

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева»
(КГПУ им. В.П. Астафьева)
Институт социально-гуманитарных технологий
Кафедра коррекционной педагогики

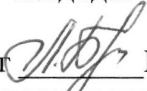
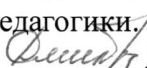
СУББОТИНА ТАМАРА КОНСТАНТИНОВНА

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

ОСОБЕННОСТИ СФОРМИРОВАННОСТИ ПОВЕСТВОВАТЕЛЬНОГО
РАССКАЗА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ
НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

Направление подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое)
образование,

Направленность (профиль) образовательной программы Логопедия

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ
И.о зав. кафедрой коррекционной
педагогике,
кандидат педагогических наук, доцент
«09» июня 2017г.  Беляева О.Л.
Руководители: кандидат педагогических
наук, доцент
«09» июня 2017г.  Брюховских Л.А.
старший преподаватель кафедры
коррекционной педагогики.
«09» июня 2017г.  Дмитриева О.А.
Дата защиты «20» июня 2017 г.
Обучающийся Субботина Т.К. 
« 09 » июня 2017г.
Оценка: хорошо

Красноярск 2017г.

Содержание

ВВЕДЕНИЕ.....	3
Глава 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПОВЕСТВОВАТЕЛЬНОГО РАССКАЗА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ...	7
1.1. Закономерности овладения навыками повествовательного рассказа в онтогенезе	7
1.2. Психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня ...	14
1.3. Обзор методик логопедической работы, направленных на формирование повествовательного рассказа у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня	18
Глава 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ СФОРМИРОВАННОСТИ ПОВЕСТВОВАТЕЛЬНОГО РАССКАЗА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ	30
2.1. Организация и методика констатирующего эксперимента.....	30
2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента исследования повествовательного рассказа у детей 5-6 лет с ОНР III уровня	40
2.3. Методические рекомендации по формированию повествовательного рассказа у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи	48
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	??
ИСПОЛЬЗУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА	??
ПРИЛОЖЕНИЕ	??

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Одной из главных задач воспитания и обучения детей дошкольного возраста является развитие речи, речевого общения. Для всестороннего развития ребенка важнейшим условием является правильное формирование речи. Сформированность развития речи, уровень ее развития определяет возможности ребенка в познании окружающей действительности и обуславливает характер отношений со сверстниками и взрослыми, а также характеризует психическое развитие. Владение родным языком - это не только умение правильно построить предложение. Ребенок должен научиться рассказывать: не просто называть предмет, но и рассказать его. Такой рассказ должен состоять из ряда предложений и характеризовать существенные стороны и свойства описываемого предмета, события должны быть последовательными и логически связанными друг с другом, то есть речь ребенка должна быть связной.

Изучением особенностей формирования повествовательного рассказа и разработкой методик обучения занимались такие ученые как В.К. Воробьева, В.П. Глухов, Т.А. Ткаченко, Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева и другие. Авторы подчеркивают необходимость специального обучения связной повествовательной речи детей с общим речевым недоразвитием, что необходимо для полного преодоления дефекта и успешного школьного обучения. 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.

Формирование повествовательного рассказа – сложный процесс, который многократно усложняется, если у ребенка присутствует общее недоразвитие речи. При общем недоразвитии речи наблюдаются различные сложные речевые расстройства. Речевые расстройства обусловлены

недоразвитием основных компонентов языковой системы – фонетико - фонематического, лексического, грамматического, недостаточной сформированностью как произносительной (звуковой), так и семантической (смысловой) стороны речи. К числу важнейших задач логопедической работы с дошкольниками, имеющими общее недоразвитие речи, относится формирование у них навыков повествовательного рассказа. Это необходимо как для наиболее полного преодоления системного речевого недоразвития, так и для подготовки детей к школьному обучению. В связи с этим формирование повествовательного рассказа является главным и важнейшим условием успешности обучения ребенка в школе и этим обусловлена актуальность проблемы определения особенностей сформированности повествовательного рассказа у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Из вышеизложенного можно сделать вывод, что формирование повествовательного рассказа остается одной из актуальных задач в общем комплексе коррекционно-логопедической работы с дошкольниками, имеющими общее недоразвитие речи.

Следовательно, **целью** нашей работы является изучение особенностей повествовательного рассказа и разработка методических рекомендаций по проведению логопедической работы по формированию повествовательного рассказа у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Объект исследования: повествовательного рассказ старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

Предмет исследования – особенности сформированности повествовательного рассказа у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием.

Гипотеза исследования: для детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи характерна несформированность компонентов языковой системы, обеспечивающей процесс составления

повествовательного рассказа, передачи полного смыслового содержания и самостоятельного продолжения повествования, обуславливающих недостаточной подвижностью, слабой переключаемостью внимания, восприятия, памяти. Мы предполагаем, что у детей с общим недоразвитием речи особенности повествовательного рассказа будут проявляться в трудностях составлений развернутых синтаксических конструкций, нарушении смысловой организации, пропусках смысловых повествовательных элементов, нарушении логической последовательности повествования, а методические рекомендации, предложенные нами будут способствовать его развитию

Для реализации цели, нами были выделены следующие **задачи**:

1. Теоретически изучить и проанализировать проблемы формирования повествовательного рассказа в психолого-педагогической литературе.
2. Выявить особенности нарушений повествовательного рассказа у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.
3. Составить методические рекомендации по формированию повествовательного рассказа у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Методологическая основа исследования:

Современные теоретические положения и концепции коррекционной педагогики:

- учение Л. С. Выготского «о зоне ближайшего развития»;
- положение о единстве и взаимосвязи когнитивного и речевого развития в онтогенезе (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейн, С.Н. Цейтлин, А.М. Шахнарович).
- учение о речи как о высшей психической функции Р. Е. Левиной, А. Р. Лурия.
- Концепции о возрастных этапах, закономерностях и условиях речевого развития в онтогенезе и его значении для развития связной

монологической речи (А.Н. Гвоздев, Н.И. Жинкин, А.А. Леонтьев, Д.Б. Эльконин);

Методы исследования:

- теоретические (изучение и анализ научной литературы по данной проблеме);
- эмпирические (констатирующий эксперимент, наблюдение, изучение психолого-педагогической и медицинской документации);
- количественный и качественный анализ полученных данных.

База исследования: Исследование проводилось на базе муниципального бюджетного образовательного учреждения МБДОУ № 59 комбинированного вида г. Красноярск

Теоретическая значимость заключается в том, что полученные данные уточняют и конкретизируют существующие методики формирования повествовательного рассказа у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня В. П. Глухова, О.А. Безруковой, О.Н. Каленковой и др.

Практическая значимость определяется возможностью использования результатов исследования в практической работе логопедами и воспитателями речевых групп детских садов.

Исследование проводилось в 3 этапа:

1. Изучение и анализ научно-методической литературы по проблеме исследования.
2. Проведение констатирующего эксперимента.
3. Разработка методических рекомендаций логопедической работы по формированию повествовательного рассказа у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Структура и объем работы состоит из введения, 2-х глав, методических рекомендаций, заключения, списка литературы, приложения, содержит таблицы, диаграммы.

Глава 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПОВЕСТВОВАТЕЛЬНОГО РАССКАЗА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

1.1. Закономерности овладения навыками повествовательного рассказа в онтогенезе

Овладение навыками повествовательного рассказа происходит постепенно вместе с развитием мышления и связано с усложнением детской деятельности и формами общения с окружающими людьми. Повествовательный рассказ является результатом обучения языку, вершиной мощного и сложнейшего явления, называющегося человеческой речью, а более конкретно собственно связной речью. Повествовательного рассказ, являющийся частью связанной речи, предполагает овладение богатейшим словарным запасом языка, усвоением языковых норм и законов, т.е. овладением грамматическим строем, а также практическим их применением, умением пользоваться усвоенным языковым материалом, а именно умением полно, связно, последовательно и понятно окружающим передать содержание готового текста или самостоятельно составить связный текст [25].

Вопросы развития связной повествовательной речи изучались в разных аспектах Ушинским К.Д., Тихеевой Е.И., Коротковой Э.П., Бородич А.М., Усовой А.П., Соловьевой О.И. и другими. «Связная речь, - подчеркивал Сохин Ф.А., - это не просто последовательность связанных друг с другом мыслей, которые выражены точными словами в правильно построенных предложениях... Связная речь как бы вбирает в себя все достижения ребенка в овладении родным языком, в освоении его звуковой стороны, словарного

запаса и грамматического строя». По тому, как дети строят свои высказывания можно судить об уровне их речевого развития.

В своих работах 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 [7].

А.П.Лурия также прослеживает онтогенез речевого повествовательного высказывания у ребенка. Он говорил, что формирование речевого повествовательного высказывания у ребенка проходит несколько этапов от появления изолированных слов, а затем изолированных самостоятельных фраз, до сложнейшего развернутого высказывания. Таким образом, даже на доязыковой стадии развития речи лепет ребенка служит простейшей формой коммуникации, основанной на интонационных компонентах и понятной лишь признаний практической ситуации [33].

О.А.Нечаева указывает, что в дошкольном возрасте основными функционально-смысловыми типами устной монологической речи являются повествование, описание и элементарные рассуждения.

В повествовательных текстах, в которых говорится о последовательных событиях, связанных между собой имеется сюжет, и в этом они близки к рассказам как литературно-художественному жанру, последовательность изложения в повествовании обыкновенно определяется естественным ходом изображаемых событий. В повествовательном тексте главное внимание уделяется фактам, событиям, поэтому текст насыщен глаголами и существительными [25].

Повествовательный рассказ – это описание ряда событий и явлений, которые последовательно и динамично развиваются, следуя друг за другом или проистекая одно из другого. Цель, которую ставит автор, используя данный тип рассказа – донести до читателя действия, события в их последовательности в определенных временных рамках, передать действительность динамически, в ее развитии. В этом состоит главное

отличие повествования как типа речи от описания, где действительность описывается, изображается статически. Повествование ведется от третьего или первого лица [25].

Как тип речи повествование имеет свои характерные особенности. Во-первых, любой повествовательный рассказ имеет следующую схему построения: завязка (с чего начинаются события); развитие действия; кульминация (момент истины); развязка (чем заканчиваются события). Во-вторых, такого рода текстам характерно использование глаголов совершенного вида, глаголы несовершенного вида используются в отдельных случаях, чтобы подчеркнуть длительность какого-либо действия. Для того, чтобы разнообразить текст, возможно также использование глаголов настоящего и будущего времени, но в редких случаях. В-третьих, как типу повествованного рассказа характерна цепная связь предложений с целью передать динамичность и развитие сюжета. При этом каждое отдельное предложение показывает этап развития сюжетной линии [25].

На первом году жизни, в процессе непосредственного эмоционального общения со взрослым закладываются основы будущей связной речи, формирование повествовательного рассказа. На основе понимания, сначала очень примитивного, начинает развиваться активная речь детей [13].

К началу второго года жизни появляются первые осмысленные слова, позднее они начинают служить обозначениями предметов. Постепенно появляются первые предложения.

На третьем году жизни быстрыми темпами развивается понимание речи, собственная активная речь, резко возрастает словарный запас, усложняется структура предложений. Дети пользуются диалогической формой речи (ответы на вопросы), но они только начинают овладевать умением связно излагать свои мысли. Их речь все еще ситуативна, преобладает экспрессивное изложение. Малыши допускают много ошибок при построении предложений, определении действия, качества предмета [50].

В среднем дошкольном возрасте большое влияние на развитие связной повествовательной речи, оказывает активизация словаря, объем которого увеличивается примерно до 2,5 тысяч слов. Ребенок не только понимает, но и начинает употреблять в речи прилагательные для обозначения признака предмета, наречия - для обозначения временных и пространственных отношений. Появляются первые обобщения, выводы, умозаключения. Дети чаще начинают пользоваться придаточными предложениями, особенно причинными, появляются придаточные условия, дополнительные, определительные (Спрятала игрушку, которую мама купила; Если дождик кончится, пойдем гулять?). В диалогической речи дошкольники этого возраста употребляют преимущественно короткие неполные фразы даже тогда, когда вопрос требует развернутого высказывания. Нередко вместо самостоятельной формулировки ответа они неуместно используют формулировку вопроса в утвердительной форме. Не всегда умеют правильно сформулировать вопрос, подать нужную реплику, дополнить и исправить высказывания товарища. Структура речи также еще несовершенна. При употреблении сложноподчиненных предложений опускается главная часть (обычно они начинаются с союзов потому что, что, когда). Дети постепенно подходят к самостоятельному составлению небольших рассказов по картинке, по игрушке. Однако их рассказы в большинстве своем копируют образец взрослого, они еще не могут отличить существенное от второстепенного, главное от деталей. Ситуативность речи остается преобладающей, хотя идет развитие и контекстной речи, т.е. речи, которая понятна сама по себе [60].

Основная линия развития связной повествовательной речи состоит в том, что от исключительного господства ситуативной речи ребенок переходит к речи конкретной. Появление конкретной речи определяется задачами и характером его общения с окружающими. 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. С усложнением грамматической структуры речи повествовательные высказывания становятся все более развернутыми и связными [62].

В младшем дошкольном возрасте речь связана с непосредственным опытом детей, что отражается на формах речи, для нее характерны непонимание, неопределенно - личные предложения, состоящие часть из одного сказуемого; название предметов заменяются местоимениями. В рассказах ребенка переплетаются факты из материала на заданную тему с всплывающими на поверхность фактами из личного опыта.

У детей старшего дошкольного возраста развитие связной повествовательной речи достигает довольно высокого уровня. Развитие детских представлений и формирование общих понятий является основой совершенствования мыслительной деятельности – умения обобщать, делать выводы, высказывать суждения и умозаключения. В диалогической речи дети пользуются достаточно точным, кратким или развернутым ответом в соответствии с вопросом. В определенной мере проявляется умение формулировать вопросы, подавать уместные реплики, исправлять и дополнять ответ товарища. С 5 - 6 лет ребенок начинает интенсивно овладевать монологической повествовательной речью, так как к этому времени завершается процесс фонематического развития речи и дети в основном усваивают морфологический, грамматический и синтаксический строй родного языка (А.Н. Гвоздев, О.С. Ушакова и др.) [25].

Под влиянием совершенствующейся мыслительной деятельности происходят изменения в содержании и форме детской речи.

Проявляется умение вычленять наиболее существенное в предмете или явлении. Старшие дошкольники более активно участвуют в беседе или разговоре: спорят, рассуждают, довольно мотивированно отстаивают свое

мнение, убеждают товарища. Они уже не ограничиваются названием предмета или явления и неполной передачей их качеств, а в большинстве случаев вычленяют характерные признаки и свойства, дают более развернутый и достаточно полный анализ предмета или явления. Появляется умение довольно последовательно и четко составлять повествовательный и сюжетный рассказы на предложенную тему. Однако дети, особенно в старшей группе еще нуждаются в предшествующем образце воспитателя. Умение передавать в рассказе свое эмоциональное отношение к описываемым предметам или явлениям еще недостаточно развито [Ф.А.Сохин] [50].

Однако полноценное овладение детьми навыками монологической повествовательной речи возможно только в условиях целенаправленного обучения.

К необходимым условиям успешного овладения монологической повествовательной речью относится формирование специальных мотивов, потребности в употреблении монологических высказываний; сформированность различных видов контроля и самоконтроля, усвоение соответствующих синтаксических средств построения развернутого сообщения (Л.П. Федоренко, И.А. Зимняя и др.). Овладение монологической речью, построением развернутых связных высказываний становится возможным с возникновением регулирующей, планирующей функций речи (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, А.К. Маркова и др.) [23, 25, 50].

Дети седьмого года жизни постепенно овладевают структурой связного сюжетного рассказа, выделяют в рассказе завязку, кульминацию, развязку, используют прямую речь. Но содержание творческих рассказов в этом возрасте однообразно, не всегда логично.

Развитие самостоятельной практической деятельности детей дошкольного возраста побуждает развитие интеллектуальной практической функции речи: рассуждение, объяснение способов действий, констатация, обдумывание плана предстоящей деятельности и др.

Таким образом, функции речевой деятельности ребенка развиваются от знаковой (обозначающей, номинативной) и коммуникативной функции общения к планированию и регулированию своих действий. К концу дошкольного возраста ребенок овладевает основными формами устной речи, присущими взрослым. В речи детей присутствуют разные конструкции сложных предложений, накоплен достаточный словарный запас, сформированы навыки словообразования и словоизменения. В этом возрасте дети свободно владеют звуковым анализом и синтезом, отсутствуют нарушения звукопроизношения. Связная речь приобретает форму монологической, контекстной. Дети способны составлять разные типы связных высказываний (описание, повествование, рассуждение) с опорой на наглядный материал и без него.

1.2. Психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

В теории и практике логопедии под общим недоразвитием речи (у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом) понимается такая форма речевой патологии, при которой нарушается формирование каждого из компонентов речевой системы: словарного запаса, грамматического строя, звукопроизношения. При этом отмечается нарушение формирования как смысловой, так и произносительной сторон речи. В группу с ОНР объединяются дети с различными нозологическими формами речевых нарушений (дизартрия, алалия, ринолалия, афазия) в случаях, когда наблюдается единство патологических проявлений по трем указанным компонентам. В целом для детей с ОНР типично позднее появление экспрессивной речи, резко ограниченный словарный запас, выраженный аграмматизм, дефекты произношения и фонемообразования, специфические нарушения слоговой структуры слов [13].

Р.Е. Левиной была 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.

Так, наиболее распространенным считается ОНР третьего уровня речевого развития. Дети, отнесенные к данной группе, пользуются развернутой фразовой речью, но при этом у них отмечаются фонетико-фонематические, а также лексико-грамматические недостатки.

Характерным для них 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 группы. 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 звуки правильно, а в словах и предложениях их взаимозаменяет [58].

Правильно повторяя 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 [58].

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.

Отмечается аграмматизм: ошибки в согласовании числительных с существительными, прилагательных с существительными в роде, числе и падеже. Большое количество ошибок наблюдается в использовании как простых, так и сложных предлогов [58].

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.

Ограниченность словарного запаса, отставание в овладении грамматическим строем родного языка затрудняют процесс развития связной речи, переход от диалогической формы речи к контекстной. Кроме того, одинаково звучащие слова, которым придается то или иное значение в зависимости от ситуации, делает речь детей бедной и стереотипной [39].

Специально проведенными исследованиями установлено, что старшие дошкольники с ОНР, имеющие третий уровень речевого развития, значительно отстают от нормально развивающихся сверстников в овладении навыками связной, прежде всего монологической речи. У детей с ОНР отмечаются трудности программирования содержания развернутых высказываний и их языкового оформления. Для их высказываний (пересказ, различные виды рассказов) характерны: нарушение связности и последовательности изложения, смысловые пропуски, явно «немотивированная» ситуативность и фрагментарность, низкий уровень используемой фразовой речи. В связи с этим формирование связной

монологической речи старших дошкольников с ОНР приобретает первостепенное значение в общем комплексе коррекционных мероприятий. На полноценное овладение детьми монологической речью должна быть направлена и работа по развитию у них лексических и грамматических языковых навыков [39].

Авторы отмечают, что при пересказе текстов дети с ОНР ошибаются в передаче логической последовательности событий, пропускают отдельные звенья, «теряют» действующих лиц.

Рассказ-описание малодоступен для них. Отмечаются значительные трудности при описании игрушки или предмета по плану, данному логопедом. Обычно дети подменяют рассказ перечислением отдельных признаков или частей объекта, при этом нарушают всякую связность: не завершают начатое, возвращаются к ранее сказанному.

Творческое рассказывание детям с ОНР дается с большим трудом. Дети испытывают серьезные затруднения в определении замысла рассказа, в изложении последовательного развития сюжета. Нередко выполнение творческого задания подменяется пересказом знакомого текста. Экспрессивная речь детей может служить средством общения, если со стороны взрослых оказывается помощь в виде вопросов, подсказок, суждений.

В редких случаях дети бывают инициаторами общения, они не обращаются с вопросами к взрослым, игровые ситуации не сопровождают рассказом. Кроме того, общее речевое недоразвитие сказывается на формировании у детей интеллектуальной, сенсорной и волевой сфер [39, 50].

Связь между речевыми нарушениями и другими сторонами психического развития обуславливает 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. Целенаправленная деятельность таких детей

нарушена при выполнении как вербальных, так и невербальных заданий. Для них характерны недостаточная концентрация внимания, низкий уровень познавательной активности, низкий объем представлений об окружающем, трудности установления причинно-следственных связей. Однако дети имеют потенциальные возможности для овладения абстрактными понятиями, если со стороны логопеда им будет оказана помощь.

1.3. Обзор методик логопедической работы, направленной на формирование повествовательного рассказа у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня

Во многих трудах по дошкольной педагогике обучение детей повествовательному рассказыванию рассматривается как одно из основных средств формирования связной речи, развитие речевой активности и творческой инициативы.

Описывая состояние речи детей с её общим недоразвитием, исследователи отмечают значительное отставание в формировании навыков описательно-повествовательной речи. Связные высказывания обрывочны и малоинформативны. Дети испытывают серьезные затруднения при составлении рассказов по наглядной опоре, пересказе текста, описании предмета или явления. Часто они не могут определить замысел и выстроить сюжетную линию в рассказе, выделить главное и второстепенное, пропускают значимые эпизоды, делают длительные паузы между частями. Описание нередко превращается в простое перечисление предметов и их частей, связь между предложениями отсутствует [14].

Обучение повествованию способствует благоприятному формированию связной речи, развитию составления сюжетных рассказов, формированию навыка употребления в речи точных и образных слов.

Вопросы исследования связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи изучали многие авторы, такие как: В.К. Воробьева, В.П. Глухов, Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, А.В. Ястребова, Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Н.А. Никашина, Т.А. Ткаченко и др. [14, 39, 42]

В качестве вспомогательного средства при формировании повествовательного высказывания используется наглядное моделирование. Как писал Л.С.Выготский, «для развития связной повествовательной речи необходимо наличие предварительной программы высказывания, схемы высказывания, заключающей последовательность этапов, предложений. Необходимо также, чтобы каждое звено высказывания вовремя сменялось последующим звеном». Создать такую программу позволяет картинно-графический план. В нем отображаются все смысловые звенья рассказа и последовательность, в которой они сменяют друг друга – т.е. моделируется план высказывания [56].

Картинно-графический план упоминается во многих работах, посвященных развитию связной повествовательной речи. Л.Н.Ефименкова называет его схемой составления рассказа, В.П.Глухов – блоками-квадратами, В.К.Воробьева – сенсорно-графические схемы. Его применяют как при формировании навыков пересказа, так и при обучении составлению описательных и повествовательных рассказов [17].

Особое место при обучении детей составлению текстов-описаний уделено в работах Т.А. Ткаченко. В процесс обучения используются модели разнообразных видов: предметные, предметно-схематические, схематические; приёмы обучения детей действиям замещения и самостоятельного построения моделей связного высказывания различной структуры [53].

В.К.Воробьева и Т.А.Ткаченко отмечают, что описания более трудны для детей с ОНР, нежели повествовательные рассказы. «Сложность обучения описанию, - пишет В.К.Воробьева, - обусловлена тем, что для создания и понимания такого функционального типа речи не достаточно накопленного

жизненного опыта, а необходима активная интеллектуальная работа ребенка по выделению признаков и свойств предмета или явления [7, 53].

Дети затрудняются самостоятельно определить главные признаки и свойства изучаемого предмета, установить последовательность их изложения, удержать в памяти данную последовательность.

Кроме того, описательный рассказ имеет параллельную организацию: мысль каждого нового предложения подчиняется только общей теме, а не следует из мысли предыдущего предложения, как при повествовании. Отсюда отсутствие строгой программы: порядок описания и вычленения признаков можно изменить, и структура рассказа не изменится, смысловых «дыр» не возникнет.

Использование в коррекции наглядных опорных схем значительно облегчают детям с ОНР овладение повествовательной и описательной речью. Наглядность позволяет построить план ответа, рассказ становится четким, полным, последовательным.

В.К.Воробьева предлагает использовать для составления повествовательных рассказов сенсорно-графическую схему, которая включает три части [7]:

1. В первой представлен перечень символов, которые обозначают способ выделения того или иного свойства предмета
2. Объединяет корпус выделенных признаков.
3. Представляет изображение самого предмета.

Соответственно целям и задачам обучения объем первой и второй части может сужаться или расширяться.

На основе сенсорно-графической схемы В.К.Воробьевой Т.А.Ткаченко разработала схемы для составления рассказов по основным тематическим блокам, изучаемым в детском саду, таким как «Фрукты-овощи», «Посуда», «Игрушки», «Одежда» и т.д. В ее схемах представлены символы-заместители различных свойств изучаемого объекта: принадлежность к родовому понятию, среда обитания или роста (для растений и животных), размер, цвет,

форма, строение тела или составные части, качество поверхности, материал, из которого изготовлен объект (для неживых предметов), способ применения или польза, которую он приносит.

Эти схемы активно используются при составлении не только повествовательных, но и сравнительных рассказов, для придумывания загадок-описаний, для обучения детей самостоятельной постановке вопросов.

В обучении детей с ОНР повествовательной речи важна поэтапность. В начале работы используется готовая схема (от детей требуется наполнить ее языковым содержанием), и составляется рассказ «по цепочке» – т.е., в описании принимает участие вся группа, и каждый ребенок озвучивает только свою часть рассказа. В конце сильный ученик повторяет рассказ целиком. Преимущество коллективного рассказывания состоит в том, что в работе активно участвуют все дети, и в процессе совместной деятельности получают представление о том, что значит – придумывать рассказ. Недостаток – в том, что речевая активность детей ограничена, они подбирают слова, придумывают фразы, но мало упражняются в составлении текста [14, 59].

С детьми, которые испытывают сложности в запоминании плана высказывания, проводится игра «Расскажем вместе». Она проводится по принципу параллельного описания предметов из одной группы: логопед и ребенок составляют рассказ по частям, называя одни и те же признаки.

Например, описание яблока можно провести следующим образом:

Логопед: Это яблоко.

Ребенок: У меня тоже яблоко.

Логопед: Мое яблоко красно-желтое.

Ребенок: Мое яблоко зеленое.

Логопед: Мое яблоко большое.

Ребенок: Моё яблоко тоже большое и т.д.

Затем коллективное составление рассказа превращается в самостоятельное. Используя готовую схему, дети рассказывают о разных

предметах из одной тематической группы (Например, игра «Какой фрукт ты любишь?»), составляют рассказ в обратном порядке (игра «Шагаем назад»). После составления «прямого» рассказа ребенку дается инструкция: «Расскажи о яблоке, но пройди схему с конца». Эта игра помогает детям понять особенности структуры повествовательного рассказа, наглядно показывая, что от изменения порядка описания, план рассказа не ломается, составляют загадки-описания (игры «Реклама», «Любимая ягода», «Покупаем посуду», «Телевизор» и т.п.). Например, в игре «Реклама» одному из участников завязывают глаза, он должен догадаться, о чем идет речь. Другой участник должен описать предмет не называя его отгадывают загадки при помощи самостоятельно составленных вопросов (игра «Что я загадал?») [53].

Следующий этап обучения – самостоятельное составление схемы рассказа детьми. По мере того, как навык описания совершенствуется, дети начинают терять интерес к составлению рассказов. С другой стороны, отказ от схемы немедленно приводит к затруднениям: целиком удержать в памяти план из шести-семи пунктов наши воспитанники не могут. Таким образом, мы продолжаем использовать схемы, но не готовые, а составленные детьми – проводим на занятии игры «Собери круг» и «Солнышко».

Эффективными приемами для усвоения навыков самостоятельного повествования являются описание предмета по выполненному рисунку и рассказ от первого лица.

Описание предмета по выполненному рисунку обычно проводят воспитатели на занятиях по развитию речи или в речевой час для закрепления материала логопедических занятий. Выполнив рисунок какого-либо предмета, дети по очереди рассказывают о нем, опираясь на уже знакомую схему. Рисунки выполняются цветными карандашами или фломастерами – для закрепления цветовых зрительных представлений [5].

Рассказ от первого лица (игра «Я – герой») позволяет ввести в описательный рассказ элементы повествования, вносит динамику. Дети превращаются в обитателей леса, птиц, разные деревья, виды транспорта и рассказывают слушателям о себе.

Сравнительно-описательные рассказы неизменно вызывают у детей с ОНР затруднения. Даже научившись определять существенные свойства и качества предмета, дети не всегда могут выделить основания для сравнения, называя различия, забывают о сходствах и наоборот. Прежде чем приступить к сравнительному описанию двух предметов, с детьми проводятся следующие игровые упражнения [5]:

- «Подскажи слово»: ребенок дополняет предложение педагога, называя нужный признак («Яблоко круглое, а слива...»);

- «Найди отличия»: в игре мы последовательно выделяем ряд признаков, отличающих между собой предметы одной тематической группы: лиса и волк, чашка и кружка и т.п.;

- «Скажи наоборот»: дети упражняются в выделении и обозначении контрастных признаков двух предметов, связанных с пространственными характеристиками (дорога широкая, а тропинка узкая, мальчик низкий, а папа высокий);

- «Два предмета»: детям предлагается ответить на вопрос о двух предметах одним предложением. Например, «Каковы по величине яблоко и арбуз? - Арбуз большой, а яблоко маленькое».

В.П. Глухов рекомендует систему обучения детей с общим недоразвитием речи повествовательному рассказыванию, которая включает ряд разделов, предусматривающих овладение ими навыками монологической речи в следующих формах: составление высказываний по наглядному восприятию, воспроизведение прослушанного текста, составление рассказа - описания, рассказывание с элементами творчества. Предусматривается постепенный переход от формирования у детей репродуктивных форм речи (с опорой на речевой образец) к самостоятельным; от высказываний с опорой

на наглядность к высказываниям по собственному замыслу. По каждому из разделов ставятся конкретные задачи по овладению детьми речевыми навыками и способами действий, а также специальные задачи, направленные на усвоение детьми языковых средств, составляющих основу монологической речи [13].

Так, например, занятия по обучению описанию оказывают разностороннее воздействие на познавательное развитие детей и формирование их речемыслительной деятельности, способствуют активизации зрительного, речеслухового и тактильного восприятия, памяти, внимания, наблюдательности. В процессе составления повествовательного рассказа дети учатся выделять и сопоставлять существенные признаки предмета, объединять отдельные высказывания в связное последовательное сообщение.

В.П. Глухов рекомендует начать обучение с подготовительных упражнений, так как здесь основное внимание уделяется развитию у детей сенсорного восприятия, навыков элементарного анализа воспринимаемого предмета. Рекомендуются упражнения на узнавание предмета по его описанию, сравнение предметов по основным признакам, упражнения на составление словосочетаний и предложений с учетом зрительного и тактильного восприятия предмета [13, 14].

В следующих периодах обучения у детей формируются навыки составления описания предметов, начиная с простого описания, составляемого с помощью логопеда (по вопросам), с постепенным переходом к более самостоятельным и развернутым высказываниям (по предваряющему плану, затем - с опорой на данный образец). И только потом дети должны усвоить определенную схему высказывания - описания на основе формирования представлений об основных структурных частях описательного текста. В качестве такой схемы В.П. Глухов предлагает использовать трехчастную композиционную схему описания предметов. То есть на занятиях детям объясняется, что вначале нужно определить объект

описания, далее следует перечисление признаков предмета и завершается описание указанием на принадлежность предмета к той или иной группе, на его назначение, приносимую пользу.

По мере усвоения навыков описания непосредственно воспринимаемого предмета В.П. Глухов рекомендует вводить в обучение некоторые новые виды работ: описание предмета по памяти, по собственному рисунку, включение описаний в игровые ситуации [14].

Полностью разделяя общепризнанные методические направления формирования связной речи при ее недоразвитии, Т.А. Ткаченко предлагает авторский подход к проблеме, а также оригинальный практический и наглядный материал. Многолетние исследования показали, что дети с общим недоразвитием при формировании связной речи нуждаются во вспомогательных средствах. При подборе таких средств Т.А. Ткаченко основывалась на факторах, облегчающих и направляющих процесс становления связной речи [55].

Одним из таких факторов, по мнению С.Л. Рубинштейна, Л.В. Эльконина и других, является наглядность, при которой происходит речевой акт. В качестве второго вспомогательного средства Т.А. Ткаченко выделила моделирование плана высказывания, на значимость которого указывал известный психолог Л.С. Выготский.

Экспериментальными данными подтверждается, что при описании и сравнении предметов и объектов дети испытывают затруднения, связанные: с самостоятельным определением при рассмотрении предмета его главных признаков и свойств; установлением последовательности в изложении выявленных признаков; удержанием в памяти этой последовательности.

Учитывая сказанное, Т.А. Ткаченко разработала схемы для составления описательных и сравнительных рассказов в рамках наиболее типичных групп предметов, таких как игрушки, одежда, животные, посуда и другое. При использовании этих схем возможно проведение занятий по описанию и сравнению предметов уже на первом году обучения [55].

Л.А. Боровских предложила методический комплект, в который входит пособие «Я логично говорю». Комплект включает сюжетные картины, рассказы и графические схемы, способствующие составлению детьми сюжетного рассказа. Именно логическое описание картины - это плавный переход к структурированию спонтанной речи, чего именно не хватает большинству наших детей. Обучение детей связной речи по предложенному пособию Л.А. Боровских построено с опорой на графические символы. Когда есть возможность смотреть на сюжетную картину и ее графическую схему, ребенку гораздо легче составить логичный рассказ. Графическая схема служит при этом не «шпаргалкой», а средством обучения.

Разрабатывая вопросы формирования описательно-повествовательной речи у детей с третьим уровнем речевого развития, Е.Г.Корицкая и Т.А.Шимкович предлагают поэтапную организацию такой работы. В основу организации каждого этапа положен принцип перехода от максимально развернутой речи к речи свернутой, краткой, что способствует, по мнению авторов, формированию внутренней речи. В качестве основных приемов обучения предлагается применение анализа предложенного логопедом содержания сюжета по вопросам; подражание готовым образцам; рассказывание по заранее задуманному плану в виде инструкции, объясняющей, в какой последовательности излагать материал [21].

Как известно, описательный рассказ имеет параллельную структуру, когда мысль каждого нового предложения не вытекает из мысли предыдущего предложения, а существует как бы самостоятельно, подчиняясь только общей теме - рассказу о качествах и свойствах предмета.

Некоторые методические рекомендации к проведению логопедических занятий по обучению различным видам рассказывания (пересказ, рассказывание по картинкам, описание предметов) изложены В.П.Глуховым в его научных публикациях. Так же автор приводит и общие особенности построения этих занятий для детей с ОНР: проведение специальной подготовительной работы (подготовка к восприятию и предварительный

разбор содержания текста или наглядного сюжета, с выделением важных смысловых звеньев и др.); специальный языковой разбор текстового материала; включение в занятия лексических и грамматических упражнений, игровых приемов, активизирующих внимание, зрительное и вербальное восприятие; использование вспомогательных методических приемов, облегчающих детям овладение навыками связных высказываний (опорные вопросы, речевой образец, разнообразный иллюстративный материал и др.) [14].

Сложность овладения повествовательной речью связана с тем, что для её создания и понимания недостаточно накопленного сенсорного опыта ребенка, а необходима активная интеллектуальная работа, направленная на выделение не только видимых свойств и признаков предмета, но и тех его качеств, которые не представлены в явном виде. Учитывая это положение, В.К. Воробьева определяет последовательность логопедической работы при обучении навыкам повествовательной речи, автор исходила из того факта, что мыслительная работа всегда содержит речевую. Поэтому вначале, до формирования навыка повествовательной связной речи, В.К. Воробьева предлагает уделять особое внимание развитию исследовательской способности детей, привлечь их внимание к признакам предмета, научить их не только слышать слова, характеризующие предмет, но и запоминать их ансамбль. С этой целью автор предлагает включать в логопедические занятия по развитию связной речи графические схемы, которые призваны произвольно регулировать исследовательскую деятельность детей. Графическая схема отражает естественно-генетический путь усвоения знаний о предмете через сенсорные каналы: зрительный, тактильный, осязательный, слуховой. Опираясь на эту графическую программу, дети последовательно выбирают из ряда предложенных маркеров тот, который символизирует определенный признак предмета.

Проанализировав теоретические сведения об особенностях повествовательной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня в работах различных авторов, мы установили следующее: функции речевой деятельности ребенка развиваются от знаковой (обозначающей, номинативной) и коммуникативной функции общения к планированию и регулированию своих действий. К концу дошкольного возраста ребенок овладевает основными формами устной речи, присущими взрослым. В речи детей присутствуют разные конструкции сложных предложений, накоплен достаточный словарный запас, сформированы навыки словообразования и словоизменения. В этом возрасте дети свободно владеют звуковым анализом и синтезом, отсутствуют нарушения звукопроизношения. Связная речь приобретает форму монологической, контекстной. Дети способны составлять разные типы связных высказываний (описание, повествование, рассуждение) с опорой на наглядный материал и без него.

Связь между речевыми нарушениями и другими сторонами психического развития обуславливает 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. Целенаправленная деятельность таких детей нарушена при выполнении как вербальных, так и невербальных заданий. Для них характерны недостаточная концентрация внимания, низкий уровень познавательной активности, низкий объем представлений об окружающем, трудности установления причинно-следственных связей. Однако дети имеют потенциальные возможности для овладения абстрактными понятиями, если со стороны логопеда им будет оказана помощь.

Описательный рассказ имеет параллельную структуру, когда мысль каждого нового предложения не вытекает из мысли предыдущего

предложения, а существует как бы самостоятельно, подчиняясь только общей теме - рассказу о качествах и свойствах предмета.

Некоторые методические рекомендации к проведению логопедических занятий по обучению различным видам рассказывания (пересказ, рассказывание по картинкам, описание предметов) изложены В.П. Глуховым в его научных публикациях. Так же автор приводит и общие особенности построения этих занятий для детей с ОНР: проведение специальной подготовительной работы (подготовка к восприятию и предварительный разбор содержания текста или наглядного сюжета, с выделением важных смысловых звеньев и др.); специальный языковой разбор текстового материала; включение в занятия лексических и грамматических упражнений, игровых приемов, активизирующих внимание, зрительное и вербальное восприятие; использование вспомогательных методических приемов, облегчающих детям овладение навыками связных высказываний (опорные вопросы, речевой образец, разнообразный иллюстративный материал и др.).

Сложность овладения повествовательной речью связана с тем, что для его создания и понимания недостаточно накопленного сенсорного опыта ребенка, а необходима активная интеллектуальная работа, направленная на выделение не только видимых свойств и признаков предмета, но и тех его качеств, которые не представлены в явном виде.

Глава 2. Экспериментальное изучение особенностей сформированности повествовательного рассказа у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

2.1. Организация и методика констатирующего эксперимента

Нами было организовано экспериментальное исследование, которое проводилось на базе МБДОУ № 59 г.Красноярска.

В экспериментальном исследовании принимало участие 10 детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня (приложение 1).

Целью нашего констатирующего эксперимента является: выявление особенностей сформированности повествовательного рассказа у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Для реализации данной цели, нами были выделены следующие задачи:

1. Подобрать диагностические методики и критерии оценки сформированности повествовательного рассказа.

2. Изучить состояние сформированности повествовательного рассказа у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

3. Проанализировать полученные данные констатирующего эксперимента.

4. Выявить особенности формирования повествовательного рассказа у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Перед проведением экспериментального исследования нами была проведена предварительная работа: наблюдение за детьми и знакомство с ними, изучение личных дел, медицинской, психолого-педагогической документации и продуктов деятельности детей (поделки, рисунки и т.д.), беседа с также беседы с педагогами и родителями о психофизических

особенностях, об особенностях учебной деятельности, о речевых нарушениях детей.

По итогам наблюдений за детьми, изучения медицинской и психолого-педагогической документации, а также бесед с педагогами и родителями нами были получены следующие данные об испытуемых констатирующего эксперимента.

Все дети из благополучных семей, двое детей воспитываются в неполных семьях (воспитывает одна мама). Родители занимаются воспитанием детей, отрицательного, неблагоприятного и негативного воздействия на детей не отмечается, домашние условия соответствуют возрасту и интересам каждого ребенка. Подробные анамнестические сведения об испытуемых представлены в приложении 2.

В экспериментальную группу вошли 60 % девочек и 40 % мальчиков:

от 5 - 6 лет - 60% детей;

от 6 - 7 лет - 40% детей.

100% детей имеют заключение ОНР III уровня;

У 30% детей ОНР возникло на фоне моторной алалии;

У 70% - на фоне дизартрии.

70% испытуемых имеют в анамнезе диагноз п/п ЦНС.

10% - диагноз п/п ЦНС, ВПС (состояние после операции), ребенок инвалид.

10% - диагноз п/п ЦНС, ВПР (краниостеноз черепа), ребенок инвалид.

60% часто болеющих простудными заболеваниями.

20 % детей имеют заключение психолога, что уровень познавательного развития соответствует возрастной норме, данных за стойкое нарушение нет;

50 % - имеют средний уровень познавательного развития, данных за стойкое нарушение нет;

30 % детей имеют заключение психолога, что уровень познавательного развития частично соответствует возрасту, но данных за стойкое нарушение нет.

40% детей эмоционально неустойчивы, имеют поведенческие нарушения.

40 % детей группы возбудимых;

20% -заторможены;

30 % детей усваивают программу в полном объеме;

50% детей усваивают программу с помощью взрослого;

20 % детей программу не усваивают.

40 % - имеют нарушения памяти и внимания.

70% испытуемых воспитываются в полных семьях;

30 % воспитываются в неполных семьях.

Эксперимент проводился в хорошо знакомой детям спокойной, доброжелательной обстановке в индивидуальной форме, в первой половине дня. Инструкция предлагалась в устной форме, с применением наглядности. Полученные диагностические данные (ответы детей) фиксировались в диагностических протоколах. При проведении констатирующего эксперимента задания соответствовали возрастным интересам и познавательным возможностям детей.

В нашем эксперименте использовались диагностический комплекс составленный нами на основе методик О.Е.Грибовой, О.А.Безруковой, О.Н.Каленковой.

Констатирующий этап эксперимента состоял из трех блоков:

Блок 1. Обследование состояния лексики;

Блок 2. Обследование состояния грамматического строя речи;

Блок 3. Обследование состояния связной речи.

Блок 1. Обследование состояния лексически. Цель: определение сформированности лексики, которая оценивается по двум основным параметрам: объему словаря и многообразию связей (смысловых и формальных) между лексическими единицами.

Задание 1.

Инструкция: Рассмотрни картинки и скажи, для чего нужен каждый из этих предметов.

Ребенку предлагаются предметные картинки: холодильник, хлебница, отвертка, кормушка, половник, носилки.

Задание 2.

Инструкция: Рассмотрите картинки и скажите, почему их поместили рядом?

Ребенку предлагаются предметные картинки - пары: сахарница – сахар, шуруп – отвертка, свитер – клубок, самокат – велосипед.

Задание 3.

Инструкция: Рассмотрите картинки и скажите, чем различаются предметы, изображенные на них.

Ребенку предлагаются предметные картинки - пары: шуруп – гвоздь, кофта – свитер, пальто – шуба, табурет – стул.

Задание 4.

Инструкция: Рассмотрите картинки и скажите, кто что делает.

Ребенку предлагается предметная картинка: Чаепитие

Задание 5.

Инструкция: Послушай слова и скажи, какое лишнее. Объясни свой выбор.

Ребенку предлагается на слух прослушать слова: вишня, малина, крыжовник, ромашки, земляника; Морковь, огурцы, репа, яблоко, кабачок.

Задание 6.

Инструкция: Послушай слова и скажи, какое слово будет следующим.

Ребенку предлагается образец: курица – цыпленок, свинья – поросенок, а затем нужно самостоятельно продолжить:

Корова – теленок, собака - ? (Ворона – гнездо; муравей - ?, Лётчик – самолет; шофер - ?, Коза – козел; курица - ?, Рыба – удочка; бабочка - ?)

Блок 2. Обследование состояния грамматического строя речи. Цель: определение сформированности грамматического строя речи.

Задание 7.

Инструкция: Послушай вопрос и ответ на него.

Ребенку предлагались вопросы:

Как называется мяч, которым играют в футбол? (футбольный мяч)

Как называется бочка из дуба? (дубовая бочка) и т.д.

Задание 8.

Инструкция: Скажи, как изменится слово, если этих предметов будет больше, чем один?

Ребенку предлагается образец: лист – листья; а затем нужно самостоятельно продолжить: колесо, ухо, перо, молоток, пень, леденец.

Задание 9.

Инструкция: Рассмотрю картинки и скажи, что на них изображено и сколько.

Ребенку предлагаются предметные картинки: шесть чашек, пять пуговиц, пять кисточек, пять карандашей, шесть топоров, пять кукол.

Задание 10.

Инструкция: Закончи предложение.

Ребенку предлагаются закончить предложение:

Тигр живет с тигрицей, а лев... (Шерсть козы – козья шерсть, а шерсть овцы ..., На гитаре играет гитарист, а на скрипке..., Из клубники варят клубничное варенье, а из смородины..., Хвост кошки – кошачий хвост, а хвост лисы...)

Задание 11.

Инструкция: Рассмотрю картинки и скажи, где находятся и что делают животные.

Ребенку предлагаются предметные картинки: кошка под стулом, кошка на заборе, кошка за деревом, кошка перепрыгивает ветку (через ветку), кошка спрыгивает со стула.

Задание 12.

Инструкция: Послушай предложения и ответь на вопросы.

Ребенку предлагается ответить на вопросы:

Катя старше Иры на два года. Кто младше: Катя или Ира?

Петю провожал дедушка. Кто уезжал?

После завтрака дедушка прочитал газету. Что дедушка сделал раньше: позавтракал или прочитал газету?

Блок 3. Обследование состояния связной речи. Основной целью является определение развития связной речи.

Задание 13.

Инструкция: Послушай рассказ и ответь на вопросы.

Ребенку предлагается для прослушивания рассказ «Как ёжик в лесу гулял».

Пошел темной ночью серый ёжик по лесу гулять. Увидел листик и наколол на иголочки. Увидел ягодку и тоже наколол. Заметил он в луже голубую звезду. Хотел и ее наколоть, но ничего не вышло. Подумал ёжик, подумал и решил накрыть ее лопухом – пусть до утра полежит. А утром вместо голубой звезды обнаружил он в луже большое красное солнышко.

Затем предлагается ответить на вопросы: когда ёжик пошел гулять? Что видел ёжик в лесу? Чем ёжик накрыл звезду? Что увидел ёжик утром? Почему в луже вместо звезды оказалось солнышко?

Задание 14.

Инструкция: Разложи картинки в нужной последовательности, так, чтобы получился рассказ. Расскажи получившийся рассказ. Картинки (даны вперемешку):

1. На улице весна. Мальчик с девочкой вышли из школы и пошли домой. Перед ними на дороге оказалась большая лужа.
2. Мальчик перепрыгнул через лужу и пошел дальше, а девочка остановилась около нее.
3. Мальчик оглянулся, а девочка плачет.
4. Мальчик вернулся, принес дощечку и перекинул ее через лужу.
5. Мальчик помог девочке перейти через лужу.

Задание 15.

Инструкция: Послушай рассказ. Повтори его, как запомнил.

Ребенку предлагается для прослушивания рассказ «Лев и медведь»

Лев и медведь добыли мясо. Решили они полакомиться, но не смогли поделить добычу. Никто из них не хотел делиться. Стали они из-за мяса драться. Долго дрались, а потом ослабели оба и легли на землю. В это время мимо пробежала лиса. Она увидела мясо, тихонько подкралась к нему и утащила к себе в норку. Так из-за своей жадности лев и медведь остались голодными.

Для оценки выполнения заданий используется бально - уровневая система, предложенная В.П. Глуховым (ответы оценивались по уровням успешности выполнения задания).

Оценка уровня выполнения заданий:

Уровень выполнения задания	Анализ результатов	Оценка в баллах
Высокий уровень	Ответ на вопрос – задание в виде грамматически правильно построенной фразы, адекватной по смыслу содержанию предложенной картинки, полное или точно отображенное ее предметное содержание	5 баллов
Средний	Длительные паузы с поиском нужного слова	4 балла
Ниже среднего	Сочетание указанных недостатков информативности и лексико – грамматического структурирования фразы при выполнении всех (либо большинства) вариантов задания	3 балла
Низкий	Адекватная фраза – высказывание составленная с помощью дополнительного вопроса, указывающего на выполненное субъектом действие. Не все варианты задания выполнены.	2 балла
Очень низкий	Отсутствие адекватного фразового ответа с помощью дополнительного вопроса. Составление фразы подменяется перечислением предметов, изображенных на картинках.	1 балл

2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента исследования повествовательного рассказа у детей 5-6 лет с ОНР III уровня

По результатам диагностического обследования уровня речевого развития и повествовательного рассказа у детей старшего дошкольного возраста и общим недоразвитием речи III уровня были получены следующие данные (приложение 2).

По результатам, полученным в процессе выполнении заданий по обследованию сформированности состояния лексики (1 блок), которые оценивались по двум основным параметрам: объему словаря и многообразию связей (смысловых и формальных) (приложение 3).

Следует отметить, что с заданием на обследование словесно-логического мышления и образования уменьшительно-ласкательных существительных, т.е. при обследовании лексической речи, детей испытывали особые трудности и паузы были более длительными. Вместе с тем сформированность данного навыка является необходимым при составлении описательного рассказа. Из 10 детей незначительные ошибки допустили 4 чел. (40%), то есть объем словаря и многообразие смысловых и формальных связей между лексическими единицами у них были сформированы. У 4 детей (40%) были выявлены ошибки на лексико-грамматические фразы и логическое мышление. (Настя М. «холодильник для кухни, пальто-шуба для холодов»). У всех остальных детей (2чел./20%) были выявлены различные ошибки и затруднения, которые проявлялись в классификации овощи, фрукты, затруднения в подборе название детёнышей: корова – теленок, собака – собачёнок.

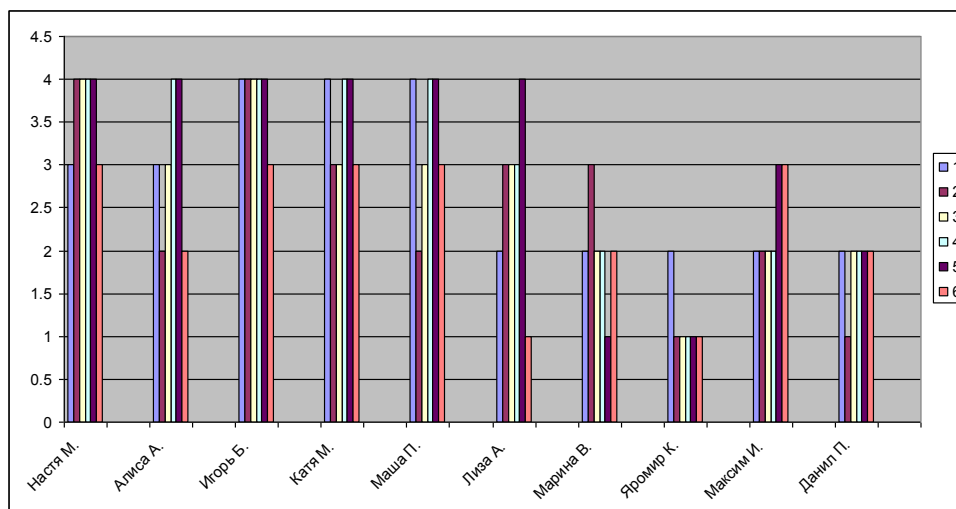


Рисунок 1- Результаты выполнения заданий по обследованию состояния лексики

Проведя анализ сформированности состояния лексики по I блоку, было выявлено, что ответы сопровождалась недостатками информативности и лексика – грамматического структурирования фразы при выполнении большинства вариантов заданий, дети делали паузы, задумывались над ответами. У детей отмечается снижение объема словаря смысловых связей и многообразие смысловых и формальных связей между лексическими единицами и детей с высоким уровнем состояния лексики выявлено не было, 40% обладают средним уровнем, 40% ниже среднего и 20% низким уровнем. (приложение 3).

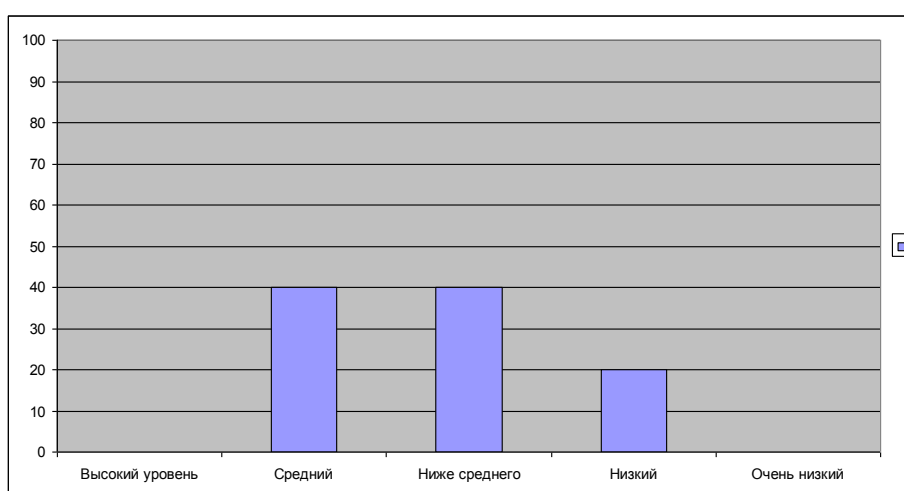


Рисунок 2- Результаты выполнения заданий по оценке уровня лексического состояния речи.

В результате выполнения заданий по обследованию грамматического строя речи (2 блок), основным критерием оценки которого, является сформированность словоизменительных и словообразовательных навыков и умений, было отмечено, что дети долго задумывались над прилагательными и существительными множественного числа, ответы были ошибочными, требовалось время на исправление.

Анализируя результаты особо отметим, что с заданием на изменение слов во множественном числе и предлогами, т.е. при обследовании грамматической речи, детей испытывали особые трудности и дети часто путались с ответами (Катя М. ухо – уши, перо – перья; Яромир К. колесо – колеси, шесть чашки; Данил П.- замена предлогов «кошка на заборе – кошка по забору», путает из-за и под). Вместе с тем сформированность данного навыка является важнейшим при составлении повествовательного рассказа. Из 10 детей незначительные ошибки допустили 3 чел. (30%) (паузы в поисках нужного ответа), то есть словоизменение и словообразование у них были сформированы. У 5 детей (50%) были выявлены ошибки с предлогами и существительными множественного числа. У всех остальных детей (2 чел./20%) были выявлены различные ошибки и затруднения, которые выражались в аграмматизмах (шерсть овчинная, земляникино варенье, мотолок – мотолки, пень – пеньки).

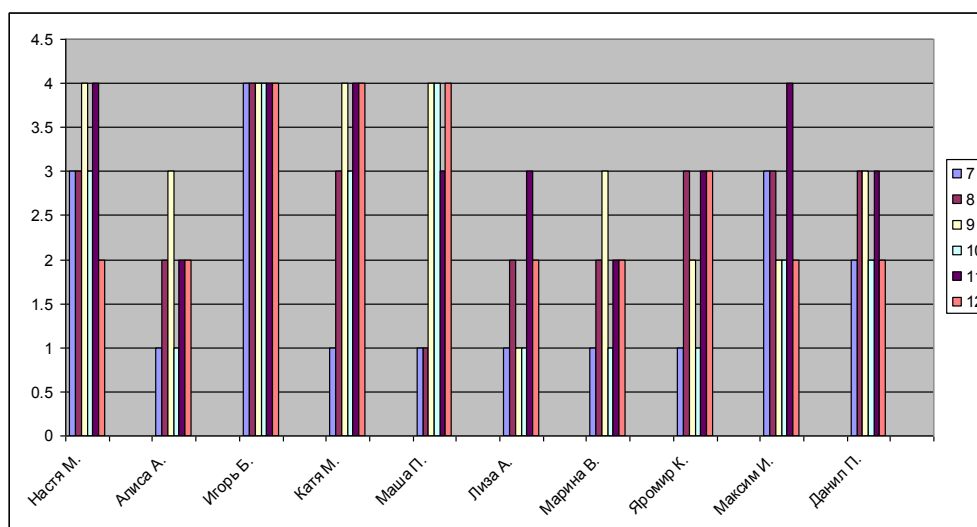


Рисунок 3 - Результаты выполнения заданий по обследованию состояния грамматического строя речи

Проведя анализ сформированности состояния грамматического строя по II блоку, было выявлено, что у детей имеются трудности в словоизменениях и словообразованиях. Высокого уровня состояния грамматики у детей не выявлено, 30% обладают средним уровнем, 50% ниже среднего и 20% низким уровнем (приложение 3).

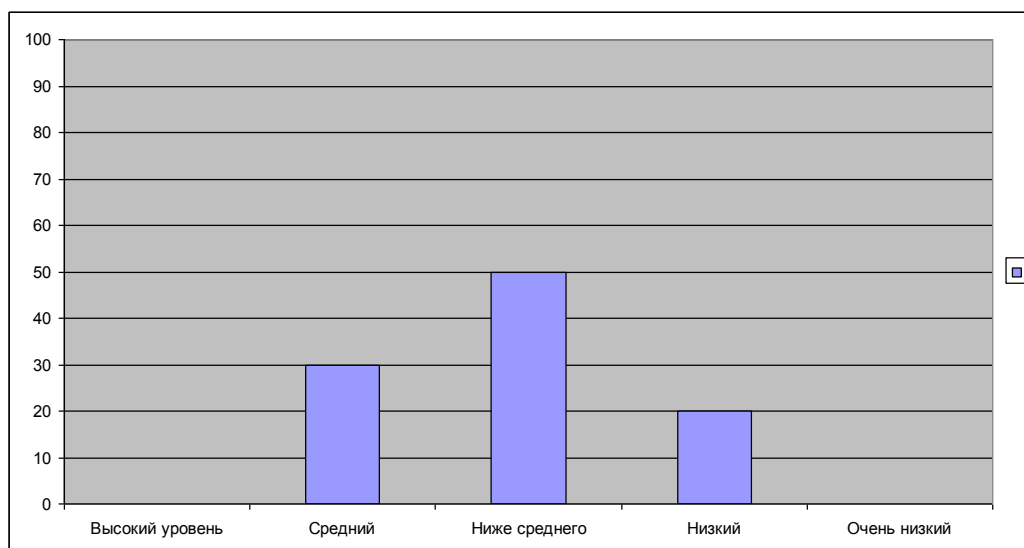


Рисунок 4 - Результаты выполнения заданий по оценке уровня грамматического состояния речи

По результатам, полученным в процессе выполнении заданий по обследованию состояния связной речи (3 блок), которая складывается в совокупности анализа понимания и самостоятельного продуцирования/репродуцирования текста повествовательного характера в соответствии с предложенным сюжетом.

Анализируя полученные данные можно сказать, что с заданием на обследование пересказа и составление по сюжетным картинкам, при обследовании связной речи, детей испытывали особые трудности, паузы были более длительными, приходилось задавать дополнительные вопросы: когда ежик пошел гулять? Чем накрыл ежик звезду? Алиса А.: пошел поздно. Чем накрыл? не помню. Вместе с тем сформированность данного навыка является важным при составлении описательного рассказа. Из 10 детей незначительные ошибки допустили 2 чел. (20%) (не большие паузы с подбором подходящего ответа), то есть понимание и запоминание текста у

них были сформированы. У 5 детей (50%) были трудности с пересказом и ошибки с разложением картинок в нужной последовательности. У всех остальных детей (3 чел. / 30%) были выявлены ошибки и затруднения, которые выражались в нарушении последовательности сюжетных картинок (Марина В., Максим И., Маша П.), трудности пересказа (Настя М., Яромир К., Данил П.).

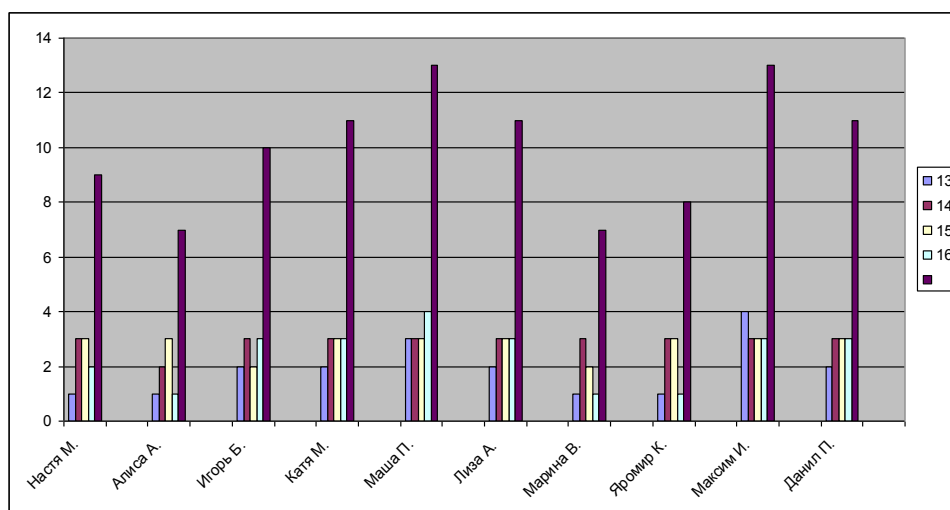


Рисунок 5 - Результаты выполнения заданий по обследованию состояния связной речи

Проведя анализ сформированности состояния грамматического строя речи по III блоку, было выявлено, что у детей имеются трудности анализа понимания и самостоятельного продуцирования/ репродуцирования текста повествовательного характера в соответствии с предложенным сюжетом. Детей с высоким уровнем состояния лексики не было, 20% средним, 50% ниже среднего и 30% низким уровнем. (приложение 3).

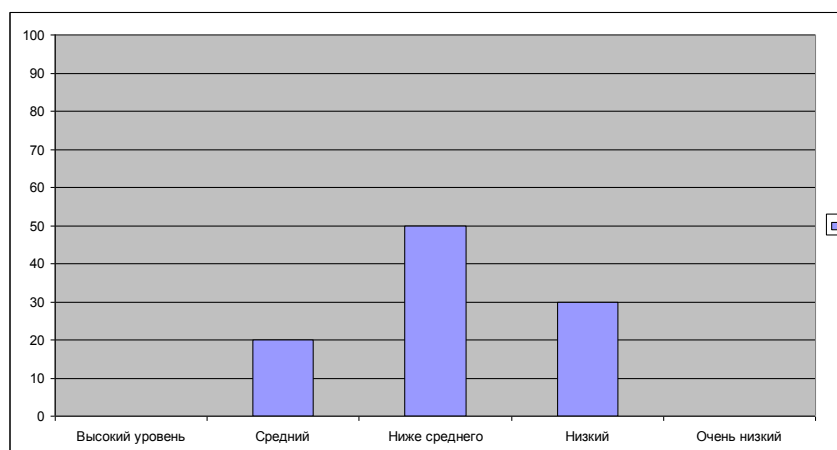


Рисунок 6 - Результаты выполнения задания по оценке уровня связной речи

Таким образом, при анализе полученных данных мы выяснили, что 40% детей обладают средним уровнем развития повествовательного рассказа и могут с небольшими паузами, но грамматически правильно построить фразу, адекватную по смыслу и содержанию предложенной картинки, полно и почти точно отображают ее предметное содержание. 40% исследуемых детей показали уровень ниже среднего речевого развития. Ответы сопровождалась недостатками информативности и лексико – грамматического структурирования фразы при выполнении большинства вариантов заданий. Низкий уровень речевого развития показали 20 % исследуемых детей, из них 10% составляли высказывание с помощью дополнительных вопросов, указывающих на выполнение действий, 10% выполнили не все варианты заданий.

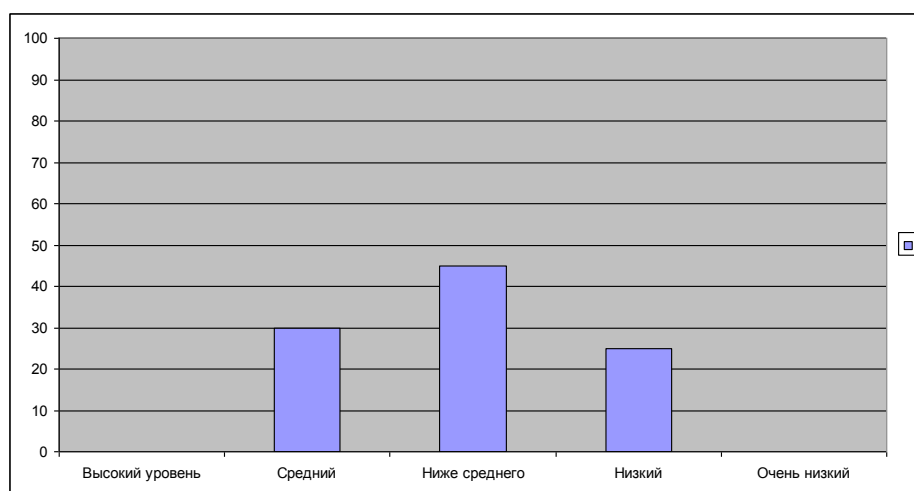


Рисунок 7 - Оценка уровня речевого сформированности повествовательного рассказа

Таким образом, анализируя полученные данные, пришли к выводу о том, что уровень сформированности развития повествовательной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи находится в диапазоне среднего, ниже среднего и низкого уровня, также мы выявили следующие особенности повествовательной речи детей с ОНР III уровня:

- трудностях составлений развернутых синтаксических конструкций;
- нарушение смысловой организации;

- пропусках смысловых описательных элементов;
- нарушение логической последовательности описания.

На основе проведенного анализа данных экспериментального исследования нами были разработаны методические рекомендации по развитию повествовательной речи.

2.3. Методические рекомендации для проведения логопедической работы по формированию повествовательного рассказа у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

Проведя анализ результатов констатирующего эксперимента нами были получены данные о необходимости проведения коррекционной работы. На основе этих данных нами были составлены методические рекомендации по формированию повествовательного рассказа у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня. При составлении методических рекомендаций мы опирались на работы В.К.Воробьевой, О. И. Соловьевой, Т.Б.Филичевой, Г.В.Чиркиной, Е.И.Тихеевой, Э.П.Коротковой и др., а также с учетом требований Закона об образовании от 1 сентября 2013 и ФГОС дошкольного образования от 17.10.2013.

Целенаправленное обучение детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня навыкам повествовательного рассказа предусматривает дифференцированный и индивидуальный подходы к ним в зависимости от уровня сформированности повествовательной речи и выявленных нами особенностей.

В основу коррекционной системы обучения детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня навыкам повествовательного рассказа положены следующие принципы:

- развития речи и опоры на онтогенез (учет закономерностей развития детской речи в норме). При этом предполагается анализ объективных и

субъективных условий формирования речевой функции ребенка, выявление ведущего речевого дефекта и обусловленных им недостатков психического развития;

- взаимосвязанного формирования фонетико-фонематических и лексико-грамматических компонентов языка (единство названных направлений и взаимоподготовка);

- дифференцированного подхода в логопедической работе к детям с ОНР, имеющим различную структуру речевого нарушения;

- связи речи с другими сторонами психического развития, которые раскрывают зависимость формирования отдельных компонентов речи от состояния других психологических процессов. Выявление этих связей лежит в основе воздействий на те психологические особенности детей с ОНР, которые прямо или косвенно препятствуют эффективной коррекции их речевой деятельности;

- принцип взаимосвязи сенсорного, умственного и речевого развития детей. Он предполагает усвоение речевого материала не путем простого воспроизведения, а на основе решения мыслительных задач;

- принцип коммуникативно-деятельного подхода к развитию речи;

- принцип обогащения мотивации речевой деятельности.

Мы предлагаем проводить коррекционно-развивающую работу по трем основным направлениям:

1. Восполнение пробелов в развитии лексической стороны речи.

Содержание работы: уточнение значений имеющихся у детей слов и дальнейшее обогащение словарного запаса путем накопления новых слов, относящихся к различным частям речи.

2. Восполнение пробелов в развитии грамматического строя речи.

Содержание работы: уточнение значения используемых синтаксических конструкций; дальнейшее развитие и совершенствование грамматического оформления речи.

3. Восполнение пробелов в формировании связной речи.

Содержание работы: развитие навыков построения связного высказывания: программирование смысла и смысловой структуры высказывания; установление логики (связности, последовательности) изложения; точное и четкое формулирование мысли в процессе подготовки связного высказывания; отбор языковых средств, адекватных смысловой концепции для построения высказывания в тех или иных целях общения.

Коррекционная работа по восполнению пробелов в развитии лексической стороны речи предполагает следующие виды работ:

- расширение словаря на основе ознакомления с постепенно увеличивающимся кругом предметов и явлений;
- усвоение слов на основе углубления знаний о предметах и явлениях окружающего мира;
- введение слов, обозначающих элементарные понятия на основе различения и обобщения предметов по существенным признакам.

Для этого предлагаем использовать определенную систему занятий, содействующих развитию лексического строя речи детей. Для каждого занятия в соответствии с уровнем развития используются дидактические игры с различными уровнями сложности (приложение 4).

Занятия по первичному ознакомлению с предметами и явлениями:

- демонстрация предметов и явлений;
- дидактические игры.

Занятия по ознакомлению с особенностями предметов:

- осмотры предметов;
- занятия на сравнение;
- занятия по ознакомлению со свойствами и качествами предметов.

Занятия по введению элементарных понятий о предметах и явлениях:

- по ознакомлению с видовыми понятиями;
- по ознакомлению с родовыми понятиями;
- занятия на классификацию.

Прежде всего, в специальном закреплении нуждаются:

- слова, трудные для детей: обобщающие существительные - обувь, транспорт и др., отвлеченные существительные - красота, тишина, чистота и т.п., числительные, относительные прилагательные - городской, пассажирский, железный и т.д., а также слова, сложные в звуковом или морфологическом отношении (тротуар, метро, экскаваторщик));

- активизация словаря, т.е. перенесение как можно большего числа слов из пассивного в активный словарь, включение слов в предложения, словосочетания;

- устранение нелитературных слов, перевод их в пассивный словарь.

Вся логопедическая работа направлена на создание лексической основы речи и занимает важное место в общей системы работы по речевому развитию детей. Вместе с тем она имеет большое значение для общего развития ребенка. Овладение лексическим строем речи является важным условием умственного развития, поскольку содержание исторического опыта, присваиваемого ребенком в онтогенезе, обобщено и отражено в речевой форме и прежде всего в значениях слов.

Коррекционная работа по восполнению пробелов в развитии грамматического строя речи должна осуществляться по трем учебным периодам с постепенным усложнением. Для каждого периода в соответствии с уровнем развития используются дидактические игры с различными уровнями сложности (приложение 5).

Первый период предполагает проведение работы:

1. Обучение детей употреблению в речи имен существительных в форме единственного и множественного числа – названия овощей, фруктов, грибов, деревьев, игрушек, предметов одежды, обуви, посуды, мебели.

2. Упражнять детей в употреблении формы множественного числа имен существительных в родительном падеже (*яблок, чашек, платьев, мячей*).

3. Учить согласовывать слова в предложении в роде, числе, падеже.

4. Закрепить в речи простые предлоги: *на - с, в - из*.

5. Учить детей образовывать и использовать в речи существительные с уменьшительно-ласкательными суффиксами: *-ик, -чик, -ечк-, -очк-, -еньк-, -оньк-*.

Второй период предполагает проведение работы

1. Закрепление умений согласовывать слова в предложении в роде, числе, падеже.

2. Закрепить в речи простые предлоги: *на - с, в - из, по*.

3. Упражнять детей в употреблении существительных с суффиксами: *-онок, -енок, -ат, -ят*.

4. Упражнять детей в употреблении некоторых относительных прилагательных: *стеклянный, бумажный, резиновый*.

Третий период предполагает проведение работы:

1. Закрепить в речи все пройденные предлоги: *на, с, в, из, по*.

2. Продолжить работу над умением согласовывать слова в предложении в роде, числе, падеже.

3. Учить употреблять в речи формы повелительного наклонения глаголов: *идти, лежать, бежать*.

4. Учить употреблять существительные с суффиксами *-онок, -енок* в форме родительного падежа множественного числа: *лисят, волчат* и т.д.

Коррекционную работа по восполнению пробелов в формировании связной речи проводить по этапам представленным в таблице.

Этапы работы	Задачи	Направление работы
Ориентировочный (3–4 фронтальных занятия)	1. Научить детей на слух узнавать образцы связной речи, отличать их от бессвязных образцов 2. Сформировать у детей первоначальную ориентировку на признаки рассказа	1) сравнение рассказа и набора слов из него; 2) сравнение рассказа и бессвязного набора предложений; 3) сравнение рассказа и отдельного коммуникативно слабого предложения; 4) сравнение рассказа и его деформированного варианта; 5) сравнения рассказа и его некомплектного варианта;

		б) сравнение двух нормированных рассказов, в которых об одном и том же предмете или событии рассказывается по-разному.
Развитие связной речи практическими методами (индивидуальная форма занятий)	1. Научить длительному речевому высказыванию 2. Развивать у детей мотивационную сторону связной речи	1) игры на восстановление порядка серии картинок; 2) игры эвристического характера, направленные на поиск недостающего элемента ситуации; 3) игры на развитие замысла 4) ассоциативные игры; 5) игры в небылицы, направленные на адекватный выбор слов, словосочетаний, предложений.
Знакомство с правилами строения рассказа (5–7 фронтальных занятий)	1. Научить детей рассказывать по законам смысловой связи предложений 2. Научить детей разными средствами соединять предложения в рассказе.	1) рассказывание текста цепной структуры, 2) знакомство с правилами смысловой дружбы предложений в рассказе 3) соединение предложений через словосочетание; 4) соединение предложений при помощи местоимений; 5) соединение с помощью местоименных наречий; 6) соединение через изменения одного и того же слова; 7) соединение предложений через текстовые синонимы.
Формирование описательной речи (3–4 фронтальных занятия)	1. Развивать у детей исследовательскую деятельность 2. Научить осознавать те сенсорные каналы, опираясь на которые, ребенок находит признаки предмета	1) рассматривание предмета; 2) составление сенсорно-графического плана; 3) словарная работа; 4) знакомство с правилами соединений предложений в описательном рассказе.
Автоматизация правил цепного рассказа	1. Научить детей самостоятельно составлять рассказ с	1) составление рассказа по готовому картинно-графическому плану;

(5–7 фронтальных занятия)	опорой а) на готовый картинно-графический план; б) на заголовок рассказа	2) составление распространенных предложений с помощью прилагательных и наречий; 3) составление разных вариантов рассказа по одной и той же графической схеме
Закрепление правил в самостоятельной монологической речи (5 индивидуально-подгрупповых занятий)	Научить детей применять правила при составлении рассказа.	1) составление описательного рассказа в условиях проблемной ситуации; 2) знакомство детей с понятием «Часть рассказа»;

На первом этапе обучаем детей осознавать, что в рассказе есть предмет речи или событие, о котором повествуется, что в рассказе есть та часть, в которой рассказывается о том, что рассказывается. Сначала берется стихотворный материал, так как он помогает научиться слушать речь, выделять в ней главные компоненты мысли, где название предиката сообщения – повторяется многократно (существительное или глагол), которое обозначается фишкой. На этом этапе отказываемся от синтаксических вопросов (кто это? кто делает? что делает?), а задаем речевые вопросы: о каком предмете? что мы о нем узнали?

На втором этапе использовались различные игры.

– отобрать из ряда картинок серии только те, которые иллюстрируют прочитанный логопедом рассказ, расположить их логической последовательности; самостоятельно расположить картинки серии и придумать рассказ определенной эмоциональной установкой

– найти пропавшую картинку среди фоновых (предложенных), определить ее место;

– выстроить последовательность событий по одной заданной картинке;

– самостоятельно придумать сюжеты с опорой на наглядность;

– придумать к словам логопеда обобщающее слово;

- подбирать слова противоположного значения;
- подбирать слова - синонимы;
- заменить одинаковое слово в словосочетании или предложении разными словами.

На третьем этапе использовались следующие упражнения:

- рассказывание текста цепной структуры, первоначальный объем которого 6–7 предложений, имеющих ярко выраженную цепную структуру;
- отбор тех картинок, про которые рассказывалось в рассказе;
- запись рассказа картинками:

На четвертом этапе предлагаем ребенку составить сенсорный план к двум рассказам, в которых об одном и том же предмете рассказывается по-разному (в разной последовательности), используя сенсорные маркеры. Затем детям предлагается составить рассказ с неполным и полным набором признаков. Далее знакомим с правилами соединений предложений в описательном рассказе. Учим детей чередовать предложения – одно предложение через название, другое – через местоимение.

Пятый этап направлен на автоматизацию правил цепного рассказа.

На шестом этапе детям предлагается составить описательный рассказ в условиях проблемной ситуации. Например логопед предлагает детям написать письмо мальчику из Африки и рассказать ему, что такое снег. Затем через серии сюжетных картинок знакомим детей с понятием часть рассказа.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проанализировав теоретические сведения об особенностях повествовательной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня в работах различных авторов, мы установили, что функции речевой деятельности ребенка развиваются от знаковой (обозначающей, номинативной) и коммуникативной функции общения к планированию и регулированию своих действий. К концу дошкольного возраста ребенок овладевает основными формами устной речи, присущими взрослым. В речи детей присутствуют разные конструкции сложных предложений, накоплен достаточный словарный запас, сформированы навыки словообразования и словоизменения. Описательный рассказ имеет параллельную структуру, когда мысль каждого нового предложения не вытекает из мысли предыдущего предложения, а существует как бы самостоятельно, подчиняясь только общей теме - рассказу о качествах и свойствах предмета.

Сложность овладения повествовательной речью связана с тем, что для его создания и понимания недостаточно накопленного сенсорного опыта ребенка, а необходима активная интеллектуальная работа, направленная на выделение не только видимых свойств и признаков предмета, но и тех его качеств, которые не представлены в явном виде.

При анализе результатов констатирующего эксперимента нами получены данные о том, что уровень сформированности повествовательной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи находится в диапазоне среднего, ниже среднего и низкого уровня, также мы выявили особенности повествовательной речи детей с ОНР III уровня на основе которых, нами были разработаны методические рекомендации по развитию повествовательной речи.

Таким образом, полученные результаты нашего исследования подтверждают поставленную нами гипотезу о том, для детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи характерны трудности составлений развернутых синтаксических конструкций; нарушения смысловой организации; пропуски смысловых описательных элементов; нарушение логической последовательности описания.

Таким образом, цель нашей работы достигнута, задачи решены.

ИСПОЛЬЗУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Аксенова Л.И. Специальная педагогика/ Л.И.Аксенова, Б.А.Архипов, Л.И.Белякова и др.; Под ред. Н.М.Назаровой. - М.: Издательский центр «Академия», 2004.
2. Алексеева М.М., Яшина В.И. Речевое развитие дошкольников. М.: 1999
3. Ахутина, Т.В. Порождение речи. Нейролингвистический анализ синтаксиса / Т.В. Ахутина. - М.: Изд-во МГУ, 1989. - 213 с.
4. Бессонова Т.П., Грибова О.Е. Дидактический материал по обследованию речи детей. М.: 1998.Бородич А.М. Методика развития речи детей. М.: 1981.].
5. Бородич, А.М. Методика развития речи детей дошкольного возраста / А.М.Бородич. - М.: Просвещение, 1984. - 189 с.
6. Воробьева В. К. Особенности связной речи дошкольников с моторной алалией// Нарушение речи и голоса у детей. – М., 1995.
7. Воробьева В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи. М.: 2006.
8. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. – М., 1956.
9. Выготский Л.С. Мышление и речь./Собр. соч. –5-е изд., испр.- М., Изд-во «Лабиринт», 1999.
10. Глухов В. П., Смирнова М. Н. Исследование особенностей связной речи старших дошкольников с задержкой психологического развития и общим недоразвитием речи // Логопедия. – 2005. - №3. – с.13-24.
11. Глухов В. П. Формирование связной речи у детей дошкольного возраста с ОНР .- 2-е изд., испр., и доп. – М.: АРКТИ, 2004.
12. Глухов, В.П. Особенности творческого воображения у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи: Недоразвитие и утрата речи. Вопросы теории и практики / В.П.Глухов. - М.: Аркти, 1985. - 136 с.

13. Глухов, В.П. Особенности формирования связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием: автореф. канд. дис. / В. П. Глухов. - М., 1987.
14. Глухов, В.П. Из опыта логопедической работы по формированию связной речи детей с ОНР дошкольного возраста на занятиях по обучению рассказыванию / В.П. Глухов// Дефектология. - 1994. - № 2. – стр. 95 – 98.
15. Говорим правильно. Конспекты занятий по развитию связной речи в подготовительной к школе логогруппе / О.С. Гомзяк. - М.: Издательство ГНОМ и Д, 2007. - 128 с.
16. Гриншпун, Б.М., Развитие коммуникативных умений и навыков у дошкольников в процессе логопедической работы над связной речью / Б.М. Гриншпун, В.И.Селиверстов // Дефектология. - 1988. - №3. – стр. 105 – 108
17. Ефименкова, Л.Н. Формирование речи у дошкольников: Дети с общим недоразвитием речи / Л.Н. Ефименкова. - М.: Просвещение, 1985. - 112 с.
18. Жукова, Н.С. Логопедия: Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филочева. - Екатеринбург: Литур, 2006. - 320 с.
19. Жукова, Н. С. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: Книга для логопеда / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филочева. – Екатеринбург: Изд-во ЛИТУР, 2000. – 320 с.
20. Жукова Н.С.,Мастюкова Е.М., Филочева Т.Б. Логопедия. Основы теории и практики. М.:Эксмо, 2011 .
21. Жукова, Н.С. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филочева. - М.: Просвещение, 1990.
22. Зернова, Л.П.. Логопедическая работа с дошкольниками: Учебное пособие для дефектологических факультетов вузов / Л.П. Зернова, И.А. Зими́на, Г.Р.Шашкина. - М.: Академия, 2003. - 240 с

23. Зимняя, И.А. Лингвопсихология речевой деятельности / И.А. Зимняя. - М.: Воронеж, НПО МОДЭК, 2001. - 432 с.
24. Иншакова О.Б. Альбом для логопеда – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Гуманитар. изд. Центр ВЛАДОС, 2011.
25. Корицкая Е.Г., Шимкович Т.А. Формирование развернутой описательно-повествовательной речи у детей с третьим уровнем общего речевого развития. //Нарушения речи у дошкольников. М.: 1975.
26. Короткова Э. П. Обучение детей дошкольного возраста рассказыванию: Пособие для воспитателей детского сада. – М.: Просвещение, 1982.-128 с.
27. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с ОНР. СПб: 2001
28. Левина Р. Е. Воспитание правильной речи у детей. М., 1958.
29. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики. – 3-е изд. – М.: Смысл; СПб.:Лань, 2003. – 287с.
30. Логопедия : Учебник для студентов дефектологического фак. пед. высш. учеб.заведений / под ред. Л. С, Волковой, С. Н. Шаховской. – 3-е изд., перераб. и доп. М.: ВЛАДОС, 2002. -680с.
31. Логопедия. Методическое наследие: Пособие для логопедов и студ. дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой: В 5 кн. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – Кн. V: Фонетико-фонематическое и общее недоразвитие речи: Нарушения речи у детей с сенсорной и интеллектуальной недостаточностью. – 480 с.
32. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: Кн. для логопеда./Под ред. Н.С. Жуковой, Е.М. Мастюковой, Т.Б. Филичевой. Екатеринбург: 2003
33. Лурия А. Р., Юдович Ф. Я. Речь и развитие психических процессов у ребенка. – М.: Изд. Акад. пед. наук РСФСР, 1956. -96с.

34. Мельникова И. И. Развитие речи дошкольников на логопедических занятиях: Кн. для логопеда. – М.: Просвещение, 1991. – 208 с.
35. Носкова Л.П. Методика развития речи дошкольников.- Москва: ВЛАДОС, 2004.
36. Нищева Н.В. Система коррекционной работы в логопедической группе для детей с недоразвитием речи. – МПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2003.
37. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений /Т.В. Волосовец. – М.: "Академия", 2000. -200 с.
38. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Т.В. Волосовец, Н.В. Горина, Н.И. Зверева и др.; Под ред. Т.В. Волосовец. – М.: Издательский центр "Академия", 2000. – 200 с.
39. Основы теории и практики логопедии / Под ред. Р.Е. Левиной. М.: 1968.]
40. Онтогенез речевой деятельности: норма и патология. // Логопедия. 2005г. №2(8)].
41. Поваляева М. А. Коррекционная педагогика. Взаимодействие специалистов. Ростов-на-Дону: “Феникс”, 2002. - 352 с.
42. Преодоление общего недоразвития речи дошкольников. Учебно-методическое пособие / под общ. Ред. Т. В. Волосовец. – М.: Институт общегуманитарных исследований, 2002. -256 с.
43. Правдина О.В. Логопедия. Учеб. пособие для дефектолог. фак. Пед-вузов – М.: "Просвещение", 1969. -310с.
44. Программа коррекционного обучения и воспитания детей с общим недоразвитием речи 6-го года жизни.//Сост. Т.Б. Филичева и Г.В. Чиркина. – М.: 1989
45. Пузанов Б.П. Коррекционная педагогика: Основы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии/ Б.П.Пузанов, В.И.Селиверстов,

С.Н.Шаховская, Ю.А.Костенкова. - М.: Издательский центр «Академия», 1998.

46. Развитие речи детей дошкольного возраста: Пособие для воспитателя дет. сада / Под ред. Ф. А. Сохина. – 2-е изд., испр. – М.: Просвещение, 1978. -223 с.

47. Река Л.О занятиях по развитию речи. / Дошкольное воспитание 1990г №3,- 126с.

48. Синцова А.А. Занятия по развитию речи. Москва: Чистые пруды, 2006.

49. Соботович Е.Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции. М.: 2001

50. Сохин Ф. А. Развитие речи детей дошкольного возраста: Пособие для воспитателя дет.сада. – М.: "Просвещение", 1976.

51. Спирова Л.Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи. М.: 1980

52. Тихеева Ю. Е. Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста):Пособие для воспитателей детского сада / Под ред. Ф. А. Сохина. – 5-е изд.,– М.: Просвещение, 1981. -159 с.

53. Ткаченко Т. А. Учим говорить правильно. Система коррекции общего недоразвития речи у детей 6 лет. Пособие для воспитателей, логопедов и родителей. – М.: "Издательство ГНОМ и Д", 2003. – 112

54. Ткаченко Т.А. В первый класс - без дефектов речи: Методическое пособие - СПб, 1999 г.

55. Ткаченко, Т. А. Учим говорить правильно. Система коррекции общего недоразвития речи у детей. Пособие для воспитателей, логопедов и родителей / Т. А. Ткаченко. – М.: Изд. ГНОМ и Д, 2003. – 112 с.

56. Федоренко Л.П. и др. Методика развития речи детей дошкольного возраста. Пособие для учащихся дошкольных пед. училищ. М.: Просвещение, 1977. -239 с.

57. Филичева Т. Б. и др. Основы логопедии: Учеб. Пособие для студентов пед. ин-тов по спец. "Педагогика и психология (дошк.)"/ Т.Б.Филичева, Н.А.Чевелева, Г.В.Чиркина. - М.: Просвещение, 1989. – 223с.
58. Филичева, Т.Б. Дети с общим недоразвитием речи: Учебно-методическое пособие для логопедов и воспитателей / Т.Б.Филичева, Т.В. Туманова. - М.: "Гном-Пресс", 1999.-80 с.
59. Филичева Т.Б., Чевелева Н.А. Логопедическая работа в специальном детском саду. М.: 1987
60. Филичева Т.Б. Особенности формирования речи детей дошкольного возраста. М.: 1999
61. Фомичева М.Ф. Воспитание у детей правильного произношения: Практикум по логопедии. М.: 1989
62. Эльконин Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах. – 2-е изд. –М.: ИПП; Воронеж: НПО МОДЭК, 1997. -416 с.
63. Ястребова А.В., Бессонова Т.П. Содержание и приемы коррекции нарушения устной и письменной речи у учащихся общеобразовательной школы // Дефектология, 1994 г. - № 3.

Приложение 1

Сведения о детях участвующих в эксперименте

№	ФИО	Возраст	Уровень ОНР	Состояние интеллекта	Усвоение образовательной программы	Примечание
1	Настя М.	5	3	Норма		Полная семья
2	Алиса А.	6	3	Норма		Мама воспитывает одна
3	Игорь Б.	6	3	Норма		Полная семья
4	Катя М.	6	3	Норма		Полная семья
5	Маша П.	5	3	Норма		Полная семья
6	Лиза А.		3	Норма		Мама воспитывает одна
7	Марина В.	5	3	Норма		Полная семья
8	Яромир К.	5	3	Норма		Полная семья
9	Максим И.	5	3	Норма		Полная семья
10	Данил П.	6	3	Норма		Полная семья

Результаты констатирующего исследования

Обследуемый/ Номер задания	I блок							II блок							III блок						
	1	2	3	4	5	6		7	8	9	10	11	12		13	14	15	16			
Настя М.	3	4	4	4	4	3	22	3	3	4	3	4	2	19	1	3	3	2	9	50	
Алиса А.	3	2	3	4	4	2	18	1	2	3	1	2	2	11	1	2	3	1	7	36	
Игорь Б.	4	4	4	4	4	3	23	4	4	4	4	4	4	24	2	3	2	3	10	57	
Катя М.	4	3	3	4	4	3	21	1	3	4	3	4	4	19	2	3	3	3	11	32	
Маша П.	4	2	3	4	4	3	20	1	1	4	4	3	4	17	3	3	3	4	13	50	
Лиза А.	2	3	3	3	4	1	16	1	2	1	1	3	2	10	2	3	3	3	11	37	
Марина В.	2	3	2	2	1	2	12	1	2	3	1	2	2	11	1	3	2	1	7	30	
Яромир К.	2	1	1	1	1	1	7	1	3	2	1	3	3	13	1	3	3	1	8	28	
Максим И.	2	2	2	2	3	3	14	3	3	2	2	4	2	16	4	3	3	3	13	43	
Данил П.	2	1	2	2	2	2	11	2	3	3	2	3	2	15	2	3	3	3	11	37	

Настя М. – при обследовании блока состояния лексики, выявлено, что особенности объём словаря и многообразия связей между лексическими единицами находятся на среднем уровне 22 балла. Во втором блоке, состояние грамматического строя речи также средний уровень 29 баллов. В третьем блоке, состояние связной речи высказывания на уровне ниже среднего 9 баллов.

Алиса А. – при обследовании блока состояния лексики, выявлено, что особенности объёма словаря и многообразия связей между лексическими единицами находятся на уровне ниже среднего 18 баллов. Во втором блоке, состояние грамматического строя речи на низком уровне 11 баллов. В третьем блоке, состояние связной речи высказывания также на низком уровне 7 баллов.

Игорь Б. – при обследовании блока состояния лексики, выявлено, что особенности объёма словаря и многообразия связей между лексическими единицами находятся на среднем уровне 23 балла. Во втором блоке, состояние грамматического строя речи также на среднем уровне 24 балла. В третьем блоке, состояние связной речи высказывания на уровне ниже среднего 10 баллов.

Катя М. - при обследовании блока состояния лексики, выявлено, что особенности объёма словаря и многообразия связей между лексическими единицами находятся на среднем уровне 21 балл. Во втором блоке, состояние грамматического строя речи также на среднем уровне 19 баллов. В третьем блоке, состояние связной речи высказывания на уровне ниже среднего 11 баллов.

Маша П. - при обследовании блока состояния лексики, выявлено, что особенности объёма словаря и многообразия связей между лексическими единицами находятся на среднем уровне 20 баллов. Во втором блоке, состояние грамматического строя речи также на уровне ниже среднего 17 баллов. В третьем блоке, состояние связной речи высказывания на среднем уровне 13 баллов.

Лиза А. - при обследовании блока состояния лексики, выявлено, что особенности объёма словаря и многообразия связей между лексическими единицами находятся на уровне ниже среднего 16 баллов. Во втором блоке, состояние грамматического строя речи также на низком уровне 10 баллов. В третьем блоке, состояние связной речи высказывания на уровне ниже среднего 11 баллов.

Марина В. при обследовании блока состояния лексики, выявлено, что особенности объёма словаря и многообразия связей между лексическими единицами находятся на уровне ниже среднего 12 баллов. Во втором блоке, состояние грамматического строя речи также на низком уровне 11 баллов. В третьем блоке, состояние связной речи высказывания на низком уровне 7 баллов.

Яромир К. при обследовании блока состояния лексики, выявлено, что особенности объёма словаря и многообразия связей между лексическими единицами находятся на низком уровне 7 баллов. Во втором блоке, состояние грамматического строя речи также на уровне ниже среднего 13 баллов. В третьем блоке, состояние связной речи высказывания на уровне ниже среднего 8 баллов.

Максим И. при обследовании блока состояния лексики, выявлено, что особенности объёма словаря и многообразия связей между лексическими единицами находятся на уровне ниже среднего 14 баллов. Во втором блоке, состояние грамматического строя речи также на уровне ниже среднего 16 баллов. В третьем блоке, состояние связной речи высказывания на среднем уровне 13 баллов.

Данил П. при обследовании блока состояния лексики, выявлено, что особенности объёма словаря и многообразия связей между лексическими единицами находятся на низком уровне 11 баллов. Во втором блоке, состояние грамматического строя речи также на уровне ниже среднего 15 баллов. В третьем блоке, состояние связной речи высказывания на уровне ниже среднего 11 баллов.

Приложение 3

Состояние сформированности описательного рассказа

1 блок. Сформированность лексической системности

Уровни	%
Высокий уровень	-
Средний	40
Ниже среднего	40
Низкий	20
Очень низкий	-

2 блок. Сформированность грамматической компетенции

Уровни	%
Высокий уровень	-
Средний	30
Ниже среднего	50
Низкий	20
Очень низкий	-

3 блок. Сформированность связного речевого высказывания

Уровни	%
Высокий уровень	-
Средний	20
Ниже среднего	50
Низкий	30
Очень низкий	-

Итоговые результаты**констатирующего исследования**

имя	Общее количество баллов	Уровень речевого развития
Настя	50	Средний
Алиса	36	Ниже среднего
Игорь	57	Средний
Катя	32	Ниже среднего
Маша	50	Средний
Лиза	37	Средний
Марина	30	Низкий
Яромир	28	Низкий
Максим	43	Ниже среднего
Данил	37	Ниже среднего

Уровни	%
Высокий уровень	-
Средний	30%
Ниже среднего	50%
Низкий	20%
Очень низкий	-

Приложение 4

Дидактические игры по развитию лексической стороны речи

Комплекс коррекционно-развивающих упражнений по развитию лексики у
детей 5-6 лет

1. Развитие пассивной и активной лексики

Настольные игры. *«Лото»*, *«Домино»*, *«Парные картинки»*,
«Кубики».

Цель: расширение предметного словаря, развитие логического мышления.

- Игра *«Чудесный мешочек»*

Цель: расширение предметного словаря, в процессе расширения словаря обратить внимание на правильность грамматического оформления слов.

В мешочек помещались разные предметы (игрушки, овощи, фрукты и т.д.). Ребёнок опускал в него руку и, не вытаскивая предмет, на ощупь определял и назвал то, что он ощупывал. Вытащив предмет, он говорил, например, про мяч: « Это мяч. Он синий с белой полоской, резиновый, круглый. Им можно играть с другом или бросать об пол».

- Игра *«Что не так?»*

Цель: расширять предметный словарь, обращая особое внимание на слова, обозначающие обобщенные понятия, развивать слуховое внимание.

Детям давалась инструкция: «Внимательно слушайте, правильно ли я называю домашних животных: корова, лошадь, белка, собака, курица, ворона, заяц?» Дошкольники исправляли ошибки. Эта игра адаптировалась под все изучаемые темы.

- Игра *«Бюро находок»* или «Найди по описанию».

Цель: пополнять пассивный словарь детей словами-признаками, научить подмечать ведущие признаки предметов.

Детям сообщалось, например: «Вы потеряли предмет красного цвета круглой формы, сделанного из резины». Дошкольники узнавали предмет по описанию, запоминая не только название предмета, но и его признаки.

- Упражнение *«Покажи, где нарисовано... ?»*

Цель: развивать пассивный словарь.

Детям предлагаются предметные картинки и сюжетные картинки.

мяч дерево

кружка пирамида

ручка блюдце

стакан карандаш

книга стул

Предусматривался вариант усложнения игры, когда ребёнок должен был показать предметы, которые не находились в поле зрения, например, лоб, нос, окно. Он должен был найти их в окружающей обстановке и назвать.

- Упражнение *«Подбери нужное слово»*

Цель: развивать активный словарь детей, учить подбирать к названным определениям подходящие слова.

Мокрый; тяжёлый; радостный.

Светит _____; пишет; висит.

- Упражнение *«Что это?»*

Цель: расширять предметный словарь, обращая особое внимание на слова, обозначающие обобщенные понятия.

Детям предлагалось закончить предложение, а потом вслед за взрослым повторить его полностью.

Берёза, осина, дуб — это... Ромашка, василёк, незабудка - это... Комар, кузнечик, жук - это ... Заяц, лиса, волк - это... Кукушка, сова, орёл - это...

- Упражнение *«Какой?»*

Цель: развитие словаря признаков.

Детям предлагалось подобрать прилагательные к слову лес (большой, зелёный, красивый, густой, богатый, тихий, таинственный, сосновый, тёмный, зимний, дремучий). Кто последний из детей правильно подбирает слово (прилагательное), тот выигрывал.

- Упражнение «*Скажи правильно*»

Цель: развитие глагольного словаря.

машина (ехать) заяц (прыгать)

самолёт (лететь) лошадь (скакать)

корабль (плыть) гусеница (ползти)

- Упражнение «*Исправь ошибку*»

Цель: развитие глагольного словаря, логического мышления. Повар лечит, а врач готовит. Маляр рисует, а художник красит. Лётчик ездит, а шофёр летает и т.д.

- Упражнение «*Снежный ком*»

Цель: развитие активного словаря, закрепление «новых» слов применении их в связной речи.

Детям предлагалось с «новыми» словами составить словосочетания, предложения, рассказ.

Приложение 5

Дидактические игры по развитию грамматического строя речи

1. Игра «Один – много»

Цель: Дифференциация существительных в именительном падеже, преобразование из единственного числа во множественное.

Оборудование: картинки с разными предметами.

Ход игры:

Взрослый говорит, показывая картинку, где изображен один предмет, что здесь нарисовано — яблоко, а у вас — яблоки и т. д.

Груша... Дыня... Дом... Цветок... Огурец... Помидор... Стол... Ведро...

Рыба.... Конь.... Мальчик... .

Данную игру можно проводить и наоборот, т. е. показывая картинки, где изображено много предметов (мн. число) и детям необходимо назвать предмет, т. е. ед. ч.

2. Игра «Почини сломанные игрушки»

Цель: Закрепление форм именительного и родительного падежа.

Оборудование: картинки предметов и картинки этих же предметов без одной части: без колеса, уха, лапки, крыла, седла и т. д.

Ход игры:

Взрослый: Назовите без чего не может быть предмет? Что починим?

Дети: Машина не может ездить без колеса. У скорой помощи нужно починить колесо.

3. Игра «Накорми животное»

Цель: Закрепление форм дательного падежа

Оборудование: картинки с изображением животных и едой для них или игрушки.

Ход игры:

Взрослый: Ребята, приглашаю вас на прогулку в зоопарк. Смотритель зоопарка разрешил нам покормить животных. Как вы думаете, кому какая еда нужна?

(Демонстрация двух видов картинок: 1 ряд- животные, 2 ряд – еда для животных) .

Дети составляют фразы, подбирая подходящие картинки.

ВАЖНО: обращать внимание детей на изменения в окончаниях слов.

Зебре – траву. Или: Трава- зебре. И т. д.

4. Дидактическая игра «Кто самый наблюдательный».

Цель: закрепление форм винительного падежа.

Ход игры:

Дети должны посмотреть, что находится вокруг, и назвать больше предметов полными предложениями. Первый ребенок называл в единственном числе, а второй повторял во множественном числе.

Речевой материал:

- Я вижу стол, окно, стул ...

-Я вижу столы, окна, стулья...

5. Игра «Подскажи Незнайке»

Цель: Закрепление форм творительного падежа.

Оборудование: предметные картинки или игрушки.

Ход игры:

Воспитатель: Наш Незнайка решил построить дом для своих друзей.

Помогите ему узнать чем он будет выполнять работу.

Пилить (пилой) ;

Стучать... , строгать... , сверлить.... , резать.... , копать... , подметать... ,

А когда дом для друзей был построен, Незнайка решил отдохнуть, и придумал для вас загадки.

-Дополните предложение и повторите его полностью.

-Знайка рисует (что? чем)

-Пончик намазывает (что? чем)

-Винтик грозит (кому чем)

-Доктор Пилюлькин ставит (кому? что? чем)

-Поэт Цветик пишет (кому? что? чем)

-Синеглазка стирает (кому? что? чем)

6. Игровое упражнение «Забота».

Цель: научить детей составлять предложения по картинкам. Усвоение формы предложного падежа.

Оборудование: сюжетные картинки.

Ход игры: детям раздаются картинки, на которых изображены дети, ухаживающие за животными и растениями. Задается вопрос: «О ком (чем) заботятся дети? ».

7. Игра «Что делают птицы»

Цель: Дифференциация глаголов единственного и множественного числа 3-го лица.

Оборудование: картинки ласточки и скворцов.

Ход игры:

Воспитатель: Целый день птицы проводят в хлопотах. Так чем же они заняты? Я буду говорить о ласточке, а вы, измените слово и скажете о скворцах.

8. Игра «Морские сокровища»

Цель: развитие умения согласовывать существительные с прилагательными в роде и числе.

Оборудование: предметные картинки или игрушки.

Ход игры:

Воспитатель: На морском дне лежит много разных сокровищ. Найдите предметы одинаковые по цвету; по форме; по размеру.

9. Игра в лото «Два и пять»

Цель: закрепление формы существительного родительного падежа единственного и множественного числа .

Оборудование: карточки лото с изображением двух и пяти предметов.

Ход игры:

Воспитатель называет предмет. Дети находят на карточке его изображение, определяют количество предметов, называют словосочетание числительного с существительным и закрывают картинку фишкой.

10. Игра «Займи свой домик»

Цель: закрепление согласования притяжательных местоимений с существительными

Оборудование: картинки с изображением животных, птиц или насекомых и картинки с изображением их домиков.

Ход игры:

Воспитатель раздает каждому ребенку картинку с изображением насекомого, птицы или животного, после чего показывает картинки с их домиками .

11. Дидактическая игра «Три рейки».

Цель: определение рода имени существительного.

Оборудование: предметные картинки (чайник, фартук, нож, тарелка, чашка, кастрюля, ведро, блюдце, окно, апельсин, яблоко, груша, яйцо) .

Ход игры:

Можно предложить детям сначала в одну стопку сложить картинки с предметами, про которые можно сказать один, во вторую – про которые можно сказать одна, в третью – про которые можно сказать одно. Затем дети должны разложить картинки на рейках в том же порядке.

12. Игровое упражнение «Закончи предложения».

Цель: формирование навыков на сопоставление глаголов единственного числа в трех лицах: 1, 2 и 3-м.

Ход игры:

Воспитатель начинал говорить предложения в 1-м лице, потом обращался к первому ребенку, и он отвечает во 2-м лице, и к третьему, он отвечает в 3-м лице

Я иду. – Ты (идешь). – Он (идет) ;

Я стою. – Ты (стоишь). – Он (стоит) ;

Я иду гулять. – Ты (идешь гулять). – Он (идет гулять) ;

Я строю дом. – Ты (строишь дом). – Он (строит дом) ;

Я сплю. – Ты (спишь). – Он (спит) .