

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
**«БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ  
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**  
( Н И У « Б е л Г У » )

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ  
ФАКУЛЬТЕТ ДОШКОЛЬНОГО, НАЧАЛЬНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО  
ОБРАЗОВАНИЯ  
**Кафедра дошкольного и специального (дефектологического)  
образования**

**ФОРМИРОВАНИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ  
С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ  
В ПРОЦЕССЕ ИГР С ПРАВИЛАМИ**

**Выпускная квалификационная работа студентки**

**заочной формы обучения  
направления подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое)  
образование (профиль «Логопедия»)  
4 курса группы 02021159  
Зиненко Елены Павловны**

Научный руководитель  
к.п.н., доцент  
Российская Е.Н.

**БЕЛГОРОД 2016**

## ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В ПРОЦЕССЕ ИГР С ПРАВИЛАМИ .....	8
1.1. Формирование связной речи в онтогенезе.....	8
1.2. Особенности связного высказывания дошкольников с общим недоразвитием речи.....	13
1.3. Характеристика игровой деятельности дошкольников.....	18
1.4. Потенциальные возможности использования игр с правилами в логопедической работе со старшими дошкольниками с общим недоразвитием речи.....	24
ГЛАВА II. ПРАКТИКА КОРРЕКЦИОННО–ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В ПРОЦЕССЕ ИГР С ПРАВИЛАМИ.....	33
2.1. Изучение уровня сформированности связной речи дошкольников с общим недоразвитием речи.....	33
2.2. Организация коррекционно – педагогической работы по формированию связной речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи в процессе игр с правилами.....	46
2.3. Анализ эффективности работы по формированию связной речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи в процессе игр с правилами.....	52
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	64
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	66
ПРИЛОЖЕНИЯ .....	71

## ВВЕДЕНИЕ

К числу важнейших задач логопедической работы с дошкольниками, имеющими общее недоразвитие речи, относится формирование у них связной речи. Это необходимо как для наиболее полного преодоления системного речевого недоразвития, так и для подготовки детей к предстоящему обучению в школе. Поэтому проблема развития связной речи у детей дошкольного возраста не теряет своей актуальности.

Связная речь – высшая форма речемыслительной деятельности, которая определяет уровень речевого и умственного развития ребенка (Т.В. Ахутина (3), Л.С. Выготский (7), Н.И. Жинкин (11), А.А. Леонтьев (25), С.Л. Рубинштейн (38), Ф.А. Сохин (44) и др.

Психологическая природа связной речи, ее механизмы и особенности развития у детей раскрываются в трудах Л.С. Выготского, А.А. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна и др.

Ряд исследователей (Н.С. Жукова (12), Е.М. Мастюкова (31), Т.Б. Филичева (49) и др.) утверждают, что развитие связной речи – одна из важнейших задач коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими общее недоразвитие речи, и необходимое условие для их успешного обучения в школе.

Дошкольники с общим недоразвитием речи имеют серьезные нарушения связной речи, которые выражаются в неумении удерживать в памяти последовательность содержания, являющегося планом рассказа-описания; фрагментарном запечатлении словесного материала; трудностях выделения существенных признаков предмета и перечислении их в определенной последовательности; недостаточном использовании выразительных средств при составлении рассказа.

По мнению Л.С. Выготского (7), А.В. Запорожца (26), А.Н. Леонтьева (26), Д.Б. Эльконина (51) игра является основным видом деятельности

ребенка дошкольного возраста и оказывает большое влияние на его психическое развитие.

Именно в игре наиболее эффективно можно осуществлять коррекционное воздействие на речь и личность ребенка. В играх с правилами дети учатся принимать правила, действовать на их основе; взаимодействовать и сотрудничать со сверстниками на основе правил; учитывать игровую позицию партнера, перестраивать свое поведение в соответствии с ней, удерживать условность своей позиции и позиции партнера. Общаясь и взаимодействуя со сверстниками, ребенок начинает ориентироваться не только на непосредственные отношения с ними, предметную ситуацию, но и на сознательно принятые задачи, нормы, правила. Общение приобретает определенный контекст, из него исчезают импульсивные реакции детей, уступая место осознанным действиям и высказываниям, соответствующим принятым задачам.

Несмотря на интерес к проблеме, на наличие многообразия научных исследований и методических разработок по теме исследования, до настоящего времени не сложилось целостного видения решения проблемы формирования связной речью у дошкольников с ОНР. В связи с этим возникает потребность в создании различных моделей дифференцированной коррекционно-развивающей работы по формированию связной речи дошкольников с ОНР, в том числе и с помощью игр с правилами, с учетом их возможностей и индивидуально-типологических особенностей детей.

Таким образом, значимость проблемы, отсутствие научно обоснованных методических рекомендаций по формированию связной речи старших дошкольников с ОНР в процессе игр с правилами позволяют считать тему исследования актуальной: «Формирование связной речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи в процессе игр с правилами».

**Проблема исследования:** эффективные пути и приемы формирования связной речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи в процессе игр с правилами.

**Цель исследования:** организовать и апробировать содержание коррекционно-педагогической работы по формированию связной речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи в процессе игр с правилами.

**Объект исследования:** процесс формирования связной речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи в процессе игр с правилами.

**Предмет исследования:** коррекционно-педагогическая работа по формированию связной речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи в процессе игр с правилами.

В качестве **гипотезы исследования** мы предположили, что у старших дошкольников с общим недоразвитием речи имеет место несформированность навыков связной речи, поэтому преодоление речевого недоразвития может быть более эффективным при условии использования специальных средств, в частности, игр с правилами, направленных на формирование связной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

В соответствии с целью, объектом и предметом исследования были определены следующие **задачи исследования:**

1. Теоретически обосновать проблему формирования связной речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи в процессе игр с правилами.

2. Изучить уровень сформированности связной речи дошкольников с общим недоразвитием речи.

3. Организовать систему коррекционно-педагогической работы по формированию связной речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи в процессе игр с правилами.

4. Определить эффективность коррекционно-педагогической работы по формированию связной речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи в процессе игр с правилами.

**Теоретико-методологическая основа исследования.** Вопросы формирования связной речи изучались А.М. Бородич, Л.С. Выготским, А.А. Леонтьевым, Е.И. Тихеевой, Ф.А. Сохиным и др.

Проблему изучения связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи исследовали многие авторы такие, как В.К. Воробьева, В.П. Глухов, Н.С. Жукова, Р.Е. Левина, Е.М. Мастюкова, Н.А. Никашина, Т.А. Ткаченко, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, А.В. Ястребова и многие другие.

Проблеме игры детей дошкольного возраста посвящены многие исследования. К таким исследованиям относятся исследования, направленные, на изучение теории ролевой творческой игры Л.С. Выготского, С.А. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, Ф.И. Фрадкиной, А.П. Усовой, Д.Б. Эльконина, Т.Е. Конниковой, Д.В. Менджерицкой, Р.И. Жуковской, А.В. Черкова, Т.А. Марковой, Н.Я. Михайленко, Р.А. Ивановой и др.

Научно-методические аспекты применения игры как средства формирования и совершенствования компонентов речевой деятельности, познавательных процессов освещены в работах следующих ученых: Т.В. Волосовец, Г.Г. Голубева, С.Ю. Кондратьева, И.Н. Лебедева, Л.В. Лопатина, А. И. Максаков, Г.А. Тумакова, Л.А. Позднякова, Н.В. Нищева, В.И. Селиверстов, Н.В. Серебрякова, Т.В. Туманова, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, Г.С. Швайко, Deborah M. Plummer и др.).

В работе используются следующие **методы исследования:**

- теоретический анализ психологической, педагогической, психолингвистической отечественной и зарубежной литературы;
- разработка и проведение констатирующего, формирующего и контрольного экспериментов, направленных на формирование связной речи

старших дошкольников с общим недоразвитием речи в процессе игр с правилами;

– количественный и качественный анализ результатов исследования.

**База исследования:** Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение детский сад комбинированного вида № 14 «Золотой ключик» г. Белгорода.

**Структура работы:** выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованных источников, приложений.

# ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В ПРОЦЕССЕ ИГР С ПРАВИЛАМИ

## 1.1. Формирование связной речи в онтогенезе

Вопросы развития связной речи изучались в разных аспектах многими педагогами (А.М. Бородич, Е.И. Тихеева, К.Д. Ушинский и др.), психологами (Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др.) и логопедами (В.К. Воробьева, Т.А. Ткаченко, Т.Б. Филичева, А.В. Ястребова и др.).

Ф.А. Сохин подчеркивал, что связная речь – 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» (44).

Связная речь по О.С. Ушаковой является речь, которая понятна слушателю на основе ее предметности (46).

По мнению В.В. Коноваленко и С.В. Коноваленко, развитие связной речи включает в себя следующие компоненты:

- 1) происходит качественное и количественное обогащение словарного запаса;
- 2) практика употребления обогащенной лексики в активной речи;
- 3) формирование грамматического строя, закрепление использования разнообразных, в том числе сложных, грамматических конструкций в оформлении речевых высказываний;



- 4) усвоение структуры связных высказываний (рассказов), формирование способности их построения, развитие планирующей функции речи;
- 5) развитие способности к речевому самоконтролю;
- 6) воспитание чувства языка, языкового чутья, внимания к слову, грамматическому, синтаксическому оформлению речи;
- 7) усвоение некоторых художественных приемов и средств русского литературного языка устного народного творчества;
- 8) параллельно и одновременно с речевыми процессами совершенствование и активизация познавательных процессов восприятия, представления, воображения, внимания, памяти и мышления, особенно логического (20).

В психологических исследованиях, посвященных развитию речи и мышления, дается характеристика разных сторон речи ребенка (П.П. Блонский, Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейн, Н.Х. Швачкин Д.Б. Эльконин).

С.Л. Рубинштейн, исходя из коммуникативной функции речи, выявил периоды становления ситуативной и контекстной речи (38).

А.Р. Лурия подчеркивал роль диалогической речи как первоначальной формы речевого высказывания (29).

Д.Б. Эльконин отмечал значение речи ребенка для налаживания сотрудничества с взрослым. Он же говорил о том, что надо вызвать активность ребенка, иначе речь будет отставать в своем развитии именно на стадии ситуативной речи (51).

Раскрывая содержание речевого общения ребенка раннего возраста, М.М. Кольцова объясняет несовершенство речи младших дошкольников малым ассоциативным полем слов и предложений (18).

Интересны наблюдения исследователей Г. Кларк и Е. Кларк, которые анализируют высказывания детей на этапе раннего возраста. Взрослые используют целый ряд синтаксических средств, сообщая слушателям

данную информацию и новую. Дети в ответ говорят о новом, но эта информация является новой для самого ребенка, а не для слушающего. И только позже дети научаются принимать слушателя в расчет, чередуя роли в беседе (47).

Эту самостоятельную деятельность маленького ребенка А.А. Леонтьев характеризует как творческую, потому что ребенок строит свое высказывание из известных ему элементов, однако составляет новые для него предложения (25). Творческий характер усвоения языка отмечали и другие исследователи (Н.И. Лепская, Е.Ю. Протасова, Т.Н. Ушакова, С.Н. Цейтлин, А.М. Шахнарович, К. Meng, В. Kraft).

Проблему понимания речи в процессе общения зарубежные исследователи рассматривают в зависимости от уровня самостоятельности ребенка, от безошибочного применения взрослым грамматических правил в контексте общения, от умения ребенка выразить просьбу или утверждение в речевом акте (R. Titone, H. Clark, E. Clark, J. Bruner, E. Bates, J. Weigl) (47).

Вопросы формирования связной монологической речи детей дошкольного возраста с нормальным речевым развитием подробно рассматриваются в работах М.С. Лаврик (23), Т.А. Ладыженской (22), Л.А. Пеньевской (35), Л.П. Федоренко (48) и др. Исследователи отмечают, что элементы монологической речи появляются в высказываниях нормально развивающихся детей уже в возрасте 2-3 лет. В 5-6 лет ребенок начинает интенсивно овладевать монологической 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 (8), В.К. Лотарев (48), О.С. Ушакова (47), Г.А. Фомичева (48) и др.).

В исследовании А.М. Леушиной изучались закономерности становления контекстной речи при переходе от ситуативной речи. Она предлагала ставить ребенка в такие ситуации, которые у него вызывают инициативное высказывание. Для развития контекстной речи, по мнению

Леушиной, необходимо преодоление ситуативности, обогащение детского опыта опосредованным путем, постоянное решение интеллектуальных задач, которые побуждают к поиску точных слов в связном высказывании (27). Некоторые вопросы развития связной речи у младших дошкольников освещены в работах Л.А. Пенъевской (35), Е.И. Радиной (36), О.И. Соловьевой (42).

Появление контекстной речи у младших дошкольников зависит от задач и условий общения, содержания речи, а также от индивидуальных особенностей ребенка. В свою очередь развитие индивидуальных особенностей переключается с коммуникативной деятельностью ребенка (М.И. Лисина (28), А.Я. Рейнштейн (37), А.Г. Ружская (39), Е.О. Смирнова (40)).

В исследовании М.И. Лисиной доказано, что уровень речевого развития зависит от уровня развития общения у детей, а форма высказывания зависит от того, как понимает ребенка собеседник. Речевое поведение собеседника влияет на содержание и структуру речи ребенка. Так в общении со сверстниками дети в большой мере используют контекстную речь, поскольку им надо что-то объяснить, в чем-то убедить. В общении со взрослыми, легко понимающими их, дети часто ограничиваются ситуативной речью (28).

А.В. Запорожец сравнивая речь среднего и младшего дошкольника, отмечал, что и по содержанию, и по своему строению речь первого сложнее. Ребенок пятого года жизни расширяет сферу своего общения, он уже в состоянии рассказать не только непосредственно воспринимаемые обстоятельства, но и то, что было воспринято или сказано раньше. Начинается активное употребление определений. Изменение в строении речи (подчинение предложений в соответствии с характером описываемых явлений), по мнению А.В. Запорожца, связано с появлением рассуждающего, логического мышления. Вместе с тем в речи ребенка пятого года жизни сохраняются черты предыдущего этапа развития: в

рассказывании ребенок часто пользуется указательными местоимениями «этот», «там»; встречаются и самые разнообразные ошибки в звуковом оформлении высказывания (26). Д.Б. Эльконин считал, что на пятом году жизни у ребенка появляется форма речи-сообщения в виде монолога (51).

По мнению В.И. Ядэшко, усложнение структуры предложений у детей пятого года жизни связано с расширением словарного запаса, пониманием значения слова, следовательно, с развитием мышления. Вместе с тем в высказываниях детей встречаются грамматические ошибки, которые затрудняют изложение, не всегда соблюдается в высказываниях необходимая временная последовательность. Все эти особенности относятся к характеристике речи детей среднего дошкольного возраста (52).

По А.А. Любинской и других авторов, переход внешней речи во внутреннюю в норме происходит к 4-5 летнему возрасту (30).

Н.А. Краевской было установлено, что речь детей 4-5 лет принципиально уже не отличается от речи взрослых по наличию в ней этапа внутреннего программирования (21).

В старшем дошкольном возрасте заметно снижается характерная для младших дошкольников ситуативность речи. Уже с 4-х лет им становятся доступны такие виды монологической речи, как простое описание предмета и повествование, а на седьмом году жизни и короткие рассуждения. К необходимым условиям успешного овладения монологической речью относятся формирование специальных мотивов, потребности к употреблению монологических высказываний; сформированность различных видов контроля и самоконтроля, усвоение соответствующих синтаксических средств построения развернутого сообщения (Н.А. Головань (10), И.А. Зимняя (13), М.С. Лаврик (23), Л.П. Федоренко (48) и др.).

Овладение монологической речью, построением развернутых связных высказываний становится возможным с возникновением регулирующей, планирующей функций речи (Л.С. Выготский (7), А.Р. Лурия (29), А.К. Маркова (32) и др.).

Таким образом, связная речь – это сложнейшая форма речевой деятельности человека. Схема порождения речевого высказывания трудна и требует зрелых психических процессов, поэтому ребенок овладевает ей не сразу, а постепенно – в процессе речевого развития. К моменту поступления в школу связная речь у детей, не имеющих речевой патологии, развита достаточно хорошо.

## **1.2. Особенности связного высказывания дошкольников с общим недоразвитием речи**

Одной из главных задач воспитания и обучения детей дошкольного возраста является развитие речи, речевого общения. Ребенок должен научиться рассказывать: не просто называть предмет, а речь ребенка должна быть связной. Связная речь представляет собой наиболее сложную форму речевой деятельности, которая носит характер последовательного систематического развернутого изложения. У дошкольников без речевой патологии уровень сформированности связного высказывания находится на более высоком уровне, чем у детей, имеющих нарушения речи.

Общее недоразвитие речи – это такое речевое нарушение, при котором у детей с нормальным слухом и относительно сохранным интеллектом наблюдается недоразвитие всех компонентов речевой системы (фонетико-фонематического и лексико-грамматического). Это обусловлено тем, что в процессе онтогенеза все компоненты развиваются в тесной взаимосвязи, и недоразвитие какого-то одного компонента вызывает недоразвитие других компонентов речевой системы (4).

Уровень общего недоразвития речи может быть различен: от полного отсутствия речевых средств обучения, до развернутой речи с элементами фонетико-фонематического и лексико-грамматического недоразвития. Р.Е. Левина выделила три уровня общего недоразвития речи: первый уровень

речевого развития характеризуется полным или почти полным отсутствием словесных средств общения в возрасте, когда у нормально развивающихся детей речь в основном сформирована; второй уровень речевого развития характеризуется тем, что речевые возможности детей значительно возрастают, общение осуществляется не только с помощью жестом, сопровождаемых лепетными обрывками слов, но и посредством достаточно постоянных, хотя и очень искажённых в фонетическом и грамматическом отношении, речевых средств; третий уровень речевого развития характеризуется тем, что обиходная речь детей оказывается более или менее развернутой, грубых лексико-грамматических и фонетических отклонений уже нет, имеются лишь отдельные пробелы в развитии фонетики, лексики и грамматического строя (24).

Особенности формирования связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи представляют собой актуальную, теоретически и практически значимую проблему, которая освещена в работах таких авторов, как В.К. Воробьева (6), В.П. Глухов (9), Н.С. Жукова (12), Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина (50) и др.

Р.Е. Левина указывает на относительную сформированность обиходной речи, которая «оказывается более или менее развернутой» у детей, имеющих третий уровень речевого развития – уровень нерезко выраженного недоразвития устной речи. Однако в ней имеются «отдельные пробелы», которые автор связывает с затруднениями в построении сложных предложений, с бедностью словаря, неумением распространять предложения, неумением строить цепь взаимосвязанных предложений (24).

Характеризуя особенности связного высказывания дошкольников с ОНР, учитывая уровни речевого развития при общем недоразвитии речи, выделенные Р.Е. Левиной, можно отметить особенности связной речи на каждом уровне.

На первом уровне появляется фраза, но в ней нет точной связи между словами, нет грамматического оформления, связь отсутствует в виде

просодики и интонации, т.е. фразовая речь либо полностью отсутствует, либо характеризуется фрагментарностью.

На втором уровне речевые возможности ребенка значительно возрастают: ребенок использует фразовую речь, появляются распространенные предложения, с точки зрения количества слов предложения довольно объемные, но грамматически фраза оформлена неправильно, предложно-падежные конструкции воспроизводятся неправильно, в целом, предлоги и союзы используются редко.

Третий уровень характеризуется тем, что обиходная речь становится более развернутой, по сравнению со вторым уровнем, отсутствуют грубые фонетические и лексико-грамматические нарушения. Особенно большие нарушения наблюдаются во всех формах связной речи: рассказ по сюжетной картинке, рассказ на заданную тему. На третьем уровне ОНР наибольшие затруднения наблюдаются при построении произвольной фразы (24).

По наблюдениям Н.С. Жуковой, среди признаков раннего речевого дизонтогенеза выступает морфологически нечленимое использование слов. Слова, соединяемые в предложении, не имеют грамматической связи между собой, используются ребенком в какой-либо одной форме. Данная тенденция может наблюдаться в течение многих лет жизни ребенка. Отмечаются факты длительного существования предложений, грамматически правильно и неправильно оформленных (12).

С.Н. Шаховская обращает внимание на затруднения, проявляющиеся в развернутой речи. К ним автор относит «скудность высказывания», «стремление избежать развернутой речи», трудности построения фразы при пересказе, неумение одновременно следить за формой речи и ее содержанием, неуверенность и затрудненность выражения мысли в связной форме. Наряду с ограниченностью речи автор отмечает и «многословие», «многоречие», объясняя его как «компенсаторное явление при недостаточно прочном навыке правильной связной речи» (4).

Исследования В.К. Воробьевой (6), С.Н. Шаховской (4) и др. позволяют говорить о том, что самостоятельная связная контекстная речь детей с недоразвитием речи является несовершенной по своей структурно-семантической организации. У них недостаточно развито умение связно и последовательно излагать свои мысли. Они владеют набором слов и синтаксических конструкций в ограниченном объеме и упрощенном виде, испытывают значительные трудности в программировании высказывания, в синтезировании отдельных элементов в структурное целое и в отборе материала для той или иной цели. С затруднениями в программировании содержания развернутых высказываний связаны длительные паузы, пропуски отдельных смысловых звеньев.

Е.Г. Корицкая и Т.А. Шимкович, указывая на значительные трудности детей с общим недоразвитием речи в овладении последовательным, развернутым рассказыванием, отмечают, что эти трудности значительно увеличиваются по мере возрастания самостоятельной речи и при отсутствии опоры на заданный сюжет. Еще более ощутимыми они становятся при задании сократить подробное повествование до одной-двух фраз, а также при задании выделить в рассказе главную мысль (19).

Исследуя особенности связной речи детей с общим недоразвитием речи, В.П. Глухов указывает на значительные различия в степени владения этим видом речи дошкольниками старшего возраста. Если у одних детей навык самостоятельного рассказывания не был сформирован, то у других недостатки в построении развернутых сообщений были выражены в меньшей степени (9).

Т.А. Ткаченко отмечает, что развернутые смысловые высказывания детей с общим недоразвитием речи отличаются отсутствием четкости, последовательности изложения, отрывочностью, акцентом на внешние, поверхностные впечатления, а не на причинно-следственные взаимоотношения действующих лиц. Труднее всего даются таким детям самостоятельное рассказывание по памяти и все виды творческого



рассказывания. Но и в воспроизведении текстов по образцу заметно отставание от нормально говорящих сверстников (45).

В совместной работе Н.С. Жуковой (12), Е.М. Мастюковой (31), Т.Б. Филичевой (49) содержится попытка дифференцированного описания нарушений различных видов повествовательной речи у детей с задержкой речевого развития.

Анализируя процедуру составления рассказа по серии сюжетных картинок, авторы отмечают сложности в определении логической последовательности изложения, обусловленные неумением детей расположить картинки в нужном порядке. Сам рассказ в этом случае сводится к перечислению предметов или действий, изображенных на картинках. При пересказе сказки или небольшого рассказа обнаруживаются неполное понимание прочитанного текста, нарушение последовательности в передаче событий, пропуск существенных для содержания моментов, многочисленные повторы, трудности подбора слов. Но самым сложным или почти недоступным для этих детей оказывается самостоятельное описание игрушки или знакомого предмета: оно ограничивается чаще всего называнием отдельного признака предмета, на котором застревает ребенок, или перескакиванием с одной мысли на другую. Речь при этом становится более аграмматичной, усугубляются трудности лексического характера.

В спонтанной речи, при свободном рассказывании, которое оказывается более доступным, нежели описание предмета, дети используют преимущественно простые предложения. Самостоятельное рассказывание характеризуется многочисленными повторами одного и того же слова, нарушением порядка слов в предложении, незаконченностью предложений, ошибками в употреблении слов.

В более поздней работе Т.Б. Филичева, характеризуя речевой статус детей с нерезко выраженным общим недоразвитием речи (IV уровень), отмечает своеобразие их связной речи, проявляющееся в нарушении логической последовательности, пропуске значимых для сюжета эпизодов, в

застревании на второстепенных деталях, в использовании простых, малоинформативных предложений (49).

Т.Н. Волковская (5), В.А. Ковшиков (16), В.К. Орфинская (34), Ю.А. Элькин (16) и др. отмечают, что затруднения в понимании и создании образцов связной речи у детей с ОНР бывают связаны с нарушениями неречевых процессов: внимания, восприятия, памяти, воображения, а также данными о состоянии мышления. Авторы отмечают недоразвитие речевого понятийного мышления, несформированность, нарушение дифференциации и обобщения по пространственным и временным соотношениям по форме, величине и количеству, о неравномерности мыслительных процессов, их недостаточной динамичности и последовательности.

Таким образом, дошкольники с общим недоразвитием речи испытывают трудности при составлении рассказа, отдельных фразысказываний. Рассказы детей сводятся к простому перечислению действий, изображенных на картинках. При пересказе небольшого рассказа обнаруживаются неполное понимание прочитанного текста, нарушение последовательности при передаче событий, пропуск существенных для содержания моментов, многочисленные повторы, трудности подбора слов. Но самым сложным или почти недоступным для этих детей оказывается самостоятельное описание игрушки или знакомого предмета: оно ограничивается чаще всего названием отдельного признака предмета, на котором застревает ребенок, или перескакиванием с одной мысли на другую.

### **1.3. Характеристика игровой деятельности дошкольников**

Игровая деятельность проходит длинный путь развития. Впервые ее элементы появляются в младенческом возрасте, а в дошкольном складываются высшие формы, в частности сюжетно-ролевая игра.

В отечественной педагогике и психологии разрабатывали теорию игры К.Д. Ушинский, П.П. Блонский, Г.В. Плеханов, С.Л. Рубинштейн, Л.С.

Выготский, Н.К. Крупская, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, А.С. Макаренко, М.М. Бахтин, Ф.И. Фрадкина, Л.С. Славина, Е.А. Флерина, В.А. Сухомлинский, Ю.П. Азаров, В.С. Мухина, О.С. Газман и др.

Как указывают А.С. Выготский (7), А.В. Запорожец (26), А.Н. Леонтьев (26), А.А. Люблинская (30), С.А. Рубинштейн (38), Д.П. Эльконин (51), игра является ведущей деятельностью дошкольника.

Выдающийся психолог А.Н. Леонтьев подчеркивал: «...Овладение ребенком более широким, непосредственно недоступным ему кругом действительности может совершаться только в игре» (26).

Ребенок, моделируя деятельность взрослых в игре, расширяет сферу, в которой он может действовать. А.В. Запорожец писал, что игра позволяет воссоздать в активной, наглядно-действенной форме неизмеримо более широкие сферы действительности, далеко выходящие за пределы личной практики ребенка. В игре дошкольник с помощью своих движений и действий с игрушками активно воссоздает труд и быт окружающих взрослых, события их жизни, отношения между ними и т.д. Тем самым складываются необходимые условия для осознания ребенком новых областей действительности, а вместе с тем и для развития соответствующих способностей (26).

Д.Б. Эльконин уделял игре большое внимание. Изучая игры детей 3-7 лет, он выделил и охарактеризовал четыре уровня ее развития.

Первый уровень:

1) действия с определенными предметами, направленные на соучастника игры. Сюда входят действия «матери» или «врача», направленные на «ребенка»;

2) роли определяются действием. Роли не называются, и дети в игре не используют друг относительно друга реальные отношения, существующие между взрослыми или между взрослым и ребенком;

3) действия состоят из повторяющихся операций, например, кормление с переходом от одного блюда к другому. Кроме этого действия, ничего не

происходит: ребенок не проигрывает процесс приготовления пищи, мытье рук или посуды.

Второй уровень:

1) основное содержание игры – действие с предметом. Но здесь на первый план выходит соответствие игрового действия реальному;

2) роли детьми называются, и намечается разделение функций. Выполнение роли определяется реализацией действий, связанных с данной ролью;

3) логика действий определяется их последовательностью в реальной действительности. Количество действий расширяется.

Третий уровень:

1) основное содержание игры – выполнение вытекающих из роли действий. Начинают выделяться специальные действия, которые передают характер отношений к другим участникам игры, например, обращение к продавцу: «Дайте хлеб» и т. д.;

2) роли ясно очерчены и выделены. Они называются до игры, определяют и направляют поведение ребенка;

3) логика и характер действий определяются взятой на себя ролью. Действия становятся разнообразнее: приготовление пищи, мытье рук, кормление, чтение книги, укладывание спать и т.д. Присутствует специфическая речь: ребенок вживается в роль и говорит так, как требуется по роли. Иногда в процессе игры могут проявиться реально существующие отношения между детьми: начинают обзывать, ругаться, дразниться и т. д.;

4) опротестовывается нарушение логики. Это выражается в том, что один говорит другому: «Так не бывает». Определяются правила поведения, которым дети должны подчиняться. Неправильность выполнения действий замечается со стороны, это вызывает у ребенка огорчение, он пытается исправить ошибку и найти ей оправдание.

Четвертый уровень:

1) основное содержание – выполнение действий, связанных с отношением к другим людям, роли которых выполняют другие дети;

2) роли ясно очерчены и выделены. Во время игры ребенок придерживается определенной линии поведения. Ролевые функции детей взаимосвязанны. Речь носит четко ролевой характер;

3) действия происходят в последовательности, четко воссоздающей реальную логику. Они разнообразны и отражают богатство действий лица, изображаемого ребенком;

4) нарушение логики действий и правил отвергается. Ребенок не хочет нарушать правила, объясняя это тем, что так есть на самом деле, а также рациональностью правил (51).

А.В. Запорожец писал о том, что особое значение имеют психические изменения, происходящие в игре, которые заключаются не в переходе отдельных действий из материального в идеальный, умственный план, а в формировании у ребенка на основе внешней игровой деятельности самого этого умственного плана, в развитии способности создавать системы обобщенных, типичных образов окружающих предметов и явлений и затем совершать различные их мысленные преобразования (26).

В игровой деятельности наиболее интенсивно формируются психические качества и личностные особенности ребенка, складываются другие виды деятельности, которые потом приобретают самостоятельное значение.

Игровая деятельность влияет на формирование произвольности психических процессов. Так, в игре у детей начинают развиваться произвольное внимание и произвольная память. В условиях игры дети сосредотачиваются лучше и запоминают больше, чем в условиях лабораторных опытов. Сознательная цель (сосредоточить внимание, запомнить и припомнить) выделяется для ребенка раньше и легче всего в игре. Сами условия игры требуют от ребенка сосредоточения на предметах, включенных в игровую ситуацию, на содержании разыгрываемых действий и

сюжета. Если ребенок невнимателен к тому, что требует от него игровая ситуация, если не запоминает условий игры, то он просто изгоняется сверстниками. Потребность в общении, в эмоциональном поощрении вынуждает ребенка к целенаправленному сосредоточению и запоминанию. Игровая ситуация и действия с ней оказывают постоянное влияние на умственное развитие ребенка дошкольного возраста. В игре ребенок учится действовать с заместителем предмета – он дает заместителю новое игровое название и действует с ним в соответствии с названием. Предмет-заместитель становится опорой для мышления. На основе действий с предметами-заместителями ребенок учится мыслить о реальном предмете. Постепенно игровые действия с предметами сокращаются, ребенок научается мыслить о предметах и действовать с ними в умственном плане. Таким образом, игра в большой мере способствует тому, что ребенок постепенно переходит к мышлению в плане представлений. В то же время опыт игровых и особенно реальных взаимоотношений ребенка в сюжетно-ролевой игре ложится в основу особого свойства мышления, позволяющего стать на точку зрения других людей, предвосхитить их будущее поведение и в зависимости от этого строить свое собственное поведение (33).

Ролевая игра имеет определяющее значение для развития воображения. В игровой деятельности ребенок учится замещать одни предметы другими, брать на себя различные роли. Все это способствует развитию воображения. В играх детей старшего дошкольного возраста уже необязательны предметы-заместители, так же как необязательны и многие игровые действия. Дети научаются отождествлять предметы и действия с ними, создавать новые ситуации в своем воображении. Игра может протекать во внутреннем плане.

Влияние игры на развитие личности ребенка заключается в том, что через нее он знакомится с поведением и взаимоотношениями взрослых людей, которые становятся образцом для его собственного поведения, и в ней приобретает основные навыки общения, качества, необходимые для установления контакта со сверстниками. Захватывая ребенка и заставляя его

подчиняться правилам, соответствующим взятой на себя роли, игра способствует развитию чувств и волевой регуляции поведения.

Внутри игровой деятельности начинает складываться и учебная деятельность, которая позднее становится ведущей деятельностью. Элементы учения вводит взрослый, они не возникают непосредственно из игры. Дошкольник начинает учиться играя – к учению он относится как к своеобразной ролевой игре с определенными правилами. Однако, выполняя эти правила, ребенок незаметно для себя овладевает элементарными учебными действиями. Принципиально иное, чем к игре, отношение к учению взрослых постепенно, исподволь перестраивает и отношение ребенка к нему. У дошкольника появляется желание учиться и складываются первоначальные умения.

Игра как ведущая деятельность имеет особое значение для развития рефлексивного мышления. Рефлексия способствует адекватному поведению человека в мире людей. Игра способствует развитию рефлексии, поскольку в игре возникает реальная возможность контролировать то, как выполняется действие, входящее в процесс общения. В ролевой игре возникают предпосылки к рефлексии как чисто человеческой способности осмысливать свои собственные действия, предвидя реакцию других людей (33).

Таким образом, основными характеристиками игровой деятельности являются расширение сферы, в которой дети могут действовать; появление формулирующей знаковой функции сознания ребенка; отражение окружающей действительности; складывание определенных форм общения детей; обмен опытом; формирование психических качеств и личностных особенностей ребенка; формирование произвольности психических процессов; складывание учебной деятельности, которая позднее станет ведущей. Игровая деятельность обладает большими возможностями для развития ребенка, для формирования речи, высших психических функций не только у детей без нарушений, но игра также является эффективным средством для развития ребенка, имеющего речевые нарушения.

#### **1.4. Потенциальные возможности использования игр с правилами в логопедической работе со старшими дошкольниками с общим недоразвитием речи**

В педагогическом словаре Г.М. Коджаспировой под игрой понимается один из видов деятельности, значимость которой заключается не в результатах, а в самом процессе. Способствует психологической разрядке, снятию стрессовых ситуаций, гармоничному включению в мир человеческих отношений. Особенно важна для детей, которые через воспроизведение в игровом процессе действий взрослых и отношений между ними познают окружающую действительность; служит физическому, умственному и нравственному воспитанию детей (17).

Вопросы, связанные с педагогическим руководством сюжетной игрой, получили достаточную разработку и представлены различными концепциями (Р.И. Жуковская, Д.В. Ченджеричкая, А.П. Усова, Н.Я. Михайленко, С.Л. Новоселова и другие), в отличие от игр с правилами у детей дошкольного возраста, которые изучены гораздо меньше. Как самостоятельная детская деятельность игра с правилами, в основном, рассматривается в школьной педагогике (О.С. Газман, В.М. Григорьев и другие) (33).

Большое место в жизни дошкольников занимают игры с правилами, которые возникают из ролевых игр с воображаемой ситуацией. Их изучению посвящены работы А.Н. Леонтьева, Д.Б. Элькониной, Ф.И. Фрадкиной (33).

И. Ивич говорит, что игра с правилами характеризуется наличием четкой системы правил, которой подчиняется поведение игроков. Правила носят безличный, договорной и обязательный характер для всех участников. Это не исключает различных вариантов игр и модификации правил, но, как только участники договорились о правилах и варианте игры, они обязаны их соблюдать (14).



В рамках этнографических исследований разработаны различные классификации игры с правилами. Наиболее четкую классификацию приводит Х. Шварцман:

- игры, основанные на ловкости;
- стратегические игры, требующие умственной компетенции;
- игры, основанные на случайности, удаче (где результат не зависит от физической или умственной компетенции играющего) (33).

По классификации С.Л. Новоселовой игры делятся на творческие и игры с правилами. В свою очередь, игры с правилами принято делить на дидактические и подвижные (33).

Дидактические игры – игры, специально создаваемые или приспособленные для целей обучения. В ряде работ осуществлялись попытки детального анализа дидактической игры (А.К. Бондаренко (3), А.И. Сорокина (43) и др.). Так, А.К. Бондаренко разделяет дидактическую игру на игру с предметами, настольно-печатную, словесную. Рассматривая структуру дидактических игр, она выделяет следующие ее компоненты: обучающую дидактическую задачу (ставит перед детьми педагог); правило игры; игровое действие (3).

Подвижные игры – сознательная, активная, эмоционально окрашенная деятельность ребенка, характеризующаяся точным и своевременным выполнением заданий, связанных с обязательными для всех играющих правилами. Подвижные игры классифицируются по степени подвижности (игры малой, средней, большой подвижности), по преобладающим движениям (игры с прыжками, с перебежками и др.), по предметам, которые используются в игре (игры с мячом, с лентами, с обручами и др.) ().

В играх с правилами ребенка привлекает игровой процесс, желание выполнять игровые действия, добиваться результата, выигрывать. Но данный игровой процесс опосредован какой-то задачей (не просто переложить картинки, а разместить их попарно, подобрать по определенному признаку; не просто бегать, а убежать от лисы), что это делает поведение ребенка

произвольным, подчиненным игровым условиям в виде правил. Как справедливо указывал А.Н. Леонтьев, овладеть правилом игры – значит овладеть своим поведением. Именно тот факт, что в играх с правилами ребенок учится управлять своим поведением, определяет их воспитательное значение (26).

В дошкольной педагогике игра с правилами используется как частное дидактическое средство, позволяющее развивать у детей двигательные навыки, сенсорные операции, давать им новые знания, организуется и проводится взрослым главным образом на обучающих занятиях.

Однако для того, чтобы игра с правилами служила целям общего развития дошкольников, она должна быть своевременно освоена детьми во всем комплексе ее специфических признаков, перейти из ранга деятельности, организуемой педагогом, в самостоятельную деятельность детей.

Изучение особенностей становления игры с правилами, определение условий, облегчающих ее освоение в дошкольном возрасте, необходимы для разработки путей систематического руководства самостоятельной деятельностью детей, сочетания различных ее видов, обеспечивающих наиболее полное развитие ребенка (33).

В качестве основного признака игры с правилами выделяется действие по правилу (Л.В. Артемова (1); А.К. Бондаренко (3); А.И. Сорокина (43) и др.). Прежде всего, игра с правилами, по сути своей, всегда деятельность совместная.

Важным является наличие правил, или свода правил, в игре с правилами. Правила имеют формализованный, т.е. отчетливый и осознанный, и обязательный характер, независимо от того, являются ли они договорными, или берутся извне в готовом виде. Обязательность правил для всех участников игры – характеристика, органично связанная с совместностью. В игре с правилами действия участников реальны и однозначны.

В игре с правилами есть совершенно определенный, заранее заданный конечный результат, но это не просто результат действий каждого

играющего. Важен не результат каждого сам по себе, а соотнесение его с результатами других, определяющее первенство одного из играющих, т.е. выигрыш. Критерии выигрыша определяют момент завершения игры, и без них игра с правилами как особая форма активности не существует.

В игре с правилами завершаемость процесса игры выигрышем связана с цикличностью этой деятельности. Продолжение процесса игры есть повторение игрового цикла, вновь замыкающегося выигрышем. На циклический, повторяемый характер игры с правилами как ее существенную черту указывали в своих работах Ж. Пиаже и К. Гарви (33).

В самом общем виде, игра с правилами требует принятия участниками правил (знания готовых правил игры или договора о правилах) и их соблюдения в процессе деятельности. Однако по своим функциям в процессе развертывания игры правила существенно различаются.

Первоначально играющие должны занять равные исходные позиции. Это значит с равной для всех возможностью распределить функциональные места в игре (функции с преимущественной активностью, если таковые предполагаются, порядок вступления в игру участников и т.п.). Затем должен быть развернут игровой цикл (реализованы конкретные действия, предполагаемые игрой), который завершается определением выигравшего. Далее, для повторения игрового цикла должны быть вновь определены исходные позиции играющих. Все эти моменты предполагают использование правил трех видов. Первый – нормативные правила (или нормативные способы регуляции совместной деятельности, реализующие моральный принцип справедливости), второй – собственно игровые правила (конкретные предписания, определяющие действия участников в каждой игре) и, наконец, критерии или правила установления выигрыша – определения победителя, которые позволяют зафиксировать первенство одного из играющих («кто раньше всех..., тот выигрывает», «кто больше всех..., тот выигрывает» и т.п.). Участники игры должны освоить все эти типы правил для того, чтобы развернуть процесс совместной деятельности.

При этом очевидно, что диапазон нормативных правил (различные формы жребия, очередность) и правил выигрыша весьма невелик; в одном и том же виде они могут быть применены к самым различным играм. Все же многообразие игр с правилами существует за счет собственно игровых, конкретных правил действия. Состав и содержание этих правил может определять простоту или сложность игры (40).

В исследованиях, проведенных Н.Я. Михайленко, Н.И. Кустовой, Л.С. Карташовой на материале анализа большого количества детских игр показано, что игровые правила задают весьма типичные схемы взаимодействия играющих внутри игрового цикла. Во-первых, функции участников могут быть одинаковы, и они последовательно реализуют игровые действия, состязаясь друг с другом. Во-вторых, игра может включать две состязающиеся стороны. В-третьих, в игре может быть выделена отдельная функция, отличающаяся от остальных преимущественной активностью (например, функция ведущего), от которой зависят действия остальных играющих.

Общая структура игры с правилами способствует возникновению состязательных отношений между детьми, развитию стремления к успеху в достижении определенного результата, сопоставлению своих достижений с результатами сверстников, причем, это сопоставление, выделение себя среди других осуществляется ребенком самостоятельно, в соответствии с доступными ему критериями. Важным является также приобретаемый ребенком опыт переживания временной неудачи в такой, пока еще социально не значимой, «безобидной» деятельности, как игра.

Игра с правилами оказывает существенное влияние на овладение ребенком различными типичными формами взаимодействия (одновременные и последовательно-поочередные действия с другими, обмен функционально-распределенными действиями внутри группы и между командами и т.п.), а также на развитие способности к договору, предварительному согласованию предстоящих действий (33).

При отборе содержания и методов обучения детей с общим недоразвитием речи можно опираться на общие тенденции становления игровой деятельности в норме.

Л.Г. Соловьева процесс формирования игровой деятельности представляет собой, как два взаимосвязанных направления:

- 1) обогащение событийной стороны игры и развитие игровых умений путем предъявления испытуемым усложняющихся игровых задач;
- 2) формирование игры как совместной деятельности на основе оптимизации структуры игровых объединений и развитие навыков взаимодействия участников деятельности.

Педагогическое воздействие в данном случае представляло собой:

- систематическую работу по обогащению детских знаний и впечатлений на основе связи игры с обучением;
- активизацию данного содержания путем побуждения детей к совместной со взрослым и сверстниками играм и общению.

Основным методом, который использовался в процессе обучения, был метод управления детскими объединениями, сущность которого состояла в том, что на основе определенной конечной цели обучения – формирования игры с целью развития вербальной коммуникации – педагог создавал варианты наиболее эффективных детских объединений. Необходимым условием создания объединения был учет интереса детей к определенным играм и друг другу.

Развивающая методика была построена на основе следующих принципов: тематическом, концентричности, цикличности. Тематический принцип предполагал распределение материала по лексическим темам в соответствии с «Программой подготовки к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада. Первый год обучения» (Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина). Таким образом, обеспечивалась преемственность между содержанием занятий по развитию речи и последующей игрой.

Концентричность предполагала дублирование игровых тем в пределах каждого из этапов обучения с постепенным усложнением уровня осмысления игровой темы и способов решения игровых задач, т.е. путем постепенного наращивания знаний и представлений детей об окружающем, усложнялись сюжеты, и изменялось содержание игр (41).

Проведенное исследование С.А. Игнатъевой придавалось большое значение игровой деятельности как способу нормализации внеречевых процессов заикающихся дошкольников. Главный акцент в устранении речевого дефекта был сделан на использование игр с правилами. Корректирующее воздействие игр с правилами заключалось в наличии заданных условий, требующих от детей осознанной регуляции своего поведения и деятельности (15).

Эффективность использования игр с правилами на логопедических занятиях заключается в том, что дети решают учебные задачи, предложенные им в занимательной игровой форме, сами находят решения, преодолевая при этом определенные трудности. Дети воспринимают умственную задачу, как практическую, игровую, что повышает их умственную активность. Одновременно, в игре происходит развитие логического мышления, и умения выражать свои мысли словами. Чтобы решить игровую задачу требуется сравнивать признаки предметов, устанавливать сходство и различие, обобщать, делать выводы. Таким образом, развивается способность к суждениям, умозаключению, умению применять свои знания в разных условиях, это становится возможным лишь в том случае, если у детей есть конкретное знание о предметах и явлениях, которые составляют содержание игры. В игре формируются такие качества, как самостоятельность, инициативность, организованность, развиваются творческие способности, умение работать как индивидуально, так и в подгруппе детей.

В результате систематического использования игр на логопедических занятиях у дошкольников повышается учебная мотивация, гораздо быстрее формируются речевые навыки, формируется адекватная самооценка,

появляется познавательная и устойчивая потребность в достижении успехов, что благоприятно сказывается на формировании личностных качеств детей старшего дошкольного возраста.

Таким образом, игры с правилами являются одним из таких средств в логопедической работе, которые облегчают, систематизируют и направляют процесс усвоения детьми знаний. Игры с правилами привлекают детей игровым процессом, желанием выполнять игровые действия, добиваться результата. Также игры с правилами оказывают влияние на овладение ребенком различными типичными формами, на развитие способности к договору, предварительному согласованию предстоящих действий. С помощью игр с правилами происходит развитие всех психических функций (память, мышление внимание и др.), развивается способность делать умозаключения, умение выражать свои мысли.

### **Выводы по первой главе**

Таким образом, теоретико-методологический анализ литературы показал, что связная речь является сложнейшей формой речевой деятельности человека. Развитие связной речи происходит постепенно. Каждый возрастной этап имеет свои особенности развития связного высказывания, которое постепенно совершенствуется.

Дошкольники с ОНР значительно отстают от нормально развивающихся сверстников в овладении связной речи. У дошкольников с общим недоразвитием речи отмечается недостаточное умение отражать причинно-следственные отношения между событиями, узкое восприятие действительности, нехватка речевых средств, трудности планирования монолога. Дети с ОНР пользуются развернутой фразовой речью, но испытывают большие трудности при самостоятельном составлении предложений. При нарушении речевого развития трудности построения фраз и оперирование ими в процессе речевой коммуникации выступают достаточно отчетливо, проявляются в аграмматизме речи.

Игровая деятельность дошкольников способствует их психическому развитию и готовит их к взрослому миру, ребенок здесь сам выступает субъектом и адаптируется к имитированной действительности. Особенностью игровой деятельности является ее свобода и нерегламентированность. Любой вид деятельности имеет определенное функциональное предназначение, так игровая деятельность выполняет ряд функций в развитии ребенка. В игре дети накапливают и социальный опыт межличностных отношений, усваивают нормы общения между людьми, которые определяют характер общественного поведения. Игра является своеобразной формой общественной жизни дошкольника.

Игра является одной из уникальных форм обучения, которая позволяет сделать интересными и увлекательными занятия для детей. Занимательность игр с правилами делает положительно эмоционально окрашенной деятельность детей, а эмоциональность игрового действия активизирует все психологические процессы и функции ребенка. Другой положительной стороной игры является то, что она способствует использованию знаний в новой ситуации, таким образом, усваиваемый детьми материал проходит через своеобразную практику, вносит разнообразие и интерес в процесс обучения.



## **ГЛАВА II. ПРАКТИКА КОРРЕКЦИОННО–ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В ПРОЦЕССЕ ИГР С ПРАВИЛАМИ**

### **2.1. Изучение уровня сформированности связной речи дошкольников с общим недоразвитием речи**

После изучения теоретического материала по проблеме формирования связной речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи в процессе игр с правилами, мы перешли к практической части работы.

Исследование проводилось на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения детский сад комбинированного вида № 14 «Золотой ключик» г. Белгорода. Период экспериментального исследования составлял 3 месяца с октября 2015 года по декабрь 2015 года.

МБДОУ д/с № 14 «Золотой ключик» работает по общеобразовательной программе дошкольного образовательного учреждения, разработанной на основе: примерной основной общеобразовательной программы «Истоки» под редакцией доктора педагогических наук Л.А. Парамоновой; коррекционных программ: «Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада» Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной; «Программа логопедической работы по преодолению фонетико-фонематического недоразвития у детей» Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной.

В исследовании принимали участие 10 детей старшей группы, имеющих общее недоразвитие речи, III уровень речевого развития. Список детей представлен в приложении 1.

Опытно-экспериментальная часть состояла из трех этапов:

1. Констатирующий этап эксперимента – изучение уровня сформированности связной речи дошкольников с общим недоразвитием речи (1неделя октября 2015 г.).

2. Формирующий этап эксперимента – организация коррекционно-педагогической работы по формированию связной речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи в процессе игр с правилами ( 2 неделя октября – 3 неделя декабря 2015 г.)

3. Контрольный этап эксперимента – анализ эффективности работы по формированию связной речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи в процессе игр с правилами (4 неделя декабря 2015 г.).

Для изучения уровня сформированности связной речи дошкольников с общим недоразвитием речи мы использовали методику В.П. Глухова (9).

Для комплексного исследования состояния связной речи мы использовали следующую серию заданий:

- 1) составление предложений по отдельным ситуационным картинкам;
- 2) составление предложения по трем картинкам, связанным по смыслу;
- 3) пересказ текста (знакомой сказки или короткого рассказа);
- 4) составление рассказа по сюжетной картинке;
- 5) сочинение рассказа из личного опыта;
- 6) составление рассказа-описания.

Наглядный материал к заданиям представлен в приложении.

*Составление предложений по отдельным ситуационным картинкам*

Инструкция: «Посмотри на эти картинки, составь предложение» (см. приложение 2).

При показе каждой картинки ребенку задается вопрос: «Скажи, что здесь нарисовано?»

*Составление предложения по трем картинкам, связанным по смыслу*

Инструкция: «Посмотри на эти картинки, составь рассказ» (см. приложение 3).

*Пересказ текста (знакомой сказки или короткого рассказа)*

Инструкция: «Сейчас я прочту тебе небольшой рассказ, слушай его внимательно, запоминай и приготовься его пересказывать» (рассказ предъявляется не более двух раз) (см. приложение 4).

*Составление рассказа по сюжетной картинке*

Инструкция: «Посмотри на эту картинку, нам нужно составить рассказ по ней».

*Сочинение рассказа из личного опыта*

Инструкция: «Я предлагаю составить рассказ на тему «Игры в детском саду».

План рассказа:

Что находится на участке?

В какие игры играют дети?

Назови свои любимые игры и занятия?

Вспомни о зимних играх и развлечениях?

После этого ребенок составлял рассказ по отдельным фрагментам перед каждым, из которых вопрос повторялся.

*Составление рассказа-описания.*

Инструкция: «Расскажи об этой кукле: как ее зовут, какая она по величине, назови основные части тела; скажи, из чего она сделана, во что одета, что у нее на голове» и т.п.

Исследование проводится в индивидуальной форме.

Максимальное количество баллов за все задания по исследованию связной речи соответствует 90.

Высокий уровень – 75-90 баллов

Средний уровень – 50-74 балла

Недостаточный уровень – 28-49 баллов

Низкий уровень – 27 и ниже баллов.

*Оценка результатов осуществляется следующим образом:*

*а) критерий смысловой целостности:*

5 баллов – рассказ (составленные предложения, пересказ) соответствует ситуации, имеет все смысловые звенья, расположенные в правильной последовательности;

2,5 балла - допускаются незначительное искажение ситуации, неправильное воспроизведение причинно-следственных связей, нет связующих звеньев;

1 балл - выпадение смысловых звеньев, существенное искажение смысла либо рассказ не завершен;

0 баллов - отсутствует описание ситуации.

*б) критерий лексико-грамматического оформления высказывания:*

5 баллов – рассказ (составленные предложения, пересказ) оформлен грамматически правильно с адекватным использованием лексических средств;

2,5 балла - рассказ (составленные предложения, пересказ) составлен без аграмматизмов, но наблюдаются стереотипность оформления, единичные случаи поиска слов или неточное словоупотребление;

1 балл - наблюдаются аграмматизмы, стереотипность оформления, неадекватное использование лексических средств;

0 баллов – рассказ (составленные предложения, пересказ) не оформлен.

*в) критерий самостоятельности выполнения задания:*

5 баллов - самостоятельно составлен рассказ;

2,5 балла - рассказ (составленные предложения, пересказ) составлен со стимулирующей помощью;

1 балл – рассказ (составленные предложения, пересказ) составлен по наводящим вопросам;

0 баллов - задание недоступно даже при наличии помощи.

Результаты составления предложений по отдельным ситуационным картинкам представлены в табл.2.1.

Таблица 2.1

Результаты составления предложений по отдельным ситуационным картинкам

№	Список детей	Критерий смысловой целостности	Критерий лексико-грамматического оформления высказывания	Критерий самостоятельности выполнения задания	Баллы
1	Анна В.	2,5	2,5	1	6
2	Антон Э.	2,5	2,5	1	6
3	Варвара О.	1	2,5	1	4,5
4	Диана О.	2,5	2,5	2,5	7,5
5	Елена О.	2,5	1	1	4,5
6	Игорь В.	2,5	2,5	1	6
7	Карина Л.	2,5	2,5	2,5	7,5
8	Михаил Д.	2,5	1	1	4,5
9	Никита Л.	2,5	2,5	1	6
10	Руслан Ш.	2,5	2,5	1	6

При составлении предложений по отдельным ситуационным картинкам критерий смысловой целостности был следующим: 90% детей допускали незначительное искажение ситуации, неправильное воспроизведение причинно-следственных связей; для 10% характерно существенное искажение смысла.

Критерий лексико-грамматического оформления высказывания: у 80% дошкольников предложения составлены без аграмматизма, но наблюдались стереотипность оформления, отмечались единичные случаи поиска слов, у 20% наблюдался аграмматизм, стереотипность оформления, неадекватное использование лексических средств.

Критерий самостоятельности выполнения задания: 20% - предложения составлены со стимулирующей помощью, 80% - предложения составлены по наводящим вопросам.

Составление предложений по отдельным ситуационным картинкам показало, что старшие дошкольники с ОНР допускали незначительное искажение ситуации («Девочка поет с трубкой»), отмечалось неправильное воспроизведение причинно-следственных связей («Рыба вытаскивает

мальчика»). Отмечены некоторые ошибки в лексико-грамматическом оформлении высказываний («Девочка поливал цветы», «Мальчик играют в мячики»). Чаще всего дети нуждались в помощи со стороны экспериментатора, составляли предложения по наводящим вопросам, лишь двое детей проявили самостоятельность, им нужна была небольшая помощь (например, в виде подсказки или напоминания ситуации), что помогло правильно составить предложения.

Результаты составления предложения по трем картинкам, связанным по смыслу представлены в табл.2.2.

Таблица 2.2

Результаты составления предложения по трем картинкам, связанным по смыслу

№	Список детей	Критерий смысловой целостности	Критерий лексико-грамматического оформления высказывания	Критерий самостоятельности выполнения задания	Баллы
1	Анна В.	1	2,5	1	4,5
2	Антон Э.	2,5	1	1	4,5
3	Варвара О.	1	2,5	1	4,5
4	Диана О.	2,5	2,5	2,5	7,5
5	Елена О.	1	2,5	1	4,5
6	Игорь В.	2,5	1	1	4,5
7	Карина Л.	2,5	2,5	2,5	7,5
8	Михаил Д.	1	2,5	1	4,5
9	Никита Л.	1	2,5	1	4,5
10	Руслан Ш.	2,5	1	1	4,5

При составлении предложений по трем картинкам, связанных по смыслу, критерий смысловой целостности был следующим: 50% - допускали незначительное искажение ситуации; 50% - характерно выпадение смысловых звеньев, существенное искажение смысла.

Критерий лексико-грамматического оформления высказывания: у 70% дошкольников предложения составлены без аграмматизма, но наблюдались стереотипность оформления, отмечались единичные случаи поиска слов, у

30% наблюдался аграмматизм, стереотипность оформления, неадекватное использование лексических средств.

Критерий самостоятельности выполнения задания: 20% - предложения составлены со стимулирующей помощью, 80% - предложения составлены по наводящим вопросам.

Выполнение данного задания показало, что половина детей смогли сохранить смысл картинок, лишь допуская некоторые неточности («Кошки бежали в стороны», «Птичка сидела и кошки»). Чаще всего рассказы детей были составлены без аграмматизма, но наблюдалась стереотипность оформления («Два кота и птичка. Кошки хотели съесть. Птичка сидела. Потом кошки как прыгнут. А птичка улетела»), единичные случаи поиска слов или неточное словоупотребление («Коты стукнулись», «Кошки ударились и птичка...», «Птичка упархивала»). Самостоятельность детей практически отсутствовала, многим детям нужна была помощь со стороны взрослого.

Результаты пересказа текста представлены в табл.2.3.

Таблица 2.3

#### Результаты пересказа текста

№	Список детей	Критерий смысловой целостности	Критерий лексико-грамматического оформления высказывания	Критерий самостоятельности выполнения задания	Баллы
1	Анна В.	1	2,5	1	4,5
2	Антон Э.	2,5	1	1	4,5
3	Варвара О.	1	2,5	0	3,5
4	Диана О.	2,5	2,5	1	6
5	Елена О.	2,5	1	1	4,5
6	Игорь В.	1	2,5	0	3,5
7	Карина Л.	2,5	2,5	2,5	7,5
8	Михаил Д.	1	1	1	3
9	Никита Л.	1	2,5	1	4,5
10	Руслан Ш.	2,5	1	1	4,5

При пересказе критерий смысловой целостности: 50% - допускали незначительное искажение ситуации; 50% - характерно выпадение смысловых звеньев, существенное искажение смысла.

Критерий лексико-грамматического оформления высказывания: у 60% дошкольников предложения составлены без аграмматизма, но наблюдались стереотипность оформления, отмечались единичные случаи поиска слов, у 40% наблюдался аграмматизм, стереотипность оформления, неадекватное использование лексических средств.

Критерий самостоятельности выполнения задания: 10% - предложения составлены со стимулирующей помощью, 90% - предложения составлены по наводящим вопросам.

При пересказе текста половина детей воспроизводили текст без грамматических нарушений и сохраняли смысл рассказа, допуская лишь некоторые смысловые неточности («Стручок открылся. Горошина расцвела»). Другая половина дошкольников грамматически неправильно оформляли высказывания («В стручке сидел горошины», «Горошины покатилаь», «Один горошина в канаве»), пропускали некоторые предложения, нарушая последовательность рассказа («В стручке были горошины. Горошины покатились. Мальчик выстрелил. Там их съели голуби. Один дал росток. Зеленый стал.»), рассказ был незавершенным («Горошина укатилась», «Ружье как выстрелило»).

Результаты составления рассказа по сюжетной картинке представлены в табл.2.4.

Таблица 2.4

## Результаты составления рассказа по сюжетной картинке

№	Список детей	Критерий смысловой целостности	Критерий лексико-грамматического оформления высказывания	Критерий самостоятельности выполнения задания	Баллы
1	Анна В.	2,5	1	1	4,5
2	Антон Э.	1	2,5	1	4,5
3	Варвара О.	1	1	1	3



4	Диана О.	2,5	2,5	1	6
5	Елена О.	2,5	1	1	4,5
6	Игорь В.	1	1	1	3
7	Карина Л.	2,5	2,5	2,5	7,5
8	Михаил Д.	1	1	1	3
9	Никита Л.	1	2,5	1	4,5
10	Руслан Ш.	1	2,5	1	4,5

При составлении рассказа по сюжетной картинке критерий смысловой целостности: 40% - допускали незначительное искажение ситуации; 60% - характерно выпадение смысловых звеньев, существенное искажение смысла.

Критерий лексико-грамматического оформления высказывания: у 50% дошкольников предложения составлены без аграмматизма, но наблюдались стереотипность оформления, отмечались единичные случаи поиска слов, у 50% наблюдался аграмматизм, стереотипность оформления.

Критерий самостоятельности выполнения задания: 10% - предложения составлены со стимулирующей помощью, 90% - предложения составлены по наводящим вопросам.

Составляя рассказ по сюжетной картинке «На прогулке», дошкольники с ОНР не могли самостоятельно выполнить данное задание. У половины детей отмечен аграмматизм («Дети играют в песках», «Девочка скакает с скакалкой»), стереотипность оформления («Дети играет в песке. Им весело. Девочка прыгает. С песком играют. Там машинки есть.»), последовательность рассказа была нарушена («Сзади дом и один и второй. Там девочка прыгает. В песке бегают. Сзади в мяч играют.»), смысловой компонент не всегда сохраняли, дети добавляли высказывания, не связанный с картинкой («Я тоже люблю мяч», «Мы вчера в кино были»), или наоборот, пропускали важные моменты, например, некоторые дети не назвали действия на заднем плане, где мальчики играют с мячом, не назвали стоящую девочку с куклой.

Результаты сочинения рассказа из личного опыта представлены в табл.2.5.

Таблица 2.5

## Результаты сочинения рассказа из личного опыта

№	Список детей	Критерий смысловой целостности	Критерий лексико-грамматического оформления высказывания	Критерий самостоятельности выполнения задания	Баллы
1	Анна В.	2,5	2,5	1	5
2	Антон Э.	1	1	1	3
3	Варвара О.	2,5	1	1	3
4	Диана О.	2,5	1	1	4,5
5	Елена О.	1	2,5	1	4,5
6	Игорь В.	1	1	1	3
7	Карина Л.	2,5	2,5	1	6
8	Михаил Д.	1	1	1	3
9	Никита Л.	1	1	1	3
10	Руслан Ш.	2,5	1	1	4,5

При составлении рассказа из личного опыта критерий смысловой целостности: 50% - допускали незначительное искажение ситуации; 50% - характерно выпадение смысловых звеньев, существенное искажение смысла.

Критерий лексико-грамматического оформления высказывания: у 30% дошкольников предложения составлены без аграмматизма, но наблюдались стереотипность оформления, отмечались единичные случаи поиска слов, у 70% наблюдался аграмматизм, стереотипность оформления.

Критерий самостоятельности выполнения задания: 100% - предложения составлены по наводящим вопросам.

Составление рассказа из личного опыта было одним из самых трудных заданий, результаты показали, что самостоятельно дети не справились с заданием, всем требовалась помощь. Дети даже затруднялись отвечать на вопросы по плану. Экспериментатор задавал вопрос повторно, а если дети не смогли ответить снова на вопрос, то им была предложена знакомая ситуация, после чего некоторые дети смогли ответить на вопрос. Например, ребенок не отчал на вопрос Что находится на участке?, тогда экспериментатор предложил такую ситуацию: «Вспомни, вы вчера гуляли с детьми и воспитателем на площадке, что там у вас есть?» и тогда ребенок, вспомнив

знакомую ему ситуацию, отвечал на вопрос. У половины детей сохранялась логичность рассказа, и другой половины рассказ был лишен последовательности и логичности («Там много деревьев. Играемся мы на площадке. В мяч, драца. Коньки, лыжи может»). Отмечались грамматические нарушения высказываний («На площадках игрушка», «Я люблю в мяч гоняться», «в ихней кухне готовится еду»).

Результаты составления рассказа-описания представлены в табл.2.6.

Таблица 2.6

Результаты составления рассказа-описания

№	Список детей	Критерий смысловой целостности	Критерий лексико-грамматического оформления высказывания	Критерий самостоятельности выполнения задания	Баллы
1	Анна В.	1	2,5	0	3,5
2	Антон Э.	1	1	1	3
3	Варвара О.	1	1	0	2
4	Диана О.	1	2,5	1	4,5
5	Елена О.	2,5	1	1	4,5
6	Игорь В.	1	1	1	3
7	Карина Л.	2,5	2,5	2,5	7,5
8	Михаил Д.	1	1	0	2
9	Никита Л.	1	1	1	3
10	Руслан Ш.	1	1	1	3

При составлении рассказа-описания критерий смысловой целостности: 20% - допускали незначительное искажение ситуации; 80% - характерно выпадение смысловых звеньев, существенное искажение смысла.

Критерий лексико-грамматического оформления высказывания: у 30% дошкольников предложения составлены без аграмматизма, но наблюдались стереотипность оформления, отмечались единичные случаи поиска слов, у 70% наблюдался аграмматизм, стереотипность оформления.

Критерий самостоятельности выполнения задания: 10% - предложения составлены со стимулирующей помощью, 60% - предложения составлены по наводящим вопросам, 30% - задание недоступно даже при наличии помощи.

Составление рассказа-описания – самое трудное задание из всех предложенным, так как результаты показали, что для многих детей задание было недоступно, даже при наличии помощи. Чаще всего рассказ-описание был следующим: «Кукла. Большой. Руки, ноги, волосы светлые. У нее костюм какой-то. Розовое в общем. Косички. Тапки. Ну, красивая». Дети затруднялись подбирать необходимые слова для описания куклы, их словарь отмечен бедность, они использовали простые слова, используемые ими в повседневной жизни.

Результаты исследования по всем заданиям представлены в табл.2.7 и рис.2.1.

Таблица 2.7

## Результаты изучения связной речи у дошкольников с ОНР

№	Список детей	Составление предложений по отдельным ситуационным картинкам	Составление предложения по трем картинкам, связанным по смыслу	Пересказ текста	Составление рассказа по сюжетной картинке	Сочинение рассказа из личного опыта	Составление рассказа-описания	Баллы	Уровень
1	Анна В.	6	4,5	4,5	4,5	5	3,5	<b>28</b>	<b>Недостаточный</b>
2	Антон Э.	6	4,5	4,5	4,5	3	3	<b>25,5</b>	<b>Низкий</b>
3	Варвара О.	4,5	4,5	3,5	3	3	2	<b>20,5</b>	<b>Низкий</b>
4	Диана О.	7,5	7,5	6	6	4,5	4,5	<b>35</b>	<b>Недостаточный</b>
5	Елена О.	4,5	4,5	4,5	4,5	4,5	4,5	<b>27</b>	<b>Низкий</b>
6	Игорь В.	6	4,5	3,5	3	3	3	<b>23</b>	<b>Низкий</b>
7	Карина Л.	7,5	7,5	7,5	7,5	6	7,5	<b>43,5</b>	<b>Недостаточный</b>
8	Михаил Д.	4,5	4,5	3	3	3	2	<b>20</b>	<b>Низкий</b>
9	Никита Л.	6	4,5	4,5	4,5	3	3	<b>25,5</b>	<b>Низкий</b>
10	Руслан Ш.	6	4,5	4,5	4,5	4,5	3	<b>27</b>	<b>Низкий</b>

Из таблицы, видим, что для большинства дошкольников с ОНР характерным является низкий уровень сформированности связной речи – 70% (7 человек) – дошкольники, набравшие от 20 до 27 баллов, недостаточный уровень составил 30% (3 человека), к нему отнесены дети, набравшие от 28 до 43 баллов.

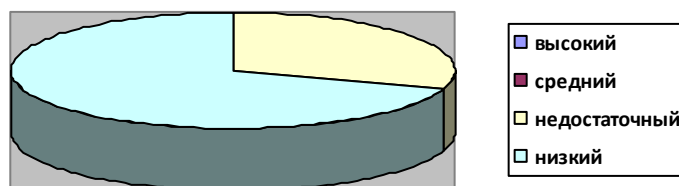


Рис.2.1. Результаты изучения связной речи у дошкольников с ОНР

Таким образом, для дошкольников с ОНР характерен низкий уровень сформированности связной речи. Низкий уровень составил 70%, недостаточный – 30%. Для связной речи дошкольников с ОНР характерными являются трудности в составлении рассказа по сюжетной картинке, составляя рассказы, дети нарушают связность высказывания, предложения чаще всего простые, дети переходят от одной мысли к другой, не всегда связанной по смыслу. При пересказе нарушается логичность высказываний, дошкольники с ОНР переходят от одной мысли рассказа к другой, при этом нарушая связность высказывания, предложения простые, наблюдаются грамматические ошибки, используемые слова чаще всего те, которыми дети пользуются в общении. Составление рассказа-описания вызвало трудности, дети не могли подбирать нужные слова для описания куклы, чаще всего они перечисляли определения, и рассказ получался простым перечислением слов-признаков. Рассказ на основе личного опыта оказался достаточно трудным заданием, так как дети самостоятельно не могли его составить, со стороны экспериментатора была стимулирующая или направляющая помощь, и тогда

дети могли рассказать простыми предложениями, ответами на вопросы, о играх в детском саду, некоторые дети отвлекались и рассказывали истории не по теме задания. Наиболее легкими заданиями, с которыми дети могли справиться были задания на составление предложений по отдельным ситуационным картинкам и по трем картинкам, связанным по смыслу. Полученные результаты говорят о необходимости проведения коррекционно-педагогической работы по формированию связной речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

## **2.2. Организация коррекционно-педагогической работы по формированию связной речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи в процессе игр с правилами**

Учитывая результаты, полученные на констатирующем этапе, мы приступили к реализации формирующего этапа.

Опираясь на классификацию С.Л. Новоселовой, где игры с правилами делятся на дидактические и подвижные, мы определили систему нашей работы, которая включает в себе два блока (см. табл. 2.8).

Таблица 2.8

Система работы по формированию связной речи в процессе игр с правилами

<b>Блок</b>	<b>Цель</b>
Дидактические игры	Формирование связной речи в процессе обучения в доступной и привлекательной для детей дошкольного возраста игровой форме.
Подвижные игры	Формирование связной речи в процессе взаимодействия во время проведения подвижных игр.

В табл. 2.9 представлены применяемые нами игры с правилами для формирования связной речи дошкольников с ОНР.

Таблица 2.9

**Игры с правилами для формирования связной речи  
дошкольников с ОНР**

Блок	Игры
<p><b>Дидактические игры</b></p>	<p><b>«Подружи слова»</b>            Цель: обучать составлять предложения, используя данные слова.            Ход игры. Слова в предложении перепутались. Попробуйте подружить слова и произнести предложения правильно. Что получится?            Предложения для игры:            1. Дымок, идёт, трубы, из.            2. Любит, медвежонок, мёд.            3. Стоят, вазе, цветы, в.            4. Орехи, в, белка, дупло, прячет.</p> <p><b>«Исправь предложение»</b>            Цель: научить находить смысловую ошибку в предложении.            Ход игры. Послушайте предложения и скажите, все ли в них верно. Найди и исправь ошибки.            1. Зимой в саду расцвели яблоки.            2. Внизу над ними расстилалась ледяная пустыня.            3. В ответ я киваю ему рукой.            4. Самолёт сюда, чтобы помочь людям.            5. Скоро удалось мне на машине.            6. Мальчик стеклом разбил мяч.            7. После грибов будут дожди.            8. Весной луга затопили реку.            9. Снег засыпало пышным лесом</p> <p><b>«Составь фразу»</b>            Цель: закрепить умение образовывать фразу из слов.            Ход игры. Предложить детям придумать предложения, используя следующие слова:            щенок корзина            ягода песня            куст озеро</p> <p><b>«Найди картинке место»</b>            Цель: научить соблюдать последовательность хода действия.            Ход игры. Перед ребёнком выкладывают серию картинок, но одну картинку не помещают в ряд, а дают ребёнку с тем, чтобы он нашёл ей нужное место. После этого просят ребёнка составить рассказ по восстановленной серии картинок.            Наборы серийных картинок для выкладывания</p> <p><b>«Исправь ошибку»</b>            Цель: научить устанавливать правильную последовательность действия.            Ход игры. Перед ребёнком раскладывают серию картинок, но одна картинка лежит не на своём месте. Ребёнок находит ошибку, кладёт картинку на нужное место, а затем составляет рассказ по всей серии картинок.</p> <p><b>«Какая картинка не нужна?»</b>            Цель: научить находить лишние для данного рассказа детали.</p>

Ход игры. Перед ребёнком выкладывают серию картинок в правильной последовательности, но одну картинку берут из другого набора. Ребёнок должен найти ненужную картинку, убрать ее, а затем составить рассказ.

#### «Картинки-загадки»

Из группы детей выбирается один водящий, остальные садятся на стулья, они должны отгадывать. Учитель имеет большую коробку, в которой лежат маленькие картинки с изображением различных сказок (лото «Сказки»).

Водящий подходит к учителю и берет одну из картинок. Не показывая ее остальным детям, он описывает сказку, нарисованную на ней. Дети отгадывают название сказки.

Следующим водящим становится тот, кто первый отгадал правильный ответ.

#### «Определи игрушку»

Каждый ребенок приносит какую-либо игрушку. Из группы выбирается один водящий. На 3-5 минут он выходит за дверь. В его отсутствие учитель с ребятами придумывает какую-либо историю, в которой главным персонажем выступает одна из принесенных игрушек.

Все игрушки, в том числе и выбранный игровой персонаж, расставлены на столах или стульях. Приглашается водящий ребенок. Ребята из группы поочередно рассказывают ему придуманную историю, не называя главного персонажа, а замещая его названием местоимением «он» или «она». История рассказывается в течение 3-5 минут. Водящий должен показать игрушку, являющуюся главным персонажем рассказанной истории.

Если угадывание произошло правильно, выбирается другой водящий, и игра повторяется. Если ответ неправильный, ребята дополняют рассказанную историю так, чтобы помочь водящему новыми деталями, не называя при этом задуманную игрушку.

#### «Бюро путешествий»

А что, если попробовать разнообразить свои будни? Представьте, что вы отбываете в увлекательное путешествие в страну сказок. Обсудите вместе с детьми, на каком виде транспорта будете путешествовать, что нужно взять с собой, что за опасности вы встретите по дороге, какие достопримечательности увидите... Путешествуя, делитесь впечатлениями.

#### «Всегда под рукой»

Всем знакомы ситуации, когда ребенка нужно чем-то занять. Дайте детям задание нарисовать рожицы на небольших листочках бумаги: одна - улыбающаяся, другая - печальная, третья - удивляющаяся. Пусть у одного ребенка окажется два персонажа, а на другого, допустим, три. Дети могут дать персонажам имена, познакомить их между собой, спеть песенку или разыграть с ними сценку.

#### «Лучший сказочный персонаж»

Использовать театр Би-ба-бо. Пусть дети выберут персонаж, которые им нравится. Попросите его рассказать о своем "лучшем сказочном персонаже". Где он живет? Как выглядит твой персонаж? Что еще можно о нем рассказать? Затем из палочек Кюизенера можно выложить дом для своего сказочного персонажа.

#### «Рассказы по картинкам»



	<p>Хорошо, если вы сможете подобрать несколько картинок, связанных общим сюжетом. Например, из лото «Сказки». Сначала смешайте эти картинки и предложите ребенку восстановить порядок, чтобы можно было по ним составить рассказ. Если ребенку трудно на первых порах, задайте несколько вопросов.</p> <p><b>«Измени песню»</b>          Детям нравится петь о знакомых вещах - о себе и своей семье, о своих игрушках и о том, что они видели на прогулке... Выберите хорошо известную песню и предложите ребенку придумать к ней новые слова. Ничего, если текст будет не слишком связным, много повторений - тоже не страшно. Рифмы не обязательны. Можете предложить и свой, "взрослый" вариант переделанного текста.</p> <p><b>«Чем закончилось?»</b>          Одним из способов развития связной речи может стать просмотр мультфильмов. Начните вместе с детьми смотреть интересный мультфильм, а после просмотра попросите детей рассказать вам сюжет мультфильма и чем он закончился.</p> <p><b>Придумай загадку о животном (детеныш домашнего животного)</b>          Ребенок задумывает животное и пытается описать, примерный рассказ «Котенок»: «Он рыжего цвета. У него есть маленькие лапки, коготки, головка, ушки, короткий хвостик. Он живет у нас дома, в старой пуховой шапке. Он уже лакает молоко и ест мясо и рыбу».          Выигрывает тот ребенок, который первый поднял руку и отгадал загадку.          После отгадывания можно продолжить: « У котенка папу называют кот, а маму – кошка. Коты очень умные животные, они охотятся на крыс и мышей».</p>
<p><b>Подвижные игры</b></p>	<p><b>«Шмели»</b>          Мы, шмели, вместе шли,          Вещи нужные нашли.          Показать мы их не можем,          Только в руки вам положим.          Играющие стоят по кругу. Выбирается 2-3 «шмеля». У них в руках небольшие мешочки с разными предметами. После произнесения текста они проходят за спинами играющих и кладут им в руки игрушки. Дети должны на ощупь определить свой предмет и по вызову ведущего правильно назвать его. Можно перечислить действия, которые производятся с этим предметом. Рекомендуется использовать 3-4 резиновых мяча небольшого размера, платочки, флажки. После того, как дети назовут свои предметы, можно провести знакомые игровые упражнения под музыку. По окончании игры, уходя, шмели говорят:          Мы, шмели, пойдем опять,          Вещи нужные искать.</p> <p><b>«Тишина»</b>          Дети, взявшись за руки, ходят вокруг Маши или Миши (такое имя дается любому выбранному ребенку) и тихо говорят:          Тише, тише, Маша пишет,          Наша Маша долго пишет,          А кто Маше помешает,          Того Маша догоняет.          После этих слов дети бегут в домик (отведенное воспитателем место).</p>

	<p>Тот, кого осалят, должен придумать и сказать слово со звуком ш. Потом выбирают нового водящего. Если ребенок затрудняется придумать слово со звуком ш, то ему задают наводящий вопрос, например: «Что ты надеваешь на голову, когда идешь гулять?»</p> <p><b>«Чижик»</b> Играющие образуют круг. «Чижик» становится по середине. Играющие идут по кругу и произносят слова: Ходит чижик у житницы, Ищет зернышко пшеницы. Чижик отвечает: Мне не скучно одному, Кого хочу, того возьму. Чижик выбирает себе пару, остальные игроки тоже встают парами. Кто остался без пары становится чижиком.</p> <p><b>«Зайки»</b> Цель: обучать использовать готовый диалог для игры, развитие внимания. Ход игры. Дети сидят на корточках за пределом круга, обозначенного шнуром. С помощью стихотворения – считалки выбирается ведущий (первый раз в роли ведущего может выступить взрослый). Ребенок – ведущий, стоящий в центре круга, задает вопросы, все ему отвечают: - Зайки, вы куда пропали? - Мы в капусте отдыхали! - А листочки не поели? - Только носиком задели. - Вас бы надо наказать. - Так попробуй нас догнать! Ведущий ребенок ловит зайчиков, которые бегут по игровой комнате. Пойманного зайчика выводят из игры.</p> <p><b>Лиски</b> Цель: учить детей задавать вопросы и отвечать на них, закреплять умение в диалогах развивать тему разговора. Ход игры: дети выбирают лиса – ведущего. Остальные становятся в круг и кладут возле себя лисят (ими может быть любой предмет: кубик, мячик, палочка). Лис подходит к одному из играющих и заводит разговор: - Где был? – В лесу. - Кого поймал? – Лисенка. - Верни лиску мою. – За так не отдам. - За что отдашь – скажи сам. – Если обгонишь, тогда отдам. После этого дети бегут по кругу в противоположные стороны. Хозяином лисенка становится тот, кто имеет свободное место в круге. Проигравший водит. Бегать можно по внешней стороне круга.</p> <p><b>Хлебец</b> Цель: закреплять умение реагировать на сообщение и вопросы. Ход игры: дети, взявшись за руки, встают друг за другом (пара за парой). Игрок без пары – хлебец. Он стоит на некотором расстоянии от остальных игроков и выкрикивает: «Пеку-пеку хлебец». Стоящая последней пара спрашивает: «А выпечешь?». – «Выпеку!». – «А убежишь?». – «Посмотрю!». После этих слов дети последней пары бегут по разным сторонам от</p>
--	---

	<p>колонны с целью соединиться впереди колонны. Оставшийся без пары становится хлебцем. Игра повторяется в том же порядке.</p> <p><b>Змея</b>  Цель: учить детей с вежливой интонацией выражать побуждение и реагировать на него.  Ход игры: водящий (змея) подходит к одному из детей и говорит:  - Я змея. змея, змея.  Я ползу, ползу, ползу.  Будь моим хвостом!  - Хорошо.  - Ну, тогда пролезай.  После этих слов участник пролезает под ногами водящего и становится его хвостом. Затем змея вместе с хвостом приближается к другому ребенку и вновь произносит свои слова. Игра продолжается до тех пор, пока все дети не окажутся в хвосте.</p> <p><b>Кошка и мышка</b>  Цель: учить задавать вопросы и отвечать на них.  Ход игры: игру ведут двое детей: один – кошка, другой – мышка. Остальные дети стоят в кругу, внутри которого кошка и мышка ведут диалог:  - Мышка, мышка, где была? – В кладовой.  - Что там делала? – Сыр ела.  - А мне оставила? – Не оставила.  - А где ложечки положила? – Под бочку сунула.  - А куда кувшин поставила? – Шла по камешкам, напала злая собака, я уронила кувшин и разбила.  - Тогда я буду тебя ловить. – Я убегу.  Дети берутся за руки и поднимают их вверх. Кошка гонится за мышкой. Если ей удастся поймать мышку, кошка назначает следующую пару игроков. Если мышка оказалась проворнее, то распределение ролей достается ей.</p> <p><b>Волк</b>  Цель: закреплять умение выражать просьбу и отвечать на нее.  Ход игры: вес играющие, за исключением одного ребенка, овцы. Они просят волка отпустить их в лес погулять:  - Разреши нам, волк, погулять в твоём лесу!  Волк отвечает:  - Гуляйте, да только траву не щипайте, а то мне спать будет не на чем.  Овцы сначала гуляют в лесу, но скоро забывают обещание, щиплют траву и поют:  - Щиплем, щиплем травку,  Зеленую муравку.  Бабушке на рукавички,  Дедушке на кафтанчик...  Волк, увидев это, грозно рычит:  -Пощипали травку! Ну же!  Попадете мне на ужин!  Волк бежит по поляне и ловит овец. Пойманный ребенок становится волком, игра возобновляется.</p> <p><b>Молчанка</b>  Играющие садятся в ряд. Водящий ходит перед ними и поёт:  Кони, кони, мои кони,</p>
--	--

	<p>мы сидели на балконе, чай пили, чашки мыли, по-турецки говорили: чаб-чаляби, чаб-чаляби! Прилетели журавли и сказали всем: «Замри!» А кто первый отомрёт, тот получит шишку в лоб! Не смеяться, не болтать, и солдатиком стоять! Сразу после окончания песни все должны «замереть» - молчать и не двигаться. Водящий подходит к каждому и говорит что-нибудь смешное, старается рассмешить гримасами. Кто засмеётся или заговорит - из игры выбывает. Иногда, по уговору, он ещё получает и щелчок в лоб.</p>
--	--

Таким образом, предложенная система работы направлена на формирование связной речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи в процессе игр с правилами. Игры с правилами являются эффективным средством для реализации поставленной цели, так как дошкольники легко входят в ситуацию игры, для них игра – это ведущая деятельность, дети этого возраста с удовольствием применяют игры с правилами, кроме формирования связной речи такие игры способствует также развитию эмоционально-волевого состояния, психических процессов, личности ребенка.

### **2.3. Анализ эффективности работы по формированию связной речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи в процессе игр с правилами**

Для проверки эффективности проведенной работы на формирующем этапе нами был проведен контрольный этап. На контрольном этапе мы использовали ту же серию заданий, что и на констатирующем этапе.

Результаты составления предложений по отдельным ситуационным картинкам представлены в табл.2.10.

Таблица 2.10

Результаты составления предложений по отдельным ситуационным картинкам на контрольном этапе

№	Список детей	Критерий смысловой целостности	Критерий лексико-грамматического оформления высказывания	Критерий самостоятельности выполнения задания	Баллы
1	Анна В.	2,5	2,5	1	6
2	Антон Э.	2,5	2,5	1	6
3	Варвара О.	1	2,5	1	4,5
4	Диана О.	2,5	2,5	2,5	7,5
5	Елена О.	2,5	1	1	4,5
6	Игорь В.	2,5	2,5	2,5	7,5
7	Карина Л.	2,5	2,5	2,5	7,5
8	Михаил Д.	1	2,5	1	4,5
9	Никита Л.	2,5	2,5	2,5	7,5
10	Руслан Ш.	2,5	2,5	1	6

При составлении предложений по отдельным ситуационным картинкам критерий смысловой целостности: 80% - допускали незначительное искажение ситуации; 20% - характерно выпадение смысловых звеньев, существенное искажение смысла.

Критерий лексико-грамматического оформления высказывания: у 90% дошкольников предложения составлены без аграмматизма, но наблюдались стереотипность оформления, отмечались единичные случаи поиска слов, у 10% наблюдался аграмматизм, стереотипность оформления.

Критерий самостоятельности выполнения задания: 40% - предложения составлены со стимулирующей помощью, 60% - предложения составлены по наводящим вопросам.

При составлении предложений по отдельным ситуационным картинкам дошкольники с ОНР допускали некоторые неточности в изображенной ситуации («Девочка поет птицам», «Мальчик и рыба»), грамматическое оформление у 9 человек из 10 было правильным, большинство детей составляли предложения по наводящим вопросам, лишь четверо детей смогли составить предложения со стимулирующей помощью

экспериментатора, т.е. педагог просил внимательнее посмотреть на картинку, сказать, что на ней изображено, что делает мальчик, чем занимается девочка и т.п.

Результаты составления предложения по трем картинкам, связанным по смыслу представлены в табл.2.11.

Таблица 2.11

Результаты составления предложения по трем картинкам, связанным по смыслу на контрольном этапе

№	Список детей	Критерий смысловой целостности	Критерий лексико-грамматического оформления высказывания	Критерий самостоятельности выполнения задания	Баллы
1	Анна В.	2,5	2,5	1	6
2	Антон Э.	2,5	1	1	4,5
3	Варвара О.	1	2,5	1	4,5
4	Диана О.	2,5	2,5	2,5	7,5
5	Елена О.	1	2,5	1	4,5
6	Игорь В.	2,5	1	1	4,5
7	Карина Л.	2,5	2,5	2,5	7,5
8	Михаил Д.	1	2,5	1	4,5
9	Никита Л.	1	2,5	1	4,5
10	Руслан Ш.	1	2,5	1	4,5

При составлении предложений по трем картинкам критерий смысловой целостности: 50% - допускали незначительное искажение ситуации; 50% - характерно выпадение смысловых звеньев, существенное искажение смысла.

Критерий лексико-грамматического оформления высказывания: у 80% дошкольников предложения составлены без аграмматизма, но наблюдались стереотипность оформления, отмечались единичные случаи поиска слов, у 20% наблюдался аграмматизм.

Критерий самостоятельности выполнения задания: 20% - предложения составлены со стимулирующей помощью, 80% - предложения составлены по наводящим вопросам.

По результатам видно, что половина детей сохранили смысл соответствующего изображения, лишь наблюдались некоторые неточности

(«Коты бежали друг за другом», «Птичка сидела, пела»), Грамматическое оформление у 7 детей было правильным, лишь наблюдалась стереотипность оформления, у 3 дошкольников отмечен аграмматизм («Кот бежали», «Столкнулись»), рассказ составлен по наводящим вопросам.

Результаты пересказа текста представлены в табл.2.12.

Таблица 2.12

## Результаты пересказа текста на контрольном этапе

№	Список детей	Критерий смысловой целостности	Критерий лексико-грамматического оформления высказывания	Критерий самостоятельности выполнения задания	Баллы
1	Анна В.	1	2,5	1	4,5
2	Антон Э.	2,5	1	1	4,5
3	Варвара О.	1	2,5	1	4,5
4	Диана О.	2,5	2,5	1	6
5	Елена О.	2,5	1	1	4,5
6	Игорь В.	1	2,5	1	4,5
7	Карина Л.	2,5	2,5	2,5	7,5
8	Михаил Д.	1	1	1	4,5
9	Никита Л.	1	2,5	1	4,5
10	Руслан Ш.	2,5	1	1	4,5

При пересказе критерий смысловой целостности: 50% - допускали незначительное искажение ситуации; 50% - характерно выпадение смысловых звеньев, существенное искажение смысла.

Критерий лексико-грамматического оформления высказывания: у 60% дошкольников предложения составлены без аграмматизма, но наблюдались стереотипность оформления, отмечались единичные случаи поиска слов, у 40% наблюдался аграмматизм.

Критерий самостоятельности выполнения задания: 10% - предложения составлены со стимулирующей помощью, 90% - предложения составлены по наводящим вопросам.

При пересказе у многих детей отмечено незначительное искажение ситуации («Стручок открылся. Две горошины улетели»), неправильное воспроизведение причинно-следственных связей («Горошины дали росток.

Потому что покатались.»), у большинства дошкольников грамматическое оформление правильное, дети испытывали трудности при самостоятельном пересказе, наводящие вопросы и помощь со стороны экспериментатора помогла детям выполнить предложенное задание.

Результаты составления рассказа по сюжетной картинке представлены в табл.2.13.

Таблица 2.13

Результаты составления рассказа по сюжетной картинке на контрольном этапе

№	Список детей	Критерий смысловой целостности	Критерий лексико-грамматического оформления высказывания	Критерий самостоятельности выполнения задания	Баллы
1	Анна В.	2,5	1	1	4,5
2	Антон Э.	1	2,5	1	4,5
3	Варвара О.	1	1	1	3
4	Диана О.	2,5	2,5	1	6
5	Елена О.	2,5	1	1	4,5
6	Игорь В.	1	1	1	3
7	Карина Л.	2,5	2,5	2,5	7,5
8	Михаил Д.	1	2,5	1	4,5
9	Никита Л.	1	2,5	1	4,5
10	Руслан Ш.	1	2,5	1	4,5

При составлении рассказа по сюжетной картинке критерий смысловой целостности: 40% - допускали незначительное искажение ситуации; 60% - характерно выпадение смысловых звеньев, существенное искажение смысла.

Критерий лексико-грамматического оформления высказывания: у 60% дошкольников предложения составлены без аграмматизма, но наблюдались стереотипность оформления, отмечались единичные случаи поиска слов, у 40% наблюдался аграмматизм.

Критерий самостоятельности выполнения задания: 10% - предложения составлены со стимулирующей помощью, 90% - предложения составлены по наводящим вопросам.



При составлении рассказа по сюжетной картинке многие дети испытывали трудности в самостоятельности, поэтому всем нужна была помощь педагога. Смысловая целостность у 4 детей не нарушена, отмечены лишь некоторые искажения ситуации, у других наблюдались пропуски смысловых звеньев (дети пропускали: девочка стоит с куклой, сзади играют в мяч, рядом играют с кошкой), нелогичность высказываний («Там стоят дома, дети играют»), нарушение последовательности изложения («Девочки прыгают. Мальчики в футболе. В песке что-то делают. А там какие-то дома. О, песок впереди...»). Грамматическое оформление у многих детей было правильным, без особых нарушений, наблюдалось не всегда верное использование слов («Девочка подпрыгивала через скакалку», «Сзади бегали как ненормальные»).

Результаты сочинения рассказа из личного опыта представлены в табл.2.14.

Таблица 2.14

## Результаты сочинения рассказа из личного опыта на контрольном этапе

№	Список детей	Критерий смысловой целостности	Критерий лексико-грамматического оформления высказывания	Критерий самостоятельности выполнения задания	Баллы
1	Анна В.	2,5	2,5	1	6
2	Антон Э.	2,5	1	1	4,5
3	Варвара О.	1	1	1	3
4	Диана О.	2,5	2,5	1	6
5	Елена О.	1	2,5	1	4,5
6	Игорь В.	1	1	1	3
7	Карина Л.	2,5	2,5	2,5	7,5
8	Михаил Д.	1	1	1	3
9	Никита Л.	1	2,5	1	4,5
10	Руслан Ш.	2,5	1	1	4,5

При составлении рассказа из личного опыта критерий смысловой целостности: 50% - допускали незначительное искажение ситуации; 50% - характерно выпадение смысловых звеньев, существенное искажение смысла.

Критерий лексико-грамматического оформления высказывания: у 50% дошкольников предложения составлены без аграмматизма, но наблюдались стереотипность оформления, отмечались единичные случаи поиска слов, у 50% наблюдался аграмматизм.

Критерий самостоятельности выполнения задания: 10% - предложения составлены со стимулирующей помощью, 90% - предложения составлены по наводящим вопросам.

При составлении рассказа из личного опыта дети испытывали трудности, так как не могли подобрать нужные слова, составить предложения. Их предложения были простыми, нераспространенными, не всегда грамматически правильно оформлены, можно отметить повторение слов («Мы играемся на площадке. Там хорошо. Там много игрушек. Мы играемся в мячики. Девочки ходят с куклами. Там хорошо»). Самостоятельность отсутствовала, детям нужна была помощь экспериментатора.

Результаты составления рассказа-описания представлены в табл.2.15.

Таблица 2.15

Результаты составления рассказа-описания на контрольном этапе

№	Список детей	Критерий смысловой целостности	Критерий лексико-грамматического оформления высказывания	Критерий самостоятельности выполнения задания	Баллы
1	Анна В.	2,5	2,5	1	6
2	Антон Э.	1	1	1	3
3	Варвара О.	1	1	1	3
4	Диана О.	2,5	2,5	1	6
5	Елена О.	2,5	1	1	4,5
6	Игорь В.	1	1	1	3
7	Карина Л.	2,5	2,5	2,5	7,5
8	Михаил Д.	1	1	1	3
9	Никита Л.	1	1	1	3
10	Руслан Ш.	2,5	1	1	4,5

При составлении рассказа по сюжетной картинке критерий смысловой целостности: 50% - допускали незначительное искажение ситуации; 50% - характерно выпадение смысловых звеньев, существенное искажение смысла.

Критерий лексико-грамматического оформления высказывания: у 30% дошкольников предложения составлены без аграмматизма, но наблюдались стереотипность оформления, отмечались единичные случаи поиска слов, у 70% наблюдался аграмматизм.

Критерий самостоятельности выполнения задания: 10% - предложения составлены со стимулирующей помощью, 90% - предложения составлены по наводящим вопросам.

Рассказ-описание – наиболее трудное задание, по сравнению с предыдущими, результаты показали, что самостоятельно дети не справились с этим заданием, были отмечены грамматические нарушения («У куклы красивая костюмчик»), неправильное употребление слов («Красочная кукла», «Косички светлого волоса»), рассказ отмечался простым перечислением признаков куклы («Кукла красивая, большая, в розовый одетая. Косички есть.»), дети рассказывали свое отношение к ней, о своих куклах, отходя от инструкции задания («У меня такая же кукла», «А у меня больше есть кукла»).

Результаты исследования по всем заданиям на контрольном этапе представлены в табл.2.16 и рис.2.2.

Таблица 2.16

Результаты изучения связной речи у дошкольников с ОНР на  
контрольном этапе

№	Список детей	Составление предложений по отдельным ситуационным картинкам	Составление предложения по трем картинкам, связанным по смыслу	Пересказ текста	Составление рассказа по сюжетной картинке	Сочинение рассказа из личного опыта	Составление рассказа-описания	Баллы	Уровень
1	Анна В.	6	6	4,5	4,5	6	6	<b>33</b>	<b>Недостаточный</b>
2	Антон Э.	6	4,5	4,5	4,5	4,5	3	<b>27</b>	<b>Низкий</b>
3	Варвара О.	4,5	4,5	4,5	3	3	3	<b>22,5</b>	<b>Низкий</b>
4	Диана О.	7,5	7,5	6	6	6	6	<b>39</b>	<b>Недостаточный</b>
5	Елена О.	4,5	4,5	4,5	4,5	4,5	4,5	<b>27</b>	<b>Низкий</b>
6	Игорь В.	7,5	4,5	4,5	3	3	3	<b>25,5</b>	<b>Низкий</b>
7	Карина Л.	7,5	7,5	7,5	7,5	7,5	7,5	<b>45</b>	<b>Недостаточный</b>
8	Михаил Д.	4,5	4,5	4,5	4,5	3	3	<b>24</b>	<b>Низкий</b>
9	Никита Л.	7,5	4,5	4,5	4,5	4,5	3	<b>28,5</b>	<b>Недостаточный</b>
10	Руслан Ш.	6	4,5	4,5	4,5	4,5	4,5	<b>28,5</b>	<b>Недостаточный</b>

Из таблицы, видно, что для 50% (5 человек) – дошкольники, набравшие от 23,5 до 27 баллов – низкий уровень, недостаточный уровень составил 50% (5 человек), к нему отнесены дети, набравшие от 28 до 46 баллов.

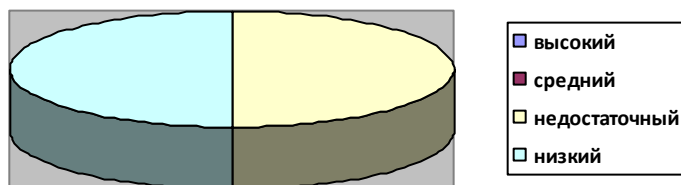


Рис.2.2. Результаты изучения связной речи у дошкольников с ОНР на контрольном этапе

Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапа представлен в табл. 2.17 и рис.2.3.

Таблица 2.17

Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапа

№	Список детей	Констатирующий этап		Контрольный этап	
		Баллы	Уровень	Баллы	Уровень
1	Анна В.	28	Недостаточный	33	Недостаточный
2	Антон Э.	25,5	Низкий	27	Низкий
3	Варвара О.	20,5	Низкий	22,5	Низкий
4	Диана О.	35	Недостаточный	39	Недостаточный
5	Елена О.	27	Низкий	27	Низкий
6	Игорь В.	23	Низкий	25,5	Низкий
7	Карина Л.	43,5	Недостаточный	45	Недостаточный
8	Михаил Д.	20	Низкий	24	Низкий
9	Никита Л.	25,5	Низкий	28,5	Недостаточный
10	Руслан Ш.	27	Низкий	28,5	Недостаточный

Сравнительный анализ результатов на констатирующем и контрольном этапе показал, что уровень сформированности связной речи у дошкольников с ОНР повысился. На констатирующем этапе низкий уровень составил 70%, недостаточный – 30%, на контрольном этапе низкий уровень составил – 50%, недостаточный уровень составил 50%. Результаты говорят о том, что низкий уровень уменьшился на 20% (2 человека), недостаточный уровень увеличился на 20% (2 человека).

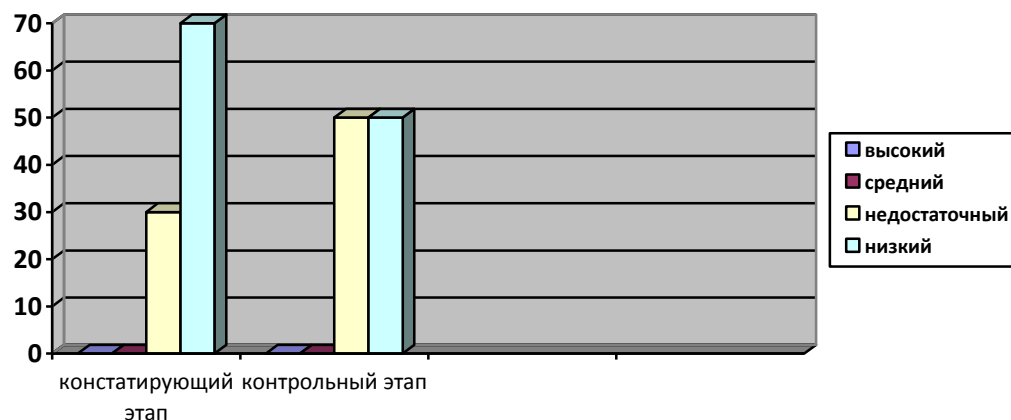


Рис.2.3. Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапа

Таким образом, результаты контрольного этапа показали, что низкий уровень составил 50%, недостаточный – 50%. Сравнительный анализ результатов показал, что уровень сформированности связной речи у старших дошкольников с ОНР повысился, т.е. наблюдается положительная динамика. Низкий уровень уменьшился на 20%, недостаточный уровень увеличился на 20%. Так полученные результаты говорят об эффективности проведенной работы на формирующем этапе по формированию связной речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи в процессе игр с правилами.

### **Выводы ко второй главе**

Исследование составило из трех этапов: констатирующий, формирующий и контрольный.

Изучение уровня сформированности связной речи на констатирующем этапе показало, что для старших дошкольников с ОНР характерен низкий уровень, который составил 70%, недостаточный уровень – 30%.

На формирующем этапе были предложены игры с правилами, которые способствовали формированию связной речи старших дошкольников с ОНР.

Для анализа эффективности проведенной коррекционно-педагогической работы был проведен контрольный этап. Результаты контрольного этапа показали, что низкий уровень составил 50%, недостаточный уровень – 50%.

Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов показал, что низкий уровень уменьшился на 20%, недостаточный уровень увеличился на 20%, что говорит о положительной динамике результатов. Т.е. предложенная коррекционно-педагогическая работа по формированию связной речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи в процессе игр с правилами является эффективной.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

К числу важнейших задач логопедической работы с дошкольниками, имеющими общее недоразвитие речи, относится формирование у них связной речи. Формирование связной речи необходимо для наиболее полного преодоления речевого недоразвития и подготовки детей к школе.

Поскольку значительные трудности в овладении навыками связной речи у детей с общим недоразвитием речи обусловлены недоразвитием основных компонентов языковой системы, игра является наиболее универсальным, комплексным методом воздействия в коррекционной работе.

Использование игр с правилами при обучении связной речи в дошкольном возрасте является актуальным в связи с тем, что игра, являясь простым и близким ребенку способом познания окружающей действительности, должна быть наиболее естественным и доступным путем к овладению теми или иными знаниями, умениями, навыками.

В игре у дошкольников возникает мотивация вступить в речевой контакт и вести разговор с другими участниками, внимательно слушать, использовать выразительную мимику, необходимые естественные жесты для более живого общения. Дети в общении начинают осознавать особенности своей речи, свои речевые трудности и ошибки, появляется желание говорить более четко и внятно.

В теоретической части нашей работы мы рассмотрели следующие вопросы: формирование связной речи в онтогенезе, особенности связного высказывания дошкольников с общим недоразвитием речи, характеристика игровой деятельности дошкольников, потенциальные возможности использования игр с правилами в логопедической работе со старшими дошкольниками с общим недоразвитием речи.

Далее нами было проведено исследование на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения детский сад



комбинированного вида № 14 «Золотой ключик» г. Белгорода. Опытно-экспериментальная часть состояла из трех этапов: констатирующий, формирующий, контрольный.

Для изучения уровня сформированности связной речи дошкольников с общим недоразвитием речи мы использовали методику В.П. Глухова. Для комплексного исследования состояния связной речи мы использовали следующую серию заданий: составление предложений по отдельным ситуационным картинкам; составление предложения по трем картинкам, связанным по смыслу; пересказ текста; составление рассказа по сюжетной картинке; сочинение рассказа из личного опыта; составление рассказа-описания.

На констатирующем этапе выяснили, что для дошкольников с ОНР характерен низкий уровень сформированности связной речи: низкий уровень составил 70%, недостаточный – 30%. Для связной речи дошкольников с ОНР характерными являются трудности в составлении рассказа по сюжетной картинке, при пересказе нарушается логичность высказываний, наблюдаются грамматические ошибки, рассказ описание сводился к перечислению признаков предмета, дети самостоятельно не могли составить рассказ на основе личного опыта. Наиболее легкими заданиями, с которыми дети могли справиться были задания на составление предложений по отдельным ситуационным картинкам и по трем картинкам, связанным по смыслу.

На формирующем этапе были продолжены игры с правилами, способствующие формированию связной речи у старших дошкольников с ОНР. Для выявления эффективности проведенной работы был организован контрольный этап. На контрольном этапе 50% старших дошкольников с ОНР имели низкий уровень, недостаточный уровень составил 50%. Сравнительный анализ результатов показал, что низкий уровень уменьшился на 20% (2 человека), недостаточный уровень увеличился на 20% (2 человека). Так полученные результаты говорят об эффективности коррекционно-педагогической работы.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Артемова, Л.В. Театрализованные игры дошкольников [Электронный ресурс]. <http://www.twirpx.com/file/249345/>
2. Ахутина, Т.В. Порождение речи. Нейролингвистический анализ синтаксиса [Текст] / Т. В. Ахутина. – М.: Просвещение, 1999. – 248 с.
3. Бондаренко, А.К. Дидактические игры в детском саду. – М., 2004. – 160 с.
4. Волкова, Л.С., Шаховская С.Н. Логопедия [Текст]. – М.: Владос, 2003. 678 с.
5. Волковская, Т.Н. Психологическая помощь дошкольникам с общим недоразвитием речи [Текст]/Т.Н. Волковская, Г.Х. Юсупова. – М.: Книголюб, 2008. – 95 с.
6. Воробьева, В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи [Текст]/ В. К. Воробьева. – М.: Владос, 2006. – 184 с.
7. Выготский, Л.С. Мышление и речь [Текст]. – М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.
8. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи [Текст] / А. Н. Гвоздев. – СПб.: Питер, 2009. – 458 с.
9. Глухов, В.С. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием [Текст]/ В.С. Глухов. – М.: Просвещение, 2004. – 384 с.
10. Головань, Н.А. Особенности монологической речи учащихся 1-3 классов: Автореф. дис. ... канд.психол.наук. [Электронный ресурс]. Режим доступа:<http://ogorod.net/referats/27/42027/?page=9>
11. Жинкин, Н.И. Речь как проводник информации [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/239411/>
12. Жукова, Н.С. Отклонения в развитии детской речи [Текст]. – Екатеринбург, 2006. – 316 с.
13. Зимняя, Н.А. Речевой механизм в схеме порождения речи // Психологические и психолингвистические проблемы владения и

- овладения языком [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://bibliofond.ru/view.aspx?id=654616>
- 14.Ивич, И. Международный проект по традиционным детским играм //Перспективы: вопросы образования [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://5ballov.qip.ru/referats/preview/33910/59/>
- 15.Игнатъева, С.А. Подвижные игры с правилами в системе коррекционно-воспитательной работы с заикающимися дошкольниками // Дефектология (1986) [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.shishkova.ru/library/journals/items/d8603.htm>
- 16.Ковшиков, В.А., Элькин, Ю.А. К вопросу о мышлении у детей с экспрессивной «моторной» алалией [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://rulibs.com/ru\\_zar/science/shahovskaya/0/j189.html](http://rulibs.com/ru_zar/science/shahovskaya/0/j189.html)
- 17.Коджаспирова, Г.М., Коджаспиров, А.Ю. Педагогический словарь [Текст]. – М.: Академия, 2003. – 176 с.
- 18.Кольцова, М.М. Ребенок учится говорить [Текст]. – Екатеринбург: У-Фактория, 2004. – 224 с.
- 19.Корицкая, Е.Г., Шимкович, Т.А. Формирование развернутой описательно-повествовательной речи у детей с III уровнем общего речевого развития. [Текст]. – М., 2012. – 125 с.
- 20.Коноваленко, В.В., Коноваленко, С.В. Формирование связной речи и развитие логического мышления у детей старшего дошкольного возраста с ОНР [Текст]. – М.: Гномид, 2001. – 120 с.
- 21.Краевская, Н.А. Семантический компонент внутренней программы речевого высказывания: дис. ... канд. филол. наук. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.bibliofond.ru/view.aspx?id=663629>
- 22.Ладыженская, Т.А. Об изучении связной речи детей, поступающих в школу // Характеристика связной речи детей 6-7 лет [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/obuchenie-russkoi-svyaznoi-rechi-detei-starshego-doshkolnogo-vozrasta-v-polietnicheskikh-gru>

23. Лаврик, М.С. Формирование сложных синтаксических конструкций в речи старших дошкольников [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.bestreferat.ru/referat-239919.html>
24. Основы теории и практики логопедии: учебное пособие [Текст]/ ред. Р. Е. Левина. – М.: Альянс, 2013. – 367 с.
25. Леонтьев, А.А. Основы психолингвистики [Текст]. – М.: Смысл, 2003. – 287 с.
26. Леонтьев, А.Н., Запорожец, А.В. Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста [Текст]/Под ред. Леонтьева А.Н. и Запорожца А.В. – М.: Международный Образовательный и Психологический Колледж, 1995. – 144с.
27. Леушина, А.М. Развитие связной речи дошкольников [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.bestreferat.ru/referat-138036.html>
28. Лисина, М.И. Развитие познавательной деятельности детей первого полугодия жизни // Развитие восприятия в раннем и дошкольном детстве [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://www.telenir.net/psihologija/formirovanie\\_lichnosti\\_rebenka\\_v\\_obshenii/p3.php](http://www.telenir.net/psihologija/formirovanie_lichnosti_rebenka_v_obshenii/p3.php)
29. Лурия, А.Р. Язык и сознание [Текст]. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2007. – 211 с.
30. Люблинская, А.А. Детская психология [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/1833164/>
31. Мастюкова, Е.М. Логопедия [Текст]. – М.: Просвещение, 2000. – 342 с.
32. Маркова, А.К. Психология усвоения языка как средства общения [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://ecat.lib.mpgu.edu/opac/index.php?url=/notices/index/IdNotice:79598/Source:default>
33. Михайленко, Н.Я., Короткова, Н.А. Игра с правилами в дошкольном возрасте [Текст]. – М. Академический Проект, 2002. – 154 с.
34. Орфинская, В.К. Принципы построения дифференциальной методики обучения алаликов на основании лингвистической классификации форм

- алалии // Развитие речи и мышления аномальных детей [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://logopedia.by/?p=1124>
35. Пеньевская, Л.А. Обучение родному языку // Вопросы обучения в детском саду [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://pandia.ru/text/77/451/9136-9.php>
36. Радина, Е.И. Развитие связной речи младших школьников [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.refsru.com/referat-12179-5.html>
37. Рейнштейн, А.Э. Особенности влияния взрослого и сверстника на развитие речи дошкольников [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.studfiles.ru/preview/1721653/page:4/>
38. Рубинштейн, С.Л. Речь и общение. Функции речи. Развитие речи у детей [Текст]. – СПб.: Питер, 2002. – 720 с.
39. Рузская, А.Г. Развитие общения ребенка с взрослыми и сверстниками // Хрестоматия [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://lib.mgppru.ru/opacunicode/index.php?url=/notices/index/IdNotice:10276/Source:default>
40. Смирнова, Е.О. Детская психологи. – М.: Владос, 2003. – 368 с.
41. Соловьева, Л.Г. Сюжетно-ролевая игра как средство развития вербальной коммуникации детей с общим недоразвитием речи шестого года жизни: Дис. ... канд. пед. наук [Текст]. – М., 1998. – 199 с
42. Соловьева, О.И. Методика развития речи и обучения родному языку в детском саду [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://ecat.lib.mpgu.edu/Opac/index.php?url=/notices/index/IdNotice:111165/Source:default>
43. Сорокина, А.И. Дидактические игры в детском саду. – М., 2001. – 95 с.
44. Сохин, Ф.А. Развитие речи детей дошкольного возраста [Текст]. – М.: Просвещение, 2009. – 223 с.
45. Ткаченко, Т.А. Формирование и развитие связной речи [Текст] / Т.А. Ткаченко. – М.: Гном и Д, 2001. – 40 с.
46. Ушакова, О.С. Методика развития речи детей дошкольного возраста с нарушениями речи [Текст]/ О.С. Ушакова. – М.: Владос, 2004. – 189 с.

47. Ушакова, О.С. Теория и практика развития речи дошкольника [Текст]/ О.С. Ушакова. – М.: ТЦ Сфера, 2008. – 240 с.
48. Федоренко, Л.П., Фомичева, Г.А., Лотарев, В.К. Методика развития речи детей дошкольного возраста [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.detskiysad.ru/rech/395.html>
49. Филичева, Т.Б., Соболева, А.Р. Развитие речи дошкольника: Методическое пособие с иллюстрациями [Текст]. – Екатеринбург: АРГО, 1996. – 80 с.
50. Филичева, Т.Б., Чиркина, Г.В. Коррекционное обучение и воспитание детей с общим недоразвитием речи [Текст]. – М.: Владос, 1991. – 268 с.
51. Эльконин, Д.Б. Психологическое развитие в детских возрастах [Текст]. – Воронеж. 2005. – 198 с.
52. Ядэшко, В.И. Развитие речи детей от трех до пяти лет [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://ecat.lib.mpgu.edu/opac/index.php?url=/notices/index/IdNotice:86836/Source:default>