамического изучения (базируется на концепции Л.С. Выготского о «зонах актуального и ближайшего развития»);

- принцип качественного анализа результатов обследования.

Технология обследования опирается на известный в патопсихологии метод «обучающего эксперимента» (А.Я. Иванова, 1976; И.Ю. Левченко, 2000 и др.).

Прежде, чем проводить обследование ребенка, необходимо:

* Изучить медицинскую документацию;
* Уточнить сведения о его раннем речевом развитии, а также выяснить, замечает ли ребенок свой речевой дефект, как к нему относится, обращались ли родители раньше к логопеду и каков результат;
* Собрать сведения о семье, речевой среде;

- проанализировать данные психолого-педагогического обследования.

Исследование было проведено индивидуально с каждым ребенком по нескольким направлениям:

* Изучение коммуникативно-речевых умений;

- лексическое развитие (словарь предметный, глагольный, признаков, наречий, притяжательных местоимений; многозначность слова, подбор синонимов, антонимов; дифференциация близких по смыслу понятий; уровень обобщений);

* Изучение сформированности грамматического строя речи(проверка общего уровня языковой компетенции, умения конструировать предложения, навыков правильного употребления существительных множественного числа в именительном и родительном падежах, сравнительную степень прилагательных, усвоения предложнопадежных форм существительных, умения согласовывать прилагательные с существительными в роде, числе и падеже, навыков словообразования);

- обследование строения и моторики артикуляционного аппарата;

* Изучение звукопроизносительной стороны речи;

- изучение сформированности фонематического слуха (отраженное воспроизведение рядов или пар слогов, различение на слух оппозиционных фонем на материале слов, дифференциация звуков в произношении);

- изучение сформированности слоговой структуры и звуконаполняемости слов;

* Изучение навыков фонематического анализа;
* Исследование связной речи.

Обследование речевой деятельности детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня проводится с соблюдением определенной последовательности этапов и включает анализ основных составляющих речевую систему компонентов. К каждому заданию дается инструкция, в которой детям показывают примерный результат предстоящей им речевой деятельности и способ достижения этого результата, то есть дается образец. Это обеспечивает расширение ориентировочной части, что важно для детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня. При затруднении ребенку оказывается помощь в виде побуждающих или уточняющих вопросов, контекстной подсказки, повторения инструкции, разбора образца.

Оценка уровня речевого развития представлена по балльной системе. Результаты выполнения заданий предлагается оценивать по 5-балльной системе. Каждое задание оценивается отдельно и может быть представлено графически. Это дает возможность выяснить сильные и слабые стороны речевой деятельности ребенка, сравнить его результаты с результатами других детей.

Критерии оценки отражают правильность выполнения задания и особенности процесса выполнения задания (принятие и понимание инструкции, принятие и использование помощи, возможность исправления ошибок).

Критериями оценки связной речи при пересказе текста повествовательного характера послужили: понимание текста (выделение действующих лиц, понимание фактов, событий, возможность адекватно оценить поступки персонажей) и успешность пересказа (последовательность и структурное оформление, полнота использования авторской лексики, соблюдение грамматических норм, самостоятельность, эмоциональное отношение к описываемым событиям).

Количественно-качественный анализ результатов обследования позволяет не только выяснить степень речевого нарушения у одного ребенка, но и определить типичные показатели для данной группы детей в целом.

Учитывая особенности речевой и познавательной деятельности детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня, были использованы разнообразные методы, побуждающие познавательную активность: дидактические игры, упражнения, наглядный материал (картины, игрушки, схемы). Подходящий картинный материал можно найти в известных дидактических пособиях (Т.Б. Филичева, А.В. Соболева, 1996; О.Е. Грибова, Т.П. Бессонова, 1994 и др.).

Речевой материал подобран с учетом возрастных показателей развития речевой деятельности детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Сами задания доступны по сложности и по объему для ребенка 5-го года жизни с общим недоразвитием речи, предполагают наличие у него развернутой фразовой речи.

При этом для выполнения большинства заданий от ребенка не требуется развернутых речевых объяснений.

Результаты обследования заносятся в речевую карту (образец карты дан в приложении № 1).

Для оценки динамики логопедической работы и.д.коненкова предлагает обследовать ребенка в начале и в конце учебного года.

Использование предлагаемых материалов позволяет решить следующие вопросы:

* Учесть особенности детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня;
* Сделать вывод о степени сформированности всех сторон речевой деятельности в количественном и качественном отношении (учет допускаемых ошибок, сам процесс выполнения заданий и другие характеристики);
* Выявить потенциальные возможности ребенка;
* Спланировать коррекционно-развивающую работу в соответствии с реальными потребностями ребенка;
* Осуществить индивидуальный подход;
* При составлении результатов, полученных в разные периоды, выявить динамику и определить дальнейшие направления в работе;

- снизить влияние таких факторов, как недостаточная компетенция, предвзятость и другие индивидуальные особенности экспериментатора.

Исходя из материалов книги И.Д.Коненковой, использовались данные материалы и для обследования испытуемых детей.

Методы организации дидактических игр в старшем дошкольном возрасте детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Богуславская З.М., Бондаренко А.К. указывают, что организация дидактических игр педагогом осуществляется в трех основных направлениях: подготовка к проведению дидактической игры, её проведение и анализ.

В подготовку к проведению дидактической игры входят:

- отбор игры в соответствии с задачами воспитания и обучения, углубление и обобщение знаний, развитие сенсорных способностей, активизация психических процессов (память, внимание, мышление, речь);

- установление соответствия отобранной игры программным требованиям воспитания и обучения детей определенной возрастной группы;

- определение наиболее удобного времени проведения дидактической игры (в процессе организованного обучения на занятиях или в свободное от занятий и других режимных процессов время);

- выбор места для игры, где дети могут спокойно играть, не мешая другим. Такое место, как правило, отводят в групповой комнате или на участке.

- определение количества играющих (вся группа, небольшие подгруппы, индивидуально);

- подготовка необходимого дидактического материала для выбранной игры (игрушки, разные предметы, картинки, природный материал);

- подготовка к игре самого воспитателя: он должен изучить и осмыслить весь ход игры, свое место в игре, методы руководства игрой;

- подготовка к игре детей: обогащение их знаниями, представлениями о предметах и явлениях окружающей жизни, необходимыми для решения игровой задачи.

Проведение дидактических игр включает:

- ознакомление детей с содержанием игры, с дидактическим материалом, который будет использован в игре (показ предметов, картинок, краткая беседа, в ходе которой уточняются знания и представления детей о них);

- объяснение хода и правил игры. При этом логопед обращает внимание на поведение детей в соответствии с правилами игры, на четкое выполнение правил (что они запрещают, разрешают, предписывают);

- показ игровых действий, в процессе которого логопед учит детей правильно выполнять действие, доказывая, что в противном случае игра не приведет к нужному результату (например, кто-то из ребят подсматривает, когда надо закрыть глаза);

- определение роли логопеда в игре, его участие в качестве играющего, болельщика или арбитра;

- подведение итогов игры – это ответственный момент в руководстве ею, так как по результатам, которых дети добиваются в игре, можно судить об её эффективности, о том будет ли она с интересом использоваться в самостоятельной игровой деятельности ребят.

Анализ проведенной игры направлен на выявление приемов её подготовки и проведения: какие приемы оказались эффективными в достижении поставленной цели, что не сработало и почему. Это поможет совершенствовать как подготовку, так и сам процесс проведения игры, избежать впоследствии ошибок. Кроме того, анализ позволит выявить индивидуальные особенности в поведении, характере детей, и, значит, правильно организовать индивидуальную работу с ними.

Руководя играми в группе детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня, необходимо учитывать возросшие возможности детей. В этом возрасте ребенку свойственны любознательность, наблюдательность, интерес ко всему новому, необычному: ему хочется самому отгадать загадку, найти правильное решение задачи, высказать собственное суждение. С расширением объема знаний происходят изменения и в характере умственной деятельности. Поэтому при отборе игр главное внимание обращается на степень трудности игровых правил и действий. Последние должны быть такими, чтобы при их выполнении дети проявляли умственные и волевые усилия.

Большое место в играх занимают мотивы соревнования: детям старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня предоставляется большая самостоятельность, как в выборе игры, так и в творческом решении её задач.

Роль логопеда в самой игре тоже меняется. Но и здесь педагог четко, эмоционально знакомит детей с её содержанием, правилами и действиями, проверяет, как они поняты, играет вместе с детьми, чтобы закрепить знания. Затем он предлагает детям поиграть самостоятельно, при этом на первых порах следит за действиями, выступает в качестве арбитра в спорных ситуациях. Однако не все игры требуют такого активного участия воспитателя. Часто он ограничивается объяснением правил игры до её начала. Прежде всего это относится ко многим настольно-печатным играм.

Таким образом, руководство дидактическими играми в старшем дошкольном возрасте с ОНР IIIуровня требует от логопеда большой, продуманной работы в процессе их подготовки и проведения. Это обогащение детей соответствующими знаниями, подбор дидактического материала, а иногда и изготовление его вместе с детьми, организация обстановки для игры, а также четкое определение своей роли в игре.

В дидактической игре необходимо правильное сочетание наглядности, слова логопеда и действий самих детей с игрушками, игровыми пособиями, предметами. Использование наглядного материала в старших группах разнообразно, с учетом возрастающего опыта детей, а также новых задач по ознакомлению с окружающим.

Детей этого возраста привлекают винтовые игрушки, уже более сложные по конструкции, кроме того с детьми используются картинки (парные), кубики, разделенные на большее, чем раньше количество частей. Наглядность в играх для детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня прежде всего представлена в предметах, которыми они играют, которые составляют материальный центр игры; в картинках, изображающих предметы, действия с ними, назначение предметов, их основные признаки, свойства материалов (игры с парными картинками, игры типа картинного лото, домино, игры с тематическими сериями картинок). Начальный показ игровых действий логопедом, «пробный ход» в игре, использование поощрительно-контрольных значков, жетончиков, фишек – все это составляет наглядный фонд средств, которые использует логопед, организуя игру и руководя ею. Игрушки и предметы логопед демонстрирует в наглядном действии, в движении.

В дидактических играх по развитию речевой деятельности детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня используются схемы для составления описательных рассказов о посуде, овощах, игрушках, одежде, временах года. Также целесообразно использование различных игрушек.

Констатирующий эксперимент проводился с каждым ребенком отдельно по методике И.Д.Коненковой. Результаты диагностики речевой деятельности детей показаны в виде графика в приложении №2**.**

В виде таблицы указано количество баллов, набранных детьми в результате констатирующего эксперимента.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № | Ф.и. ребенка | Количество баллов |
| 1 | Августинович андрей | 62 |
| 2 | Бикмухаметов ансар | 46 |
| 3 | Вагина дарья | 70 |
| 4 | Романов костя | 73 |
| 5 | Шагманов вадим | 62 |
| 6 | Багаев тимур | 69 |
| 7 | Султанов инзиль | 62 |
| 8 | Хисамов нияз | 69 |
| 9 | Мурашкин данил | 47 |

Исходя из результатов занесенных в эту таблицу, дети с различным уровнем развития речевой деятельности были разделены на высокий (с набранным количеством баллов более 75-100), на средний (50-75 баллов), на низкий уровень развития (ниже 50 баллов).

При более развернутом рассмотрении уровня развития речевой деятельности детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня после первичной диагностики можно обозначить следующее.

В контакт дети вступают плохо, требуется значительная активизация, побуждение. На вопросы отвечают односложно, нехотя, «сквозь зубы»,или вообще игнорируют вопрос, скованы. Интонация речи невыразительна, у некоторых детей голос с незначительным носовым оттенком. Задания на изучение коммуникативно-речевых умений в основном понимают, но свою инициативу, необходимую для выполнения этих заданий не проявляют.

Лексический запас ниже возрастной нормы. Объем предметного словаря средний. В пассивном словаре отмечены все из предложенных слов, в активном - 17 из предложенных слов. Задания на сформированность глагольного словаря и словаря наречий выполняют неохотно, чаще с трудом, а в некоторых случаях отказываются выполнять. Словарь притяжательных местоимений, определений, задания на подбор синонимов выполняют с трудом. Антонимы подбирают чаще всего с помощью в виде контекстной подсказки.

Дифференциация близких по смыслу понятий у детей нарушена. Все задания из этой серии выполняет с подсказкой.

Уровень обобщений был оценен в ниже возрастной нормы. Некоторые задания детям недоступны («овощи», «фрукты» - «еда»; «посуда» - «из этого едят», «транспорт» - «ездят на них»).

Задания по проверке общего уровня языковой компетенции выполняются плохо. При этом испытуемым требуется значительная помощь (расширение инструкции, разбор образца), некоторые задания недоступны.

Грамматический строй ниже возрастной нормы. Дети допускают ошибки в следующих грамматических формах: множественное число существительных (вместо «глаза» - «глазы», вместо «окна» - «окны», вместо «уши» -«ухи», вместо «гусята» - «гусенки»); родительный падеж множественного числа существительных (вместо «карандашей» - «карандашов», вместо «глаз» - «глазов» и т.д.) Большие затруднения вызвали задания по усвоению предложно-падежных форм существительных. В основном были даны ответы типа:

* Откуда я достаю игрушку?
* Оттуда.
* Куда я поставила коробку?
* Туда.

Помощь не используют, однако эти задания на невербальном уровне (с использованием картинок) выполняют.

Навыки словообразования у детей сформированы недостаточно. Образование названий детенышей животных, существительных в уменьшительно-ласкательной форме, относительных прилагательных (неадекватные ответы, например: «баба из снега» -«невкусная»); притяжательных прилагательных, образование приставочных глаголов ниже возрастной нормы.

Обследование строения артикуляционного аппарата показало, что грубых нарушений в строении нет. Моторика артикуляционного аппарата была оценена практически в норме.

В основе среди нарушений произношения можно отметить шипящие, свистящие и сонорные звуки.

Задания по изучению сформированности фонематического слуха выполняют после повторных предъявлений, доступно воспроизведение слоговых и словесных пар, задания с включением смешиваемых в произношении звуков выполняет на невербальном уровне. Слоговая структура слов нарушена. Встречаются перестановки («сосна» - «санса»), замены, пропуски («лекарство» - «лекавсо»).- при воспроизведении фраз отмечаются искажения слоговой структуры многих слов, замена слов, искажение структуры предложения, иногда с искажением смысла. Например, вместо фразы «мама покупает в универсаме фрукты» - «мама купает фруты»; вместо «лариса связала братишке модный джемпер» - «братиска связал зе-пир».

Пересказ текста повествовательного характера «утята» дети выполнили неплохо: при пересказе отмечаются многочисленные паузы, пропуски частей текста, лексика авторского текста не сохраняется, преобладают простые распространенные предложения, отмечается аграмматизм. Требуется помощь в виде побуждений, подсказок. Дети выделяют действующих лиц, понимает факты и события, описанные в тексте, главная мысль понята недостаточно глубоко и точно. Так, на вопрос о том, почему курица не радовалась при виде плавающих детей, один мальчик ответил: «потонут». При формулировании главной мысли требуется помощь в виде побуждающих и уточняющих вопросов.

«утята» из пособия М.И. Омороковой, 1999

Краткая вступительная беседа по вопросам

У кого какая мама? (у цыплят..., у утят...).

Из чего вылупляются цыплята? А утята?

Кто высиживает куриные яйца? А утиные?

Как ты понимаешь фразу «высиживать яйца»?

Кто умеет плавать: курица или утка, цыплята или утята?

Чтение рассказа

Одной хозяйке захотелось развести утят, но утки у нее не было, а была только курица. Хозяйка купила утиных яиц, положила их в корзинку и усадила на них курицу. Курица высидела утят. Она радовалась, учила детей червячков выкапывать. Однажды курица повела детей на берег пруда. Утята завидели воду и бросились в нее. Бедная курица разволновалась, она бегала по берегу и кричала, а утята и не думали выходить на берег. Они весело плавали в воде.

Составление рассказа по серии сюжетных картинок «весна»разложили с ошибкой, которую многие не смогли исправить самостоятельно, но исправили по подсказке, рассказ составлен по вопросам, словарный запас бедный, отмечается замена слов (вместо «метла» - веник). Преобладают простые распространенные предложения, отмечается аграмматизм. Однако причинно-следственные отношения в основном понимают и на вопрос о том, почему растаял снеговик, отвечают: «солныско стало на него». Или «снеговик…упал». (показывают картинку)

На констатирующем этапе диагностического исследования дети показали различный уровень развития речевой деятельности. Низкий уровень был выявлен у 2 детей, что составляет 22% от общего числа воспитанников в исследуемой группе. Остальные были примерно на одинаковом среднем уровне. Это 78% детей. К сожалению, высокий уровень развития речевой деятельности не был обозначен ни у одного ребенка.

Проведенное обследование позволило сделать вывод о том, что у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня нарушения речевой деятельности носят системный характер.

2.2 Характеристика комплекса дидактических игр по развитию речевой деятельности у детей старшего дошкольного возраста

Мы изучили много различных дидактических игр различной вариативности предлагаемых Бондаренко А.К.[4], а также Швайко Г.С. [18] опираясь на разработки этих авторов, мы создали комплексы дидактических игр из игр разных разделов развития речевой деятельности:

- расширение ориентировки в окружающем и формировании словаря

- формирование звуковой культуры речи

- формирование грамматического строя речи

Игровые задания и действия для детей подобраны такие, которые предусматривают возможность для каждого ребенка неоднократного речевого участия. Ребенок отвечает на вопросы логопеда, участвует в диалоге со сверстниками, оценивает свой результат или результат партнера по игре, объясняет свои игровые действия.

На основе данных, полученных в результате обследования, были подобраны дидактические игры различного содержания с учётом того, чтобы одни и те же грамматические формы в разных играх были представлены по-разному, что способствовало бы закреплению знаний детей, применению ими знаний в любых обстоятельствах.

Основным игровым материалом являются предметные картинки. Для некоторых игр картинки объединяются в наборы в зависимости от цели игры. Картинки используются из разрезанных азбук, старых букварей, лото, журналов и наклеиваются на одинаковые картонные квадратики, размер которых подходит для разных игр. Облегчают изготовление игрового материала силуэтные изображения, вырезанные многократно по шаблонам.

Полный обзор игровых материалов, цель и ход игры приведены в приложении №3.

Таким образом, использование игр позволит поддержать интерес детей к игре, а также развить речевую деятельность детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Комплекс № 1

1. «переезжаем на новую квартиру».

2.лото «определи первый звук в слове»3. «один много»

Комплекс № 2

1. «у кого какой предмет?»
2. «цепочка слов»
3. «что у нас получится?»

Комплекс № 3

1. «угадай по описанию»
2. «найди место звука в слове»
3. «кто больше, а кто меньше?»

Комплекс № 4

1. «за покупками в магазин»
2. «подбери слово к схеме»
3. «чьи эти вещи?»

Комплекс № 5

1. «ателье»
2. «кто в домике живет?»
3. «что за зверь?»

Комплекс № 6

1. «каждую птицу на свое место»
2. «кто быстрее соберет вещи?»
3. «у кого сколько?»

Комплекс № 7

1. «отвечай быстро»
2. «магазин»
3. «чего не стало»

Комплекс № 8

1. «уточним цвет предметов»
2. «собери букет»
3. «сколько их?»

Комплекс № 9

1. «футболисты»
2. «найди пару»
3. «назови ласково»

Комплекс № 10

1. «какие цвета использованы?»
2. «построим пирамиду»
3. «закончи предложение»

Комплекс № 11

1. «подбери чашки к блюдцам»
2. «пирамида»
3. «один много»

Комплекс № 12

1. «потерялся поясок»
2. «в цветочный магазин»
3. «что изменилось?»

Комплекс № 13

1. «кто как двигается?»
2. «как их зовут?»
3. «поймай маленький предмет»

Комплекс № 14

1. «что соединяет эти растения с предметами?»
2. «цепочки»
3. «кто на чем поедет?»

Комплекс № 15

1. «какой он? Какая она?»
2. «на каком месте этот звук?»
3. «у кого сколько?»

2.3 анализ результатов экспериментальной работы

После проведения в течение установленного времени экспериментального исследования, уровень речевого развития испытуемых детей также подвергся тщательному анализу, контрольному эксперименту по методике И.Д.Коненковой.

Результаты диагностики речевой деятельности детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня также занесены в речевую карту ребенка (приложение №1), показаны в виде графика в приложении №2.ниже в таблице указано общее количество баллов, набранных детьми в результате контрольного эксперимента.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № | Ф.и. ребенка | Количество баллов |
| 1 | Августинович андрей | 74 |
| 2 | Бикмухаметов ансар | 71 |
| 3 | Вагина дарья | 91 |
| 4 | Романов костя | 96 |
| 5 | Шагманов вадим | 73 |
| 6 | Багаев тимур | 73 |
| 7 | Султанов инзиль | 68 |
| 8 | Хисамов нияз | 93 |
| 9 | Мурашкин данил | 68 |

Также исходя из результатов занесенных в данную таблицу, дети были разделены по уровню общего развития на высокий (с набранным количеством баллов 75-100), на средний (50-75 баллов), на низкий уровень развития (ниже 50 баллов). Результаты отображены в следующей диаграмме:

При более развернутом рассмотрении уровня развития детей после вторичной диагностики можно обозначить следующее.

Занятия строились по принципу речевого общения. На начальном этапе исследования дети выглядели пассивными слушателями. Некоторые из них не могли сосредоточиться без помощи логопеда. Но среди них были дети, на которых результаты проведения дидактических игр сказались довольно быстро. Они более охотно вовлекались в различные игровые моменты. Однако основная масса детей еще продолжали пассивную роль в процессе обучения. С детьми, отказывающимися от диалогов во время проведения подгрупповых занятий, дидактические игры проводились также и на индивидуальных логопедических занятиях, где зачастую эти дети становились гораздо активнее, отвечали на вопросы, повторяли за педагогом фразы. Спустя 6-7 недель индивидуальных занятий, двое из трех таких детей достаточно активно участвовали и на подгрупповых занятиях.

К тому же, несмотря на вышеуказанные особенности некоторых детейв поведении и эмоционально-волевой сфере, оказалось, что уровень речевого развития у них стал выше. Лексический запас группы заметно вырос. Подавляющее большинство по каждому из предложенных слов могут придумывать самостоятельно по 1 лексеме, а с помощью - по 2-3 лексемы; словарь притяжательных местоимений, словарь признаков увеличился, дифференциация близких по смыслу понятий, подбор антонимов, многозначность слов на среднем уровне. Относительно низким остался уровень сформированности словаря наречий. Часть ответов выполняли с уточняющей помощью, часть - с контекстной подсказкой.

Уровень обобщений стал близок к возрастной норме.

Задание на конструирование предложения по опорным словам выполняли в среднем хорошо. Дети замечали все ошибки, большинство исправили самостоятельно, часть – с незначительной помощью.

Грамматический строй речи также изменился. Большинство заданий по образованию множественных чисел выполнено самостоятельно и верно, единичные задания – с незначительной помощью в виде уточняющих вопросов либо с самокоррекцией. При усвоении предложно-падежных форм существительных отмечаются редкие ошибки, которые исправляются самостоятельно, либо с помощью в виде уточняющих вопросов. Согласование прилагательных с существительными в роде, числе и падеже не вызывает у детей особых затруднений.

Навыки словообразования сформированы чуть ниже возрастной нормы. Такие задания как образование названий детенышей животных, существительных в уменьшительно-ласкательной форме, относительных прилагательных, притяжательных прилагательных, образование приставочных глаголов в целом выполнялись успешно. Двое из детей нуждались в подсказке логопеда с помощью уточняющих вопросов..

Проведение дидактических игр не дало особых результатов на звукопроизносительную сторону речи детей. В большей степени потому, как это зависит от индивидуальных особенностей детей. Однако сформированность фонематического слуха и дифференциация звуков в произношении имеют положительную динамику.

Слоговая структура слов несколько нарушена, особенно это проявляется в заданиях на воспроизведение фраз. Отмечаются искажения слоговой структуры слов, замены слов, искажения структуры предложений без искажения смысла.

Уровень развития связной речи у большинства заметно вырос, но при этом у двоих детей он остался на прежнем среднем уровне.

В результате проведённого исследования, анализируя полученные данные констатирующего и контрольного эксперимента, удалось выявить прогресс общего развития детей путем сопоставления результатов:

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № | Ф.и. ребенка | Разница баллов | Прогресс, % |
| 1 | Августинович Андрей | 12 | 19,4 |
| 2 | Бикмухаметов Ансар | 25 | 54,4 |
| 3 | Вагина Дарья | 21 | 30 |
| 4 | Романов Костя | 23 | 31,5 |
| 5 | Шагманов Вадим | 11 | 17,7 |
| 6 | Багаев Тимур | 4 | 5,8 |
| 7 | Султанов Инзиль | 6 | 9,7 |
| 8 | Хисамов Нияз | 24 | 34,8 |
| 9 | Мурашкин Данил | 21 | 44,7 |

Прогресс исследуемой группы детей в целом по итогам контрольного эксперимента относительно результатов констатирующего эксперимента -27,6%.

Также был получен довольно богатый материал для определения эффективности использования дидактической игры для развития речевой деятельности детей с 3 уровня. В ходе проведения констатирующего экспериментальной работы стало ясно, что так как это не обычные дети, а дети с3 , то необходимо учитывать особенности развития каждого ребёнка, специфичность каждого нарушения и его влияния на формирование и развитие личности ребёнка, особенности усвоения им знаний, умений и навыков, предусмотренных программой. Поэтому необходимо эффективно использовать имеющиеся у ребёнка хорошо развитые показатели (внимание, память, мышление, и др.), подбирать такие методы и приёмы (причём к каждому ребёнку индивидуально, т.к. У одного хорошо развито внимание, плохо - память, у другого - наоборот), которые способствовали бы наилучшему усвоению знаний ребёнком. Необходимо выбрать такой способ преподнесения материала, чтобы он воздействовал на группу анализаторов, т.е. Должна присутствовать и наглядность, и включение тактильных ощущений, а по возможности, и вкусовой и обонятельный анализаторы. Такую возможность дает нам использование в коррекционной работе дидактических игр.

Выводы по 2 главе

Перед началом экспериментального работы одним из обязательных пунктов является изучение методических рекомендаций, разработок различных специалистов. Огромное значение имеет и подбор методики для диагностирования детей. Обобщая можно сказать, что только серьезный, последовательный и аналитический подход ко всем материалам логопедической работы по данной теме может служить достаточно крепким фундаментом для профессиональных умозаключений логопеда.. Количественно-качественный анализ результатов обследования позволяет не только выяснить степень речевого нарушения у одного ребенка, но и определить типичные показатели для данной группы детей в целом. При этом следует учитывать особенности познавательной деятельности детей с ОНР, использовать разнообразные методы, побуждающие познавательную активность: дидактические игры, упражнения, наглядный материал (картины, игрушки, схемы).

Анализируя результаты первичной диагностики, у детей старшего дошкольного возраста с 3 уровня, можно сказать, что уровень развития речевой деятельности был оценен ниже возрастной нормы. Некоторые задания детям труднодоступны, навыки словообразования у детей сформированы недостаточно, хотя строения артикуляционного аппарата показало, что грубых нарушений в строении нет. В основе среди нарушений произношения можно отметить шипящие, свистящие и сонорные звуки…

Имея определенный теоретический и практический опыт по проблеме развития речевой деятельности детей старшего дошкольного возраста с онрiii уровня, а так же опираясь на результаты констатирующего эксперимента и методику дидактических игр, мы пришли к выводу о том, что составленные нами комплексы дидактических игр подходят для практического применения их в результате исследовательской работы в группе детей старшего дошкольного возраста с онр iii уровня.

Для развития речи детей были использованы игры на обогащение активного и пассивного словаря детей по разным темам на формирование грамматических понятий, а именно, морфологии. Для каждого ребёнка при помощи методических разработок была составлена индивидуальная программа для развития речевой деятельности посредством дидактической игры. Это позволило заниматься с каждым ребёнком целенаправленно по тому материалу, который им не усвоен и при необходимости возвращаться к определённой теме. Думаю, для получения наиболее эффективного результата необходимо совмещать логопедическую работу, проводимую в детском саду, с индивидуальной работой в семье (в домашних условиях), т.е. Необходима преемственность в работе детского сада и семьи.

Тем более, что использование дидактических игр в семье не требует особой подготовки для этого родителей.

По данным исследования словаря и навыков словообразования у детей данной группы, после проведенной системы дидактических игр, подобные задания не вызывали затруднений и они меньше ошибались при их выполнении. Что свидетельствует о значительно высоком уровне сформированности словаря и навыков словообразования. В общем за время исследования у детей повысились показатели по всем параметрам речевой деятельности.

Данные экспериментальной работы ясно доказывают, что дидактическая игра является эффективным средством развития речевой деятельности детей старшего дошкольного возраста с онрiii уровня, может повсеместно применяться на занятиях, в разных видах деятельности, в режимных моментах логопедом, воспитателем и родителями дома и при систематической организации с детьми данных игр значительно повышается уровень развития речевой деятельности детей.

Таким образом, применение оптимальных игровых средств в ходе логопедических занятий, насыщенность их игровыми ситуациями с привлечением сказочных героев, создание игры на всех занятиях вызывало у детей старшего дошкольного возраста с онрiii уровняогромный интерес к заданиям, оживление, постоянно поддерживало их положительный настрой, стимулировало их мыслительную деятельность, повышало мотивацию к обучению.

Заключение

Правильное понимание структуры онр, причин, лежащих в его основе, различных соотношений первичных и вторичных нарушений необходимо для отбора детей в специальные учреждения, для выбора наиболее эффективных приемов коррекции и для предупреждения возможных осложнений в дошкольном обучении.

Вопрос о развитии речевой деятельности у детей старшего дошкольного возраста с ОНР уровня – это серьёзная научно-методическая проблема, которой уделяется большое внимание в психолого-педагогической литературе. Изучая особенности развития речевой деятельности у детей с общим недоразвитием речи нужно отметить, что необходимо проведение специальных коррекционных занятий по формированию умений и навыков построения речевого высказывания и развития речи в целом.

Анализ работ отечественных и зарубежных специалистов, посвященных проблеме речевого развития у детей старшего дошкольного возраста с ОНР IIIуровня, показали, что в настоящее время проблема развития речевой деятельности этих детей, ее звуковая сторона, словарный состав, грамматический строй привлекает внимание многих специалистов.

Игровая деятельность сохраняет свое значение и роль как необходимое условие всестороннего развития их личности и интеллекта.

Однако недостатки звукопроизношения, недостаточно четкое восприятие звукового образа слов, ограниченность словаря, полное или частичное отсутствие грамматических форм, а также изменения темпа речи, ее плавности - все это, в разной степени влияет на игровую деятельность детей старшего дошкольного возраста с ОНР IIIуровня, порождает у них и особенности поведения в игре.

Значение игры как ведущего всесторонне развивающего детей вида деятельности позволяет широко использовать игровые приемы в логопедической работе. А также выводит игру на первый план среди разнообразных методов при коррекционном воздействии. Посредством применения игры и отдельных игровых действий в ходе занятий можно преодолеть ряд трудностей, возникающих в коррекционной работе с детьми, имеющими речевые нарушения. Ведь основной задачей логопеда является преодоление речевого недоразвития у ребенка. Значительным потенциалом в этом направлении обладает дидактическая игра, поскольку в играх ребенок не просто выполняет требования взрослого, но и активно действует. Немаловажную роль играет здесь и работа логопеда по привлечению к процессу развития речи детей их родителей. В эмоциональном общении взрослый и ребенок выражают чувства, а не мысли. Постепенно отношения взрослого и ребенка обогащаются, расширяется круг предметов, с которыми он сталкивается, а слова, которые раньше выражали только эмоции, начинают становиться для малыша обозначениями предметов и действий.

Таким образом, работа логопеда нуждается в использовании игровых приемов и отдельных игровых действий в большей степени, нежели в обычных воспитательных мероприятий. А также подчеркивает особую роль дидактических игровых приемов. В то же время, как показывает анализ исследований, некоторые аспекты этой проблемы требуют дополнительного изучения; проблеме применения игры в логопедической работе посвящено немало работ ведущих специалистов. Ими разработано и предложено для применения достаточно много игровых приемов по преодолению нарушений в развитии лексики, грамматики, фонетики. Лексико-грамматические нарушения при общем недоразвитии речи являются ведущими, для устранения данных нарушений необходимо достаточно много времени. Таким образом, проблема целесообразного и адекватного использования дидактических игр, игровых приемов на разных этапах логопедической работы приобретает большое теоретическое и практическое значение.

Анализ работ специалистов, посвященных проблеме преодоления лексико-грамматического недоразвития у дошкольников, а также экспериментальное исследование подтвердили особую актуальность проблемы.

Считая возможным развитие речевой деятельности детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи iii уровня в ходе применения дидактических игр, экспериментальное исследование было посвящено выявлению эффективности составленных нами дидактических игр.

Экспериментальная практика проводилась в муниципальном бюджетном дошкольном образовательном учреждении № 11 «ромашка» МР Мелеузовский район. В экспериментальной работе наблюдались дети старшего дошкольного возраста с ОНР IIIуровня старшей логопедической группы № 4 в возрасте 5-6 лет. Исследованием были охвачены 9 детей. Исследовательская работа состояла из нескольких этапов. Во-первых, тщательно было изучены и проанализированы методические разработки различных авторов по теме исследования. Во-вторых, была проведена первичная диагностика детей, которая выявила как общий, так и индивидуальный уровень развития их речевой деятельности. На этой основе составлены комплексы дидактических игр, охватывающие период обучения детей во время экспериментальной работы. На констатирующем этапе диагностического исследования дети показали различный уровень развития речевой деятельности. Низкий уровень был выявлен у 2 детей, что составляет 22% от общего числа воспитанников в исследуемой группе. Остальные были примерно на одинаковом среднем уровне. Это 78% детей. К сожалению, высокий уровень развития речевой деятельности не был обозначен не у одного ребенка. Экспериментальная работа, длившаяся с сентября 2009 года по март 2010 года, стало третьим этапом данной работы. И, конечно, еще один этап – это проведение контрольного эксперимента и анализ диагностических данных, после которого отмечаются заметные изменения: низкий уровень был выявлен лишь у 1 ребенка (11%), высокий уровень показали 3 человека, что составило 33%, а 5детей показали уровень выполнения заданий равный среднему – это 56%.

Данные, полученные на контрольном этапе, говорят о том, что уровень развития речевой деятельности группы детей повысился более чем на 25%. Экспериментальная работа показала, что создание оптимальных условий применения игровых средств, представленных данным исследованием, для преодоления недоразвития речиiii уровня позволяет находить новые пути и методы его исправления, что в свою очередь создает базу для качественного обучения этих детей грамоте.

Данные в этой работе материалы по использованию составленных нами комплексов дидактических игр, как метода логопедической работы, в процессе занятий с детьми старшего дошкольного возраста, имеющими общее недоразвитие речи 3 уровня, прошли практическую проверку.

Таким образом, выдвинутая ранее гипотеза о том, что если при построении работы по развитию речевой деятельности детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня использовать дидактические игры, то процесс развития речевой деятельности таких детей протекает более успешно, считаем, полностью подтвердилась.

Список терминов

Аграмматизм – нарушение понимания (импрессивной) и употребления (экспрессивной) грамматических средств языка.

Алалия – отсутствие или недоразвитие речи вследствие органического поражения речевых зон коры головного мозга во внутриутробном или раннем периоде развития ребёнка. Различают моторные и сенсорные алалии. Существуют и другие систематизации.

Анамнез – совокупность сведений о болезни и развитии ребенка.

Артикуляция – деятельности речевых органов, связанных с произнесением звуков речи и различных их компонентов, составляющих слоги, слова.

Афазия – полная или частичная утрата речи, обусловленная локальными поражениями головного мозга. Основные формы: акустико-гностическая (сенсорная) – нарушение фонематического восприятия; акустико-мнестическая – нарушение слухоречевой памяти; семантическая – нарушение понимания логико-грамматических конструкций; афферентная моторная – кинестетическая оральная и артикуляторная апраксия; эфферентная моторная – нарушения кинетической основы серии речевых движений; динамическая – нарушения последовательной организации высказывания, планирования высказывания.

Диагностика – (от греч. Diagnostikós — способный распознавать), процесс распознавания болезни и обозначение её с использованием принятой медицинской терминологии, т. Е. Установление диагноза; наука о методах установления диагноза. Диагностика основывается на всестороннем и систематическом изучении больного.

Дидактическая игра – [греч. Didaktikos — поучительный] — специально созданная игра, выполняющая определенную дидактическую задачу, скрытую от ребенка в игровой ситуации за игровыми действиями. Многие дидактические игры составлены по принципу самообучения, когда сама игра направляет ребенка на овладение знаниями и умениями. Дидактическая игра является одной из методических разновидностей обучения.

Дизартрия – нарушение произносительной стороны речи, обусловленное недостаточностью иннервации речевого аппарата.

Диссоциация – (dissociation-разделение) – бессознательный процесс, при котором мысли и убеждения могут отделяться от их осознания и функционировать независимо, например, позволяя одновременно существовать противоположным точкам зрения по какому-либо вопросу.

Задержка речевого развития – замедление темпа, при котором уровень речевого развития не соответствует возрасту ребенка.

Заикание – нарушение темпо-ритмической организации речи, обусловленное судорожным состоянием мышц речевого аппарата.

Коммуникативная функция речи – функция общения.

Логопедическое воздействие – педагогический процесс по коррекции, компенсации личности ребёнка.

Недоразвитие речи – качественно низкий уровень сформированности сравнительно с нормой той или иной речевой функции или речевой системы в целом.

Общее недоразвитие речи (онр) – различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к звуковой и смысловой стороне.

Онтогенез – (от греч. Ontos -бытие и genesis - род, происхождение) - англ. Ontogenesis; нем. Ontogenese. Процесс развития индивидуального организма, включающий все последовательные преобразования и изменения в нем от момента зачатия до конца жизни.

Парафазии – нарушение речевого высказывания, проявляющееся в неправильном употреблении звуков (литеральная) или слов (вербальная) в устной и письменной речи.

Персеверация – повторение или настойчивое воспроизведение какого-либо действия или слога, слова. В основе персеверации лежат процессы, связанные с запаздыванием сигнала о прекращении действия

Речь – это совокупность произносимых или воспринимаемых звуков, имеющих тот же смысл и то же значение, что и соответствующая им система письменных знаков.

Соматический – телесный.

Фонематическое восприятие – специальное умственное действия по дифференциации фонем и установлению звуковой структуры слова.

Фонетико-фонематическое недоразвитие – нарушение процесса формирования произносительной системы родного языка у детей с различными речевыми расстройствами вследствие дефектов восприятия и произношения фонем.

Элизия – (латин. Elisio – буквенное выталкивание). В поэзии некоторых народов, например, античных – опущение, пропуск гласного, оканчивающего слово, перед гласным, начинающим собой следующее слово. (лит.) Выпадение такого гласного как фонетическое явление живой речи (лингв.).

Эхолалия – автоматическое повторение слов вслед за их воспроизведением.

Язык – система знаков, служащая средством человеческого общения, мыслительной деятельности, способом передачи информации от поколения к поколению и ее хранения.

Список используемой литературы

1. Аванесова в.а. дидактические игры для дошкольников. - м. Просвещение, 1982
2. Аванесова в.н. «дидактическая игра как форма организации обучения в детском саду» - в книге «умственное воспитание дошкольника», м., 1972.
3. Богуславская з.м. «психологические особенности познавательной деятельности дошкольников в условиях дидактической игры» - в книге «психология и педагогика игры дошкольника», м., 1966.
4. Бондаренко а.к. дидактические игры в детском саду.м.1991г.
5. Бородич а.м. методика развития речи. М.: просвещение, 1981.
6. Бутон ш. Развитие речи // психолингвистика. М.: прогресс, 1984.

Бюлер к. Духовное развитие ребенка. М.: новая москва, 1924.

1. Введение в психодиагностику: учебное пособие для студентов средних педагогических учебных заведений / м.к.акимова, е.м.борисова и др. Под ред. К.м.гуревича – м.: издательский центр « академия », 1997.
2. Венгер л.а. дидактические игры и упражнения по сенсорному воспитанию дошкольников. М. 1978г.
3. Венгер л.а. «дидактические игры по сенсорному воспитанию», м., просвещение, 1975.
4. Венгер л.а, мухина в.с. психология.-м.: просвещение, 1988.
5. Выготский л.с. мышление и речь // собр. Соч.: в 6 т. М.: педагогика, 1982.
6. Выготский л.с. избранные психологические исследования. - м.: просвещение, 1956.

Галанов а.с. психическое и физическое развитие ребенка от 3 до 5 лет: пособие для работников дошкольных образовательных учреждений и родителей. — 3-е изд., испр. И доп. — м.: аркти, 2006.

1. Гвоздев а.н. вопросы изучения детской речи. - м.: просвещение, 1961.
2. Гвоздев а.н. усвоение ребенком звуковой стороны русского языка. М., 1948.

17. Глухов в.п. методика формирования связной монологической речи у дошкольников с ОНР. - м.: мгопу, 1996.

18. Г.с. швайко. Игры и игровые упражнения по развитию речи: пособие для практ.работников доу[под ред.в.в.гербовой]. – 5-е изд. – м.: айрис-пресс, 2008 – 176с.

19.казакова т.г. «развивайте у дошкольников творчество», м., просвещение, 1985.

20.коненькова и.д. обследование речи дошкольников с задержкой психического развития. – м.: издательство гном и д, 2005. – 80.

21. Кравцова е.п., пуртова т. Учите детей общаться // дошкольное воспитание - 1995.

22. Крафт б. Реализация инструктивного диалога шестилетними дошкольниками // психолингвистика. М.: изд-во апн рсфср, 1984.

23. Крупская н.к. о дошкольном воспитании. М. 1973г.

24. Куликова т.а. экскурсии в природу с детьми дошкольного возраста. - м., 1990.

25.левитов н.д. детская и педагогическая психология. - м.: просвещение, 1964 - 478 с.

26. Логинова в.и., саморукова п.г. дошкольная педагогика. - м просвещение, 1988.

27. Логопедия: учебник для студ. Дефектол. Фак. Пед. Высш. Учеб. Заведений / под ред. Л.с. волковой. – 5-е изд., перераб. И доп. – м.:гуманитар. Изд.центр владос, 2007.

28. Лубовский в.и. развитие словесной регуляции действий у детей в норме и патологии. - м., педагогика, 1978.

29. Люблинская а.а. детская психология. - м.: просвещение, 1971.

30. Маркова т.а. творческие игры дошкольников по сюжетам детских книг советских писателей // творческие игры дошкольников в детском саду / сост. Д.в.менджерицкая, К.П.Татищева- 1951.

31. Менг к. Коммуникативно-речевая деятельность старших дошкольников в ситуативной обусловленности // психолингвистика. М.: прогресс, 1984.

32. Мухина в.с. «психология дошкольника», м., просвещение, 1975.

33. Немов р.с психология. В 3т. Т.2 –м.: просвещение, владос, 1995.

34. Урунтаева г.а. «дошкольная психология», м., «академа», 2001.

35. Пиаже ж. Речь и мышление ребенка. М.; л.: огиз, 1932.

36. Программа воспитания и обучения в детском саду под редакцией васильевой. 2004.

37. Рыбников н.а. язык ребенка. М.; л.: гос. Изд-во, 1926.

38. Слобин д. Когнитивные предпосылки развития грамматики // психолингвистика. М.: прогресс, 1984. С. 143-207.

39. Сорокина а.и. дидактические игры в детском саду.м.1982г.

40. Стребелева Е.А. обучение дошкольников. М.1993г.

41. Филичева т.б., чевелева н.а., чиркина г.в. основы логопедии. М.:1991.

42. Эльконин д.б. к проблеме периодизации психического развития в детском возрасте// вопросы психологии, 1971, № 4.

Размещено на http://www.