

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

**ПРОЕКТИРОВАНИЕ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ – ЛОГОПЕДА ПО РАЗВИТИЮ
ОБРАЗНЫХ СРЕДСТВ ЯЗЫКА У ДОШКОЛЬНИКОВ С РЕЧЕВЫМИ
НАРУШЕНИЯМИ**

Выпускная квалификационная работа
обучающегося по направлению подготовки 44.04.03 Специальное
(дефектологическое) образование, магистерская программа Комплексное
сопровождение образования лиц с нарушениями речи
очной формы обучения, группы 02021605
Толмачевой Ксении Владимировны

Научный руководитель
к.псих.н., доцент
Панасенко К.Е.

Рецензент
руководитель Профессионального
объединения учителей-логопедов ДОУ
г. Белгорода, учитель-логопед МБДОУ
д/с комбинированного вида № 15
«Дружная семейка» г. Белгорода,
Почетный работник общего
образования РФ
Антонова Л.З.

БЕЛГОРОД 2018

ОГЛАВЛЕНИЕ

| | |
|--|----|
| ВВЕДЕНИЕ..... | 3 |
| ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ - ЛОГОПЕДА ПО РАЗВИТИЮ ОБРАЗНЫХ СРЕДСТВ ЯЗЫКА У ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ | |
| 1.1. Понятие и виды образных средств языка..... | 9 |
| 1.2. Развитие образных средств языка в онтогенезе..... | 15 |
| 1.3. Особенности развития образных средств языка у дошкольников с нарушениями речевого развития..... | 21 |
| 1.4. Организационно - методические аспекты работы по развитию образных средств языка у дошкольников с нарушениями речевого развития..... | 30 |
| ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ПРОЕКТИРОВАНИЮ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ - ЛОГОПЕДА РАЗВИТИЯ ОБРАЗНЫХ СРЕДСТВ ЯЗЫКА У ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ | |
| 2.1. Анализ результатов исследования образных средств языка у дошкольников с нарушениями речевого развития..... | 37 |
| 2.2. Логопедическая технология развития образных средств языка у дошкольников с речевыми нарушениями..... | 51 |
| ЗАКЛЮЧЕНИЕ..... | 62 |
| СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ..... | 65 |
| ПРИЛОЖЕНИЕ..... | 73 |

ВВЕДЕНИЕ

К концу дошкольного возраста ребёнок должен достаточно хорошо владеть устной речью, выражать свои мысли и желания, использовать речь для выражения своих мыслей, чувств и желаний, построения речевого высказывания в ситуации общения. Речь в этом возрасте является важнейшим фактором и условием в организации и развитии психической деятельности ребенка, его социализации и индивидуализации.

Известно, что уровень развития словаря ребенка определяется уровнем развития речи и мышления. В исследованиях И.Ю. Кондратенко отмечено, что каждое новое слово не только обогащает речь детей, но и одновременно развивает их мыслительные способности. Слово позволяет абстрагировать отдельные свойства предметов и явлений, находить общее и различное между ними, анализировать, синтезировать и обобщать. Благодаря слову формируется словесно-логическое мышление, и ребенок начинает оперировать понятиями, делать суждения и умозаключения.

Большое внимание в теории и методике развития речи детей дошкольного возраста уделяется развитию образных средств языка, которые способствуют точной, яркой, выразительной передаче смысловой информации.

Изучением образных средств языка у детей дошкольного возраста, занимались такие исследователи, как Л.И. Айдарова, Н.В. Гавриш, К.Т. Патрина, И.Н. Позерт, О.В. Постникова, В.К. Харченко, К.Е. Хоменко, А.М. Шахнарович и др.

В работах специалистов в области теории и практики логопедии (Г.С. Гуменная, Т.В. Захарова, Е.А. Карпушкина, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, Н.В. Серебрякова, Л.Б. Халилова, Е.В. Шлай) отмечается, что для дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР) характерны затруднения в усвоении экспрессивных языковых средств. Данные особенности влияют на усвоение образными средствами языка дошкольниками с ОНР, а именно: затруднения в усвоении экспрессивных языковых средств; использование в активной речи

общеизвестных, наиболее часто употребляемых в обиходе слов и словосочетаний; незнание дошкольниками многих слов и оборотов; неумение отбирать и правильно употреблять в речи слова, наиболее точно отражающие смысл высказывания. Несмотря на достаточно полное освещение вопросов, касающихся развития речи и речемыслительной деятельности детей с ОНР, до настоящего времени не сложилось целостной картины, отражающей особенности овладения ими образными средствами языка и не достаточно разработаны основные направления коррекционно-педагогической работы по их развитию.

Отдельные аспекты проблемы развития образных средств языка у дошкольников с речевыми нарушениями, нашли отражения в исследованиях Е.В. Белобородовой, Т.А. Пескишевой, В.Н. Ереминой, Т.В. Захаровой, Е.А. Карпушкиной, Л.Б. Халиловой и др. Авторы обращают внимание на низкий уровень сформированности образной речи; усвоение образного строя языка является фрагментарным; дети не демонстрируют способность к постижению способов образования средств образной выразительности и активному употреблению их в собственной речи.

Наряду с определенными особенностями развития образных средств языка у дошкольников с речевыми нарушениями, исследователи (И.М. Чеботарева, Т.А. Пескишева и др.) выделяют группу факторов, влияющих на процесс становления образности речи, среди них выделяют: игру; фольклор (дети знакомятся со сказками, загадками, которые оказывают воздействие на фантазию и воображение ребенка; материнская речь (мать, разговаривая с малышом, преднамеренно обучает его одухотворять окружающий мир, чтобы воспитать в ребенке культуру эмпатии); мультфильмы (в них наглядно с помощью зрительного образа подсказывается возможность персонификации птиц, животных, растений и других неживых предметов).

Однако, все эти исследования носят фрагментарный характер, и на данный момент отсутствует целостная система работы по развитию образных средств языка.

В настоящее время, особенности усвоения образных средств языка дошкольниками с речевыми нарушениями, являются недостаточно изученными и требуют дальнейшей разработки, что определяет актуальность нашего исследования.

Проблема исследования: совершенствование логопедической работы по развитию образных средств языка у дошкольников с общим недоразвитием речи.

Цель работы: теоретически обосновать и разработать логопедическую технологию развития образных средств языка у дошкольников с общим недоразвитием речи.

Объектом исследования является процесс развития образных средств языка у дошкольников с общим недоразвитием речи.

Предмет исследования: логопедическая технология развития образных средств языка у дошкольников с общим недоразвитием речи.

Гипотеза исследования: работа по развитию образной речи дошкольников с речевыми нарушениями будет эффективной, если разработать логопедическую технологию, включающую в себя:

- создание развивающей речевой и предметной среды в группе детского сада;
- реализацию принципа поэтапности в процессе ознакомления детей с образными средствами языка;
- использование игровых приемов, стимулирующих детей к самостоятельному использованию образных средств языка в собственной речевой деятельности.

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

1. На основе теоретического анализа психолого-педагогической литературы обосновать проблему исследования.
2. Организовать практическое изучение особенностей развития образных средств языка у дошкольников с общим недоразвитием речи.
3. Разработать и теоретически обосновать логопедическую технологию развития образных средств языка у дошкольников с общим недоразвитием речи.

Для решения поставленных в исследовании задач нами использовались следующие **методы исследования**: 1) теоретические: анализ научной и методической психолого-педагогической и психолингвистической литературы по проблеме исследования; 2) эмпирические: тестирование, педагогический эксперимент (констатирующий); 3) метод качественного и количественного анализа результатов исследования.

Теоретико-методологическая база исследования представлена: теорией развития детской речи (Л.С. Выготский, А.Н. Гвоздев, О.С. Ушакова); системным подходом к анализу речевой деятельности детей с речевым недоразвитием (Р.Е. Левина); современными представлениями о структуре речевого дефекта (Л.С. Выготский, Р.И. Лалаева, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева, С.Н. Шаховская), а также инициативными исследованиями в области развития образных средств языка у дошкольников с нарушением речевого развития (Е.В. Белобородова, Т.А. Пескишева, Н.В. Гавриш, Т.В. Захарова), развития эмоциональной лексики дошкольников с ОНР (И.Ю. Кондратенко).

Научная новизна исследования:

- представлены данные, характеризующие специфику протекания процессов образной номинации в речемыслительной деятельности старших дошкольников с общим недоразвитием речи;

- теоретически обоснована логопедическая технология по развитию образных средств языка у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Теоретическая значимость исследования состоит в следующем:

- представлены данные, отражающие типологические особенности освоения образных средств языка дошкольниками с нарушенной речевой деятельностью;

- расширены границы применения теории языкового варьирования: на основе учета типологических особенностей овладения вторичной образной номинацией детьми, установлены различные уровни усвоения образных средств.

Практическая значимость исследование заключается в выявлении особенностей понимания и употребления образных средств языка дошкольниками с

речевыми нарушениями и разработке логопедической технологии по развитию образных средств языка дошкольников с ОНР, которая при внедрении в работу с детьми рассматриваемой категории повышает результативность коррекционно – педагогической работы.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Дошкольники с речевыми нарушениями по сравнению с детьми, без речевых нарушений, испытывают трудности при овладении образными средствами языка. Это обусловлено не только нарушением речи как системы, но и отсутствием целенаправленной и систематической коррекционно-педагогической работы по развитию образных средств языка в системе логопедического воздействия.

2. У дошкольников с общим недоразвитием речи нарушено понимание и употребление всех обследуемых видов троп: сравнения, олицетворения и фразеологических оборотов. Для таких детей характерно: искажение смысловой структуры, соскальзывание с переносного значения на прямое, описательное толкование, минимальная степень автоматизированности в речи, застревание на словах стимулах, привнесение ложных значений, буквальное понимание значения.

3. При проектировании работы учителя-логопеда по развитию образных средств языка необходимо учитывать психологические и речевые особенности дошкольников с общим недоразвитием речи; использовать различные формы и методы обучения (наглядные, вербальные, рецептивные, репродуктивные, продуктивные); использовать разнообразные игры, игровые задания и упражнения, связанные с лексической темой ДООУ, направленные на развитие и усвоение образной лексики;

База исследования: муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение детский сад №49 г. Белгорода.

Апробация результатов исследования: материалы исследования были представлены на XII Международной научно-практической конференции

«Инновационные научные исследования: теория, методология, практика» (г. Пенза, январь 2018 г.); на XIII Международной научно-практической конференции «Современные технологии: актуальные вопросы, достижения и инновации» (г. Пенза, январь 2018 г.); результаты экспериментальной работы по изучению особенностей развития образных средств языка у дошкольников с ОНР обсуждались на педагогическом часе муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения д/с №49 г. Белгорода.

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

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ - ЛОГОПЕДА ПО РАЗВИТИЮ ОБРАЗНЫХ СРЕДСТВ ЯЗЫКА У ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ

1.1. Понятие и виды образных средств языка

Изучением образных средств языка занимались лингвисты, психологи, педагоги и ученые других областей научного знания (Л.И. Айдарова, Н.В. Гавриш, К.Т. Патрина, И.Н. Позерт, О.В. Постникова, В.К. Харченко, К.Е. Хоменко, А.М. Шахнарович и др.)

В лингвистике существует деление средств языка на выразительные, которые «выражают» и изобразительные, которые «изображают». Зачастую понятия «выразительность» и «образность» рассматриваются как синонимы.

В словаре И.А. Медведевой образность понимается как наличие изобразительности, конкретно-предметного представления, наглядности, «картинности» при обозначении предмета или явления словом или более крупной языковой (речевой) единицей (47).

Л.И. Тимофеев определяет образ как выражение, придающее речи красочность, конкретность (65).

Такие исследователи, как Т.Л. Ветлужских, В.В. Виноградов, А.Н. Кожин и др., рассматривают образность как признак хорошей и качественной речи и как важный элемент эстетической функции языка (12; 13). Образность, по мнению авторов, помогает представить обозначаемое явление на базе других явлений действительности, в конкретно выраженном сопоставлении с ними.

Структура речи называется образной, если воздействуя на сознание, она формирует конкретно-чувственные представления о действительности (14; 27).

В работах лингвистов (В.Ю. Апресян, Н.Д. Арутюнова, Г.Н. Складневская и др.) под образным строем языка понимается национально и культурно исторически обусловленная система образов, метафорически реализованная в

семантике единиц лексико-фразеологического уровня, регулярно воспроизводимая в актах коммуникации и формирующая языковую картину мира носителей языка. Образный строй рассматривается как системно-языковое явление, имеющее семантический уровень и знаковую форму выражения, и как когнитивная структура, входящая в систему представлений языковой личности, на которой базируются определенные языковые способности, реализуемые в речевой деятельности (2; 3; 59).

В своих исследованиях Н.В. Гавриш, Т.Л. Ветлужских, С.В. Кабакова и др. говорили о том, что образность языка и речи определяется целым рядом условий: тренировкой речевых навыков, направленностью на понимание выразительных возможностей языка, развитием специальной речевой интенции, накоплением опыта использования языковых средств, развитием когнитивных аспектов семантики языковых единиц (12; 17; 31).

Семантика образности предполагает отражение действительности художественными средствами или словом. Слова, употребленные в переносном значении с целью создания образа, называются тропами (21; 22).

В лингвистической литературе тропы обозначают такие обороты (образы), которые основаны на употреблении слова (или сочетания слов) в переносном значении и используются для усиления изобразительности и выразительности речи. Троп, в трактовке Л.И. Тимофеева, это не частный прием образной речи, а общее название для всех образных средств (65).

Д.Э. Розенталь и М.А. Теленкова к наиболее распространенным тропам относят аллегорию, гиперболу, литоту, метафору, метонимию, синекдоху, олицетворение, перифраз, сравнение, эпитет (58).

Т.А. Калганова выделяет группу «простейших тропов - сравнение, эпитет» и группу «сложных - метафору, метонимию, синекдоху, аллегорию, иронию, гиперболу, литоту, перифраз» (33).

В классификации образных средств у И.П. Лыскова отражается психологический подход автора к языку. Он различает тропы без эмоционального значения и с эмоциональным (44).

Но не смотря на большое количество различных классификаций образных средств языка, исходя из анализа ряда исследований, можно выделить основные, наиболее часто используемые виды троп русской речи: сравнение, метафора, эпитет и фразеологический оборот.

Категория сравнения является объектом изучения лингвистики, психологии, логики и других наук и представляет собой простейшую форму образной речи (В.И. Бартон, С.В. Кабакова, А.А. Лебедева и др.).

Сравнение, как языковое явление повышает информативность высказывания, способствует образному описанию предметов и их качеств, действий и признаков действий (9).

А.И. Ефимов под сравнением понимает сопоставление описываемых лиц, характеров, событий, картин с образами, которые в большинстве случаев хорошо знакомы читателю. В результате этого сопоставления, изображаемое как бы конкретизируется, становится более очевидным и выразительным (27).

Таким образом, сравнение - это грамматически оформленное образное сопоставление двух явлений, целью которого является выделение важного для говорящего признака объекта речи. При этом понятия, которые сопоставляются, сохраняют свою самостоятельность и семантика сравниваемых слов не изменяется.

Сравнение полифункционально и выполняет такие функции, как: номинативную (Что это, как тина? (о зелени в супе)), объяснительную (Они как бы тарелочки (о патиссонах)), эмоционально-оценочную (Они живут, как голубь с голубкой), конспирирующую (Что за зверь лесной встал, как столбик, под сосной), игровую (Расти большой, не будь лапшой), ритуальную (Пусть дом твой будет полной чашей) (11).

Известны различные классификации сравнений. В классификации, построенной по принципу сложности, выделяют простое (стоит бараном), степенное (Из мрака куст ползет мохнатей медвежонка), развернутое (Вдохновение входит в нас, как сияющее летнее утро, только что сбросившее туманы тихой ночи) сравнения. В классификации, имеющей в своем основании учет структуры, представлены следующие формы выражения сравнений: посредством отрицания (Не кукушки загрустили - плачет Танина родня), творительным падежом (Буквы муравьями тлеют на листьях), придаточным предложением (Закружилась листва золотая в розоватой воде на пруду, словно бабочек легкая стая с замираньем летит на звезду), сравнительным оборотом (Тебя, как первую любовь, России сердце не забудет) (20; 21).

Сравнение строится на основе учета трех элементов: предмета (референта) - того, что подвергается сравнению, образа (агента) - того, с чем сравнивается, признака (модуля) - основания для сравнения одного с другим. Так, например, в сравнительном обороте «кобылица та была вся, как зимний снег, бела» предмет сравнения - кобылица, образ - как зимний снег, признак - бела (21).

Признаками сравнения, по которым сопоставляется объект, могут быть определения по цвету, форме, размеру (голубой, как небо; круглый, как шар; огромный, как гора); действие предмета (прыгает, как мячик) или признак действия (бежала быстро, как стрела) (20).

В числе языковых средств выражения образов необходимо выделить метафору. Метафора - это перенос названия предмета, действия или качества на основании сходства. В метафоре обнаруживается скрытое сравнение. Она может быть двух видов: овеществление и олицетворение (11).

Под олицетворением понимается троп, состоящий в перенесении человеческих черт на предметы и явления неживой природы. Олицетворение может быть реализовано в отдельном словосочетании или предложении, а также в более крупном фрагменте текста (11).

О.С. Ахманова под олицетворением понимает троп, который состоит в том, что неодушевленным предметам приписываются свойства и признаки одушевленных, такие, как дар речи, способность вступать в отношения, свойственные человеческому обществу и т.п. (4).

Олицетворение, с одной стороны, является одним из наиболее сильных образных средств, с другой стороны, это языковое явление, которое следует рассматривать как основополагающий когнитивный процесс. Исследователи рассматривают олицетворение как важный компонент процесса понимания (11; 52; 61; 62).

Эпитет представляет собой образное определение, красивое описание предмета или явления, в котором подчеркивается один из признаков объекта или одно из впечатлений о нем (27).

Особой формой создания образов является фразеологический оборот. Это устойчивое сочетание слов, которое обладает целостным значением (60).

Фразеологические выражения - это проявление богатства народной словесности, которые придают языку яркость черт национального характера. В них содержатся образы, связанные с духовной культурой народа, а также заложена возможность образного высказывания (7).

Известны различные классификации фразеологических оборотов. По отнесенности к той или иной части речи различают: именные (гусь лапчатый), глагольные (выходить сухим из воды), глагольно-пропозициональные (глаза на лоб лезут), адъективные (звезд с неба не хватает), адвербиальные (всеми фибрами души), междометные (мать честная) (3; 13; 55).

По тематическому признаку В.Н. Телия выделяет фразеологизмы, обозначающие время (битый час); меру (хоть пруд пруди); место и месторасположение (на край света); признаки поведения (с легкой руки); волевые акции (брать в свои руки); наказание (намылить шею); событийные (тянуть за уши); чувства, отношения (махнуть рукой); свойства лица, квалифицируемые по физическим параметрам (кровь с молоком); свойства

характера (стреляный воробей); характеристику лица по социальному положению (гол как сокол) (64).

В классификации по структурному принципу представлены следующие формы фразеологических выражений: сочетание слов (во избежание (чего?)), словосочетание (тертый калач), простое предложение (сам не свой), сложное предложение (кто в лес, кто по дрова) (11; 29).

Фразеологизмы с компонентом «как» по своей структуре представляют придаточные сравнительные предложения. Эти устойчивые сочетания являются наиболее употребительными в текстах детской литературы, частотными в разговорной речи, доступными для детей дошкольного возраста. Фразеологизмы с компонентом «как» отличает целый ряд признаков: регулярность и постоянство функционирования, особый тип семантики, иной (в отличие от сравнительного оборота) характер лексико-семантических связей. В данном языковом явлении компонент «как» утрачивает лексическое значение, характерное для свободного употребления и участвует в образовании фразеологического целого, формируя при этом новую семантику (как на иголках - тревожно).

Выделяют три группы анализируемых фразеологизмов по синтаксической структуре: сочетания слов, словосочетания и предложения. Первую группу составляют сочетания, состоящие из компонента «как» и знаменательных частей речи: существительного в форме именительного (как щепка) и винительного падежей (как липку); субстантивированных прилагательного (как мертвый) или причастия (как облупленного); глагола (как водится); наречия (как назло). К этой же группе относят выражения, имеющие в своем составе третий компонент - предлог (как на дрожжах). Во вторую группу входят фразеологизмы - словосочетания (как осиновый лист, как своих ушей). Третью группу образуют фразеологические выражения, представляющие собой придаточное предложение (как корова языком слизала) или неполное придаточное предложение, в котором сказуемое находится за пределами фразеологизма (как рыба в воде).

Фразеологические обороты, как и другие единицы языка, выполняют определенные функции в речи: сообщения, обозначения, обобщения. Они способствуют выражению индивидуальности и субъективности в речи, так как являются средством передачи различных эмоциональных и оценочных отношений говорящего к тому, что происходит в его внутреннем мире (7; 8; 10).

Таким образом, способность слова создавать наглядно-чувственные образы предметов и явлений называют образностью. Под образными средствами языка понимают выразительно – изобразительные качества речи, сообщаемые лексическими и грамматическими средствами. Понятия и виды образных средств языка рассматриваются в работах множества ученых, каждый из которых рассматривает особенности данного понятия. К основным видам образных средств языка, исходя из анализа научной литературы, можно отнести: сравнение, метафору, эпитет и фразеологический оборот. Образная речь является важной составной частью воспитания культуры речи.

1.2. Развитие образных средств языка в онтогенезе

Вопросы освоения образных средств языка детьми являются наиболее обсуждаемыми в лингвистике, психологии и других областях научного знания и рассматриваются в работах: Н.В. Гавриш, И.М. Чеботаревой, О.Ф. Мирошниченко, В.К. Харченко и многих других.

Дошкольный возраст, является сензитивным для развития речи в целом. В психологии и педагогике он рассматривается как период интенсивного развития речи, в том числе связной, что позволяет говорить о формировании фонетической, лексико-грамматической стороны речи, а также и о развитии таких показателей связной речи, как правильность, точность, содержательность, образность и выразительность. Кроме того, данный период детства – это период пробуждения и расцвета познавательных, творческих, эмоциональных способностей ребенка;

развитие умения сравнивать, обобщать, выделять главное, видеть причины и следствия.

Возникая впервые в раннем детстве в виде отдельных слов, не имеющих еще четкого грамматического оформления, речь постепенно обогащается и усложняется. Ребенок овладевает фонетическим строем и лексикой, практически усваивает закономерности изменения слов (склонения, спряжения и пр.) и их сочетания, логику и композицию высказываний, овладевает диалогом и монологом, различными жанрами и стилями, развивается меткость и выразительность его речи. Таким образом, развитие речи осуществляется в нескольких направлениях (фонетической, лексической, грамматической), которые выступают в тесном единстве и каждое из них имеет свое значение и влияет на оформление речевого высказывания.

При формировании лексической стороны речи на первое место выходит семантический компонент, поскольку понимание ребенком значения слова (в системе синонимических, антонимических, полисемических отношений) может привести к сознательному выбору слов и словосочетаний, точному их употреблению в речи. Всем этим богатством ребенок овладевает не пассивно, а активно - в процессе своей речевой практики (11).

Проявление различных образных слов в речи детей рассредоточено во времени: сначала ребенком усваиваются простейшие формы образной речи, затем – устойчивые сочетания слов, обладающие высокой степенью метафоризации.

В освоении детьми переносного значения ученые (В.К. Харченко, Т.Л. Ветлужских, Н.В. Гавриш) выделяют три этапа.

Первый этап – замещение. На данном этапе, исходя из своего запаса знаний, опираясь на внешнее сходство, ребенок называет незнакомый предмет или дает ему характеристику.

Второй этап – сравнение. Сравнения являются наиболее доступными и раньше других актуализируются в речевом онтогенезе. Оно представляет собой сравнительную конструкцию с союзом «как». Показывая на мишку, ребенок

говорит: «Как елочка», на козу: «Как маленькая корова». Чем старше становится ребенок, тем структурно разнообразнее становятся сравнения.

Это образное средство имеет особое значение в формировании языковой личности ребенка и развитии мышления, прежде всего этот этап зависит от развития восприятия, воображения ребенка и его словарного запаса.

Сравнение появляется в речи ребенка к концу второго года жизни (1,8-1,9 месяцев). В ходе его ребенок сравнивает новое с известным, хорошо знакомым; характеризует свойства и признаки предмета через отношение к нему. До трехлетнего возраста дети сопровождают сравнение звукоподражаниями.

Сравнительный оборот в онтогенезе речи - это лидирующая форма выражения сравнительных значений. Он фиксируется в речи детей в возрасте 1 года 8 месяцев (о башне из песка - как петух). К 3-4-м годам увеличивается частотность употребления сравнительных оборотов, но при этом отмечается наличие синтаксических ошибок, проявляющихся в нарушении порядка слов. (Мама, укутай как меня лялечку).

Сравнительный оборот в детской речи чаще всего выражается существительным в форме именительного падежа (У утки лапки, как тряпочки) и реже - в форме косвенных падежей.

К трем-четырем годам увеличивается частота употребления сравнений, но отмечается наличие синтаксических ошибок, проявляющихся в нарушении порядка слов; к семилетнему возрасту, ребенок овладевает практически всеми видами этого языкового явления. Сравнение в детской речи выражается творительным падежом без предлога (Я ничего не делала, бараном стояла). Для данной формы характерно употребление развернутых, распространенных сравнений. Пик употребления этой конструкции приходится на возраст 5-7 лет. Семантику сравнений в детской речи отражает родительный падеж с предлогами наподобие, в виде, типа и винительный падеж с предлогами с, под.

В более поздние сроки, в 10-11 лет появляется сравнение через отрицание (Это не блинчик с мясом, а котлета какая-то). Самым распространенным

лексическим средством выражения сравнения является метаслово похожий, менее употребительными - смахивать, походить, напоминать.

В пятилетнем возрасте в состав данной категории начинают входить субстантивированные имена прилагательные (Он молодец, как взрослый). К семилетнему возрасту в составе сравнительного оборота используются числительные (Хлебушки, как два башмачка стоят), глагольные формы (Сидим дома, как законсервированные), наречия (Мы нормально будем играть, не так как раньше) (11; 12; 67).

В число лексико-грамматических единиц, при которых употребляется сравнительный оборот, входят глаголы (Утки плывут, как катера), существительные (У собаки глазки, как бусинки), местоимения (Она, как карлик), прилагательные (Ты весь белый, как снеговик), наречия (Жарко, как в пустыне), причастия (Пуговицы упакованы, как таблетки). Данная последовательность соотносится с возрастной периодизацией выражения предмета сравнения соответствующими частями речи: раньше других (в онтогенезе) сравнительный оборот используется при глаголах, позже - при наречиях и причастиях (11; 17).

Одним из важных условий овладения дошкольниками сравнительным оборотом является создание развивающей речевой среды. Она предполагает использование сравнений в ходе организованной образовательной деятельности (образовательная область «познавательное развитие»), в дидактических играх, в процессе рассматривания предметов, наблюдений во время прогулок, экскурсий, а также в повседневном общении с детьми, путем включения сравнений в речь воспитателя и родителей (11).

Третий этап освоения переносного значения связан с появлением в речи детей олицетворений. В это время совершается перенос с «живого» объекта на «неживой». На процесс становления олицетворения влияет группа факторов. И.М. Чеботарева среди них выделяет: игру; фольклор (дети знакомятся со сказками, загадками, которые оказывают воздействие на фантазию и воображение ребенка; материнская речь (мать, разговаривая с малышом, преднамеренно

обучает его одухотворять окружающий мир, чтобы воспитать в ребенке культуру эмпатии); мультфильмы (в них наглядно с помощью зрительного образа подсказывается возможность персонификации птиц, животных, растений и других неживых предметов (79).

Формальное выражение и семантическое различие между одушевленным и неодушевленным субъектом усваивается детьми относительно поздно. Так, например, в возрасте 2,5-3 лет ребенок не делит объекты окружающего мира на живое и неживое. В 4-5 лет, хоть и происходит активное усвоение правильных окончаний одушевленных существительных, но наблюдается большое количество ошибок. К 6-7 годам одушевляется минимальное количество предметов и явлений, постепенно в детской речи граница между одушевленными и неодушевленными существительными устанавливается в языке в соответствии с принятой в языке нормой.

Исследования в области психологии и психолингвистики (Ю.В. Бестугина, Л.Л. Костючук, В.Н. Телия и др.) доказывают, что овладение фразеологическими оборотами в дошкольном возрасте начинается позже, чем другими образными языковыми средствами. К четырем годам происходит усвоение более легких по семантике конструкций (кто его знает). Однако, после первого самостоятельного употребления фразеологического оборота ребенок с удовольствием использует и другие.

К 6-7 годам в речи детей появляются сочетания с высокой степенью метафоризации, т.е. происходит активное усвоение различных образных средств языка, в том числе и пословиц (12; 54; 73).

Изучая особенности восприятия и использования детьми дошкольного возраста фразеологических оборотов, А.А. Люблинская и С.Н. Цейтлин указывают на наличие большого числа ошибок. По мнению А.А. Люблинской, данное явление обусловлено спецификой детского мышления (45). С.Н. Цейтлин, - считает, что детям трудно понять, почему данное значение закреплено именно за этим, а не за другим сочетанием слов (78).

В исследованиях О.Ф. Мирошниченко отмечается, что характерной особенностью детей дошкольного возраста является связь слов с конкретными образами, поэтому они способны усвоить только те фразеологические обороты, которые связаны с конкретным образом, и внешняя форма таких выражений усваивается значительно раньше, чем внутреннее содержание (48).

Усложненная структура образного значения, в сравнении с лексическим, обусловлена присутствием в нем метафоры.

При анализе понимания переносных значений слов дошкольниками В.К. Харченко выделяет две группы метафор:

-непреднамеренные, которые преобладают в младшем дошкольном возрасте и процесс замещения слов имеет своим следствием непреднамеренную метафоризацию, неожиданную образность слова;

-преднамеренные (осознанные), которые появляются в старшем дошкольном возрасте и знаменуют важный этап осмысления слов: овладение главными и второстепенными признаками значений (76).

А.М. Шахнарович и Н.М. Юрьева в ходе своего исследования выявили, что понимание метафоры дошкольниками носит динамический характер и проходит ряд этапов: от привлечения своего практического опыта и предметности восприятия метафоры через ее прямое значение к переносному (80).

В старшем дошкольном возрасте дети осваивают перенос качеств живого существа на неодушевленный предмет, при этом понимание метафорических выражений является для них практически недоступным. Это объясняется тем, что смысловое содержание слова дошкольники осознают через предметную действительность (11).

Е.В. Белобородова отмечала, что восприятие образных средств детьми отражает ход познавательной деятельности человека и важную роль в этом процессе играют синтагматические и парадигматические ассоциации. Поэтому, по ее мнению, рассмотрение этих вопросов должно опираться на знание закономерностей усвоения детьми значений слова, компонентов его

семантической структуры, а именно денотативного, коннотативного, концептуального (понятийного), контекстуального. Компонентами значения слова ребенок овладевает постепенно. Сначала устанавливает связь между конкретным предметом и его обозначением. По мере развития операций сравнения, обобщения, анализа устанавливается концептуальный компонент значения. Овладение переносным значением слов связано с усвоением детьми контекстуального значения слова (11).

Таким образом, большую роль в общении детей играют образные слова, поскольку они обладают высокой информативностью. Эти выражения понимаются легче, чем обычные знаменательные, так как для них характерны дополнительно развиваемые значения. Появление различных образных слов в речи детей рассредоточено во времени: сначала ребенком усваиваются простейшие формы образной речи, затем – устойчивые сочетания слов, обладающие высокой степенью метафоризации. В начале у детей появляются сравнения, затем олицетворения и последними фразеологические обороты, это связано, прежде всего, со спецификой детского мышления и с усвоением детьми контекстуального значения слов с переносным значением. У детей старшего дошкольного возраста имеются потенциальные возможности для усвоения образной речи, в частности, использования таких ее образных средств, как сравнение, олицетворение, фразеологические обороты. Факты присутствия в речи образных выражений свидетельствуют о зарождающейся у дошкольников потребности в средствах образной номинации.

1.3. Особенности развития образных средств языка у дошкольников с нарушениями речевого развития

Речь ребенка формируется под влиянием речи взрослых и зависит от психофизического развития ребенка, сохранности анализаторных систем, отсутствия каких - либо органических повреждений головного мозга,

наследственности, строения органов артикуляционного аппарата, соматического здоровья, а также достаточной речевой практики, нормального речевого окружения и от условий воспитания и обучения, которые начинаются с первых дней его жизни. Если один или несколько из этих компонентов выпадает, то может возникнуть речевое нарушение (74).

Речевое нарушение рассматривается как отклонение от общепринятых норм, отличающихся стойким и самостоятельно не проходящим характером (42).

Особую категорию детей, испытывающих трудности в освоении образных средств языка, составляют дети с общим недоразвитием речи.

Под общим недоразвитием речи (ОНР) у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом следует понимать такую форму речевой аномалии, при которой нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся как к звуковой, так и смысловой сторонам речи (42).

Р.Е. Левиной разработана периодизация общего недоразвития речи, где она использовала системный подход к анализу речевых нарушений и выделяла три уровня общего недоразвития речи, для каждого из которых характерны специфические трудности в развитии всех компонентов речи.

Основной контингент воспитанников групп компенсирующей направленности для детей с тяжелыми нарушениями речи составляют дети с общим недоразвитием речи, 3 и 4 уровня речевого развития. В рамках нашего исследования остановимся на характеристике этих уровней.

Третий уровень речевого развития характеризуется тем, что обиходная речь детей становится более развернутой, грубых лексико-грамматических и фонетических отклонений уже нет. В устной речи отмечаются отдельные аграмматичные фразы, неточное употребление некоторых слов, фонетические недостатки менее разнообразны. Дети пользуются простыми распространенными предложениями, состоящими из трех-четырех слов. Сложные предложения в речи детей не представлены. В самостоятельных высказываниях отсутствует правильная грамматическая связь, логика событий не передается.

К числу ошибок словоизменения относятся: смешение в косвенных падежах окончаний существительных; замена окончаний существительных среднего рода окончанием женского рода; ошибки в падежных окончаниях имен существительных; неправильное соотнесение существительных и местоимений; ошибочное ударение в слове; не различение вида глаголов; неправильное согласование прилагательных с существительными; неточное согласование существительных и глаголов.

Звуковая сторона речи на данном уровне значительно более сформирована, дефекты произношения касаются сложных по артикуляции звуков, чаще шипящих и сонорных. Перестановки звуков в словах касаются лишь воспроизведения незнакомых, сложных по слоговой структуре слов (42).

Т.Б. Филичевой выделен четвертый уровень недоразвития речи. У детей, отнесенных к этому уровню, обнаруживаются незначительные нарушения всех компонентов языковой системы: трудности планирования собственных высказываний и отбора соответствующих языковых средств; общая смазанность речи; отдельные нарушения смысловой стороны слова, проявляющиеся в смешении родовых и видовых понятий. На этом уровне на первый взгляд ошибки кажутся несущественными, однако их совокупность ставит ребенка в затруднительное положение при обучении письму и чтению. Учебный материал воспринимается слабо, степень его усвоения очень низкая, правила грамматики не усваиваются (71).

В работах отечественных ученых-логопедов (Г.В. Бабина, В.К. Воробьева, Ю.Ф. Гаркуша, Т.В. Захарова, Е.А. Карпушкина, Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова, Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, С.Н. Шаховская, Е.В. Шлай) отмечается, что у дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР) имеются трудности в усвоении экспрессивных языковых средств, вследствие нарушения речи как системы.

Е.М. Мастюкова констатирует, что при ОНР не развита речевая подражательность, вследствие чего страдает отраженная речь. Отмечается нарушение всех произвольных форм речи, в том числе ее семантической стороны, без которой

невозможно полноценное формирование и употребление образных средств языка (46).

Т.Б. Филичева и Г.В. Чиркина, изучая особенности лексики дошкольников с недоразвитием речи, отмечают, что преобладающим типом лексических ошибок является неточность употребления слов в контексте предложения, которая проявляется в многочисленных заменах. Словарный запас детей рассматриваемой категории характеризуется недостаточной сформированностью обобщающих понятий, редким использованием антонимов, отсутствием синонимов, что приводит к бедности и стереотипности речи, отсутствию в речи образных средств языка (72).

В исследованиях Т.В. Тумановой выявлены специфические особенности в становлении процессов словообразования у детей с ОНР. Автор указывает на выраженный комплексный характер недоразвития всех аспектов функционирования производного слова. Для детей с ОНР характерны трудности в словопродуцировании и семантической интерпретации производных слов; в применении словообразовательных знаний, навыков и умений при решении языковых задач, что позволяет сделать вывод о дисфункциональном состоянии механизма саморазвития словообразовательной компетенции у детей с нарушенной речевой деятельностью (67).

Г.В. Гуровец отмечает у детей с нарушениями речи трудности нахождения нужных слов при ведении диалога и монолога, а также особенности семантики, которые характеризуются стойкой приуроченностью значения слова к обозначающему его конкретному предмету (24).

Анализируя проявления нарушений операций поиска слов при ОНР, В.А. Ковшиков обращает внимание на неправильный выбор семантических признаков слова: нарушение синонимической, гипонимической, парциальной и антонимической дифференциации при сохранном понимании лексического значения слова. Автор указывает на зависимость поиска слова от его связей с другими словами в предложении (34).

Р.И. Лалаева и Н.В. Серебрякова к нарушениям формирования лексики у детей с ОНР относят ограниченность словарного запаса, неточное употребление слов,

трудности актуализации словаря, расхождение объема пассивного и активного словарного запаса, множество вербальных парафазий, несформированность семантических полей, что в свою очередь отражается в трудностях употребления образных средств языка (39).

Авторы выделяют следующие особенности организации семантических полей у дошкольников с ОНР: случайный, немотивированный характер ассоциаций; трудность выделения ядра семантического поля; ограниченное количество смысловых связей вследствие малого объема семантического поля (34; 39).

С.Н. Шаховская указывает на то, что у детей с ОНР отмечается бедность и качественное своеобразие лексики; нарушение процесса тематического отбора и семантического выбора слов при порождении речевого высказывания; преобладание пассивного словаря над активным; неточность лексики; функциональные замещения с расширением значения слов и многочисленными заменами. Исследуя словарный запас детей с нарушенной речевой деятельностью, автор подчеркивает различную природу несформированности словаря: от непонимания до затруднения повторения и невозможности самостоятельного высказывания с употреблением синонимов, антонимов, обобщающей лексики. При этом отмечается задержка в формировании семантических полей: ребенок не чувствует разницу между ядром и периферией семантического значения слова, затрудняется в адекватном использовании лексических единиц; в объяснении их значения. У детей наблюдаются трудности при усвоении синтагматических и парадигматических связей, выявляются замены слов по значению и звучанию, недочеты при усвоении абстрактной лексики, переносного смысла. Трудности поиска слова и его воспроизведения исследователь объясняет снижением семантического и грамматического компонентов языковой системы, несформированностью модели речевого действия, основными операциями которого являются выбор и сочетаемость лексических единиц (81).

Анализируя характер функциональных изменений в области семантической структуры слова у детей с нарушенной речевой деятельностью, Л.Б. Халилова

предлагает типологию их семантических нарушений, которые могут быть представлены тремя основными вариантами:

1) нарушение парадигматических связей между единицами языка, обусловленные недочетами семантической группировки элементов его лексической сферы на основе их ассоциативного сходства;

2) нарушения эпидигматических связей слов, связанные с ошибками при образовании лексических значений исходных единиц, неточным использованием определенных правил, формальных операций, действующих в языке;

3) нарушения синтагматических связей между языковыми знаками, обусловленные трудностями группировки слов с учетом их расположения в речи относительно друг другу (74).

Автор отмечает, что для детей с расстройствами речи характерны трудности дифференциации переносных значений слов, что объясняется слабостью семантического ассоциирования, ограниченностью запаса слов, замедленным темпом перехода от конкретных значений к абстрактным (74).

В ряде работ описание затруднений речевого характера дополняется указаниями на специфические особенности неречевых процессов у детей с нарушенной речевой деятельностью. Исследователи отмечают снижение познавательной активности, замедление скорости приема и переработки информации, снижение продуктивности запоминания словесного материала по сравнению с наглядным, отставание словесно-логического мышления, которое проявляется в недостаточной сформированности операций анализа, синтеза, обобщения, сравнения. Все эти особенности неречевых процессов, также влияют на формирование и усвоение детьми образных средств языка.

Таким образом, несформированность неречевых и речевых операций (замысел, программирование, отбор и синтез речевого материала), трудности в понимании и употреблении лексики, трудности в словообразовании и словоизменении, все это в комплексе приводит к тому, что ребенок с ОНР не умеет лексически и грамматически правильно оформить мысль, пересказать текст, сохраняя авторские

слова и выражения, составить связный рассказ по картине или серии картин, используя образные средства языка.

В работе Т.А. Пескишевой, посвященной особенностям восприятия и понимания произведений малых фольклорных жанров детьми старшего дошкольного возраста с ОНР, отмечается, что дошкольники рассматриваемой категории демонстрируют буквальное толкование значения пословиц, непонимание скрытого смысла образных выражений, особенности понимания и употребления фраз с переносным значением. Для них характерны трудности в подборе слов для выражения своих мыслей, в выборе существенных для описания предмета признаков, в употреблении абстрактных понятий, в доказательстве своих суждений (54).

Рассматривая уровень сформированности выразительных средств речи у детей дошкольного возраста с ОНР, Т.В. Захарова отмечает слабую осознанность собственного практического речевого опыта. Дошкольники демонстрируют низкий уровень сформированности образной выразительности речи, являющейся составной частью речевой культуры. Усвоение детьми образного строя языка является фрагментарным, не складывается способность к анализу оттенков значений, постижению способов образования средств образной выразительности и активному их употреблению в собственной речи (28).

Анализируя характер функциональных изменений в области семантической структуры слова у детей с нарушенной речевой деятельностью, Л.Б. Халилова отмечает, что для детей с расстройствами речи характерны трудности дифференциации переносных значений слов, что объясняется слабостью семантического ассоциирования, ограниченностью запаса слов, замедленным темпом перехода от конкретных значений к абстрактным (74).

Исследование В.В. Юртайкина выявляет наличие диссоциации между предметным, семантическим и звуковыми планами речевого высказывания. Для детей с ОНР характерна недостаточность образных средств презентации окружающего, несовершенство способов их развертывания в систему внешних и внутренних действий, трудности усвоения парадигматических классов абстрактных

значений (83). В.П. Назарова объясняет наличие подобного факта трудностями реализации у детей психологических операций номинации и предикации, общей незрелостью парадигматического и синтагматического аппаратов языка, участвующих в организации процессов выбора слов и их грамматического структурирования (51).

В.Н. Еремина, Е.А. Карпушкина, Л.Б. Халилова указывают на задержку формирования у дошкольников с ОНР умений употреблять фразеологические обороты в самостоятельной речи. В силу ограниченности речевого и когнитивного опыта дети не осознают фразеологической семантики, не улавливают семантически значимых признаков (26; 32; 74).

Исследователи так же отмечают, что у дошкольников с ОНР имеют место трудности дифференциации переносных значений слов. Данная особенность, по мнению Е.В. Белобородовой, связана со слабостью семантического ассоциирования, ограниченностью запаса слов, замедленным темпом перехода от конкретных значений к абстрактным (11).

Г.В. Бабина указывает на снижение возможностей учащихся с речевой патологией в использовании глаголов в качестве изобразительно-выразительных средств. Причину трудностей автор видит в недостаточном уровне сформированности системных связей лексических единиц; в нарушении развития чувства языка, в низком уровне понимания функциональных возможностей образных слов и выражений, в отсутствии ощущения смыслового сдвига в случаях ошибочного употребления в тексте глаголов с переносным значением (6).

В исследовании Е.В. Белобородовой была предложена методика изучения понимания и использования образных средств языка у дошкольников с ОНР, которая позволила выявить типологические особенности овладения вторичной образной номинацией дошкольниками с нормальной и нарушенной речевой деятельностью.

В результате исследования было установлено, что для дошкольников с общим недоразвитием речи являются типичными следующие показатели усвоения образных средств языка: искажение смысловой структуры сравнительного, фразеологического

оборота; неопределенность признака, по которому происходит сравнение; актуализация только одного признака; сужение сферы применения конкретного сравнения, олицетворения, фразеологического оборота; ограничение ассоциативного ряда, минимальная степень их автоматизированности в речи (11).

Трудности овладения вторичной образной номинацией дошкольниками с ОНР определяются следующими факторами: ограничение семантического структурирования и объективации переносного значения образных средств языка, выраженные затруднения в выявлении скрытого смысла образных выражений, недостаточная степень автоматизированности в речи вторичных наименований, сужение спектра вариативности их использования, снижение возможности синтагматического и парадигматического языкового ассоциирования, низкий коэффициент образности, затруднения в семантизации и контекстуализации полисемантических слов и выражений.

По мнению Е.В. Белобородовой в основе трудностей усвоения образных средств языка дошкольниками с общим недоразвитием речи лежит недостаточная сформированность следующих механизмов: метафоризации, инференции, генерализации, смысловых замен, языкового контроля (11).

Таким образом, несформированность неречевых и речевых операций (замысел, программирование, отбор и синтез речевого материала), трудности в понимании и употреблении лексики, трудности в словообразовании и словоизменении, все это в комплексе приводит к тому, что ребенок с ОНР не умеет лексически и грамматически правильно оформить мысль, пересказать текст, составить предложение, рассказ, используя образные средства языка. Дошкольники рассматриваемой категории демонстрируют буквальное толкование значения пословиц, непонимание скрытого смысла образных выражений, особенности понимания и употребления фраз с переносным значением, слабую осознанность собственного практического речевого опыта, недостаточность образных средств презентации окружающего, несовершенство способов их развертывания в систему внешних и внутренних действий, трудности усвоения парадигматических классов абстрактных значений.

Дети не осознают фразеологической семантики, не улавливают семантически значимых признаков, они почти не используют глаголы в качестве изобразительно-выразительных средств.

1.4. Организационно-методические аспекты работы по развитию образных средств языка у дошкольников с нарушениями речевого развития

Большое внимание в теории и методике развития речи детей дошкольного возраста уделяется развитию образных средств языка, которые способствуют точной, яркой, выразительной передаче смысловой информации.

Проанализировав исследования различных авторов (И.М. Чеботарева, Т.А. Пескишева, Н.В. Гавриш, Т.В. Захарова, Е.А. Карпушкина и др.), можно выделить группу факторов, влияющих на процесс становления образных средств языка у дошкольников: игра; фольклор (дети знакомятся со сказками, загадками, которые оказывают воздействие на фантазию и воображение ребенка; материнская речь (мать, разговаривая с малышом, преднамеренно обучает его одухотворять окружающий мир, чтобы воспитать в ребенке культуру эмпатии); мультфильмы (в них наглядно с помощью зрительного образа подсказывается возможность персонификации птиц, животных, растений и других неживых предметов).

Анализ коррекционной программы работы с детьми дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина), адаптированной примерной основной образовательной программы для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи (п/р Н.В. Нищевой) и современных методических разработок (Т.В. Волосовец, Л.Н. Ефименкова, Н.С. Жукова, Т.А. Ткаченко и др.) показал, что в их содержании присутствуют отдельные фольклорные тексты в качестве коррекционного материала для формирования правильного звукопроизношения и фонематического восприятия, а также разработана методика работы над загадкой на основе структурной схемы (54).

Важнейшими источниками развития выразительности, образности детской речи являются произведения художественной литературы и устного народного творчества, в том числе фольклорные формы (загадки, сказки, пословицы, поговорки и т.д.). Воспитательное, познавательное и эстетическое значение фольклора огромно, так как он, расширяя знания об окружающей действительности, развивает умение тонко чувствовать художественную форму, мелодику и ритм родного языка (68).

Фольклор – социально обусловленная исторически развивающаяся форма творческого процесса в единстве личного и массового творчества, характеризующаяся устностью передачи, традиционностью, полиэлементностью и полифункциональностью (68).

Исследователи (Д.М. Аранович - Дубовская, И.П. Боша Р., Н.В. Гавриш, Т.Д. Зинкевич, А.М. Михайлов, Л.Е. Стрельцова, О.Н. Сомкова, А.П. Усова и др.) отмечают, что сказка, загадка, прибаутка, пословица, поговорка, являются типичными фольклорными жанрами в отношении содержания, композиции и языка и соответствуют особенностям восприятия, языковой и коммуникативной компетентности детей 5-8 лет.

Детский фольклор имеет огромную педагогическую ценность, которая заключена в его познавательном, эстетическом и воспитательном значении. Это позволяет рассматривать его как значимое средство развития личности ребенка в целом и, речи, образности в частности (К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой, А.П. Усова, К.И. Чуковский, М.А. Рыбникова и др.).

В произведениях детского фольклора выделяют изобразительно-выразительные средства языка, устойчивые выражения, фразеологические обороты, метафоры, сравнения (38).

Высокий образовательный и коррекционно-развивающий потенциал произведений фольклора, помогающий ребенку овладеть богатством языка, обуславливает внимание современных исследователей к вопросам включения

произведений детского фольклора в образовательную и коррекционно - педагогическую деятельность.

Организационно-методические и коррекционно-развивающие аспекты использования систематизированного фольклорного материала в логопедической теории и практике представляют собой малоизученную область знаний.

В «Уникальной методике развития речи детей» (А.С. Герасимова, О.С. Жукова) определены возможности использования различных жанров фольклора (пословиц, поговорок, загадок) в качестве материала для закрепления произношения определенного звука в предложении (19).

Так, Н.В. Гавриш были разработаны специальные занятия в старшей и подготовительной группах, на которых даются представления о жанровых особенностях пословиц и поговорок, учат понимать значение пословиц, составлять по ним рассказы, сказки, обращается внимание на образный язык произведений детского фольклора, учат иллюстрировать фольклорные формы (17).

Т.А. Пескишева в рамках своего инициативного исследования разработала модель использования малых фольклорных форм в процессе логопедической работы с детьми 4-7 лет с общим недоразвитием речи. Ею определены участники коррекционно-развивающего процесса (учитель-логопед, воспитатель, специалисты, родители с детьми), формы коррекционно-развивающей работы (специально организованное обучение в виде занятий, совместная деятельность взрослого с детьми, свободная самостоятельная деятельность детей), требования к предметно-речевой среде и методам обучения (54).

В основу построения коррекционно-развивающей программы Т.А. Пескишева положила следующие принципы:

- принцип учета индивидуальных и возрастных возможностей детей с ОНР;
- принцип поэтапного формирования умственных действий, в том числе в овладении языковыми операциями. Реализация данного принципа, по мнению автора, в первую очередь предполагает постепенное уменьшение роли внешних

опор: от понимания предъявляемого фольклорного материала на основе активизации восприятия до самостоятельного применения усвоенного фольклорного материала в самостоятельной когнитивно-речевой деятельности;

-календарно-тематический принцип планирования. Отбор фольклорного материала, по мнению Т.А. Пескишевой, должен осуществляться в рамках лексической темы.

Система коррекционно-развивающей работы с детьми дошкольного возраста с ОНР на основе использования малых фольклорных форм включает в себя три взаимосвязанных этапа, которые условно соответствуют трем возрастным группам (4-5 лет, 5-6 лет, 6-7 лет): ориентировочный (пропедевтический), операционально-познавательный, деятельностный (54).

И.В. Колосова и Л.В. Дубинчук в своих работах проанализировали возможности использования фразеологической лексики детьми старшего дошкольного возраста и дошкольниками с речевыми нарушениями, описали направления и этапы работы по формированию фразеологического словаря у детей (25; 38).

И.В. Колосова создала «Фразеологический словарик» для детей старшего дошкольного возраста, в который вошли крылатые слова и выражения, близкие жизненному и литературному опыту дошкольника (38). Данный словарик, по нашему мнению, можно использовать и для дошкольников с речевыми нарушениями.

Л.В. Дубинчук описала нетрадиционные методы работы учителя-логопеда по формированию фразеологического словаря у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи через использование предметно-пространственной среды ДОУ, на базе мини-музея. По ее мнению, в любой экспозиции найдется место для потешек, пословиц и поговорок. Это позволят вести речевую работу по любой лексической теме. Данная работа проводится в три этапа: ознакомительный, основной и заключительный. В процессе такой работы решаются следующие задачи: усвоение переносного значения слова

детьми, совершенствование качества связных высказываний дошкольников, развитие образно-выразительной речи детей, понимание содержание текстов художественной литературы, формирование интереса к родному языку у детей и родителей и др. (25).

Кроме использования систематизированного фольклорного материала и создания предметно-пространственной среды для развития образных средств языка, Е.В. Белобородова разработала методические рекомендации формирования образных средств языка у дошкольников с ОНР, которая включает в себя пять направлений, при определении которых ею учитывается преимущественная направленность каждого из них на формирование психологических механизмов. В реализации первых трех направлений приоритетной является работа по развитию механизма метафоризации, в четвертом направлении - по формированию механизма смысловых замен и инференции, в пятом - по формированию механизмов генерализации и языкового контроля (11).

На первом этапе у детей обогащаются фоновые знания, являющиеся базой для использования образных выражений, на втором детей обучают различать свободные и устойчивые сочетания, развивают умения понимать смысл образных выражений. При реализации третьего этапа дети учатся употреблять образные средства языка применительно к новым когнитивно - речевым ситуациям, на четвертом этапе у детей развивают осознанное восприятие и использование слов с переносным значением, конкретизируют семантическое содержания образных средств языка. На последнем этапе дети расширяют область применения образных средств, а также совершенствуют умение включать образные средства в самостоятельное высказывание (11).

Таким образом, направленность коррекционно-ориентированного развития механизмов, лежащих в основе вторичной образной номинации, позволяет повысить эффективность процесса усвоения образных средств языка дошкольниками с ОНР. В свою очередь произведения детского фольклора, создание предметно-развивающей среды в ДОУ, целенаправленная коррекционно-педагогическая

работа, выступают важнейшим источником развития образной речи детей дошкольного возраста, в том числе и детей с ОНР. В литературе определены основные направления, содержание работы в дошкольном образовательном учреждении по развитию речи ее образности с использованием фольклора, однако, в логопедической теории и практике данный вопрос изучен и представлен недостаточно.

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

Анализ лингвистических, психолингвистических и психолого-педагогических исследований позволяет нам сделать следующие выводы.

1. Дошкольный возраст рассматривается как период интенсивного развития речевой культуры, что позволяет говорить о развитии таких ее признаках, как правильность, точность, содержательность, образность и выразительность.

2. Образная речь представляет собой сложную форму человеческого отражения, ее относят к числу вторичных языковых единиц. Под вторичной номинацией понимается использование уже имеющихся в языке номинативных средств в новой для них функции. Вторичные наименования являются продуктом особого типа мышления, в основе которого лежат когнитивные операции по категоризации, ассоциированию, трансформации, моделированию. При этом происходит сдвиг в семантике исходной единицы, что приводит к появлению новой единицы.

3. Главными источниками образной речи являются тропы русской речи – сравнение, метафора, эпитет и фразеологический оборот.

4. Появление различных образных слов в речи детей расщелоточено во времени: сначала ребенком усваиваются простейшие формы образной речи, затем – устойчивые сочетания слов, обладающие высокой степенью метафоризации. В начале у детей появляются сравнения, затем олицетворения и последними фразеологические обороты. Это связано, прежде всего, со спецификой детского мышления и с усвоением детьми контекстуального значения слов с переносным значением.

5. Несформированность неречевых и речевых операций (замысел, программирование, отбор и синтез речевого материала), трудности в понимании и употреблении лексики, трудности в словообразовании и словоизменении, все это в комплексе приводит к тому, что ребенок с ОНР не умеет лексически и грамматически правильно оформить мысль, пересказать текст, составить предложение, рассказ, используя образные средства языка.

6. Исследования по проблеме понимания и использования образных средств языка показали, что дошкольники с речевыми нарушениями демонстрируют буквальное толкование значения пословиц, непонимание скрытого смысла образных выражений, слабую осознанность собственного практического речевого опыта, недостаточность образных средств презентации окружающего, несовершенство способов их развертывания в систему внешних и внутренних действий, трудности усвоения парадигматических классов абстрактных значений, не осознают фразеологической семантики, не улавливают семантически значимых признаков.

7. Произведения детского фольклора, создание предметно-развивающей среды в ДОУ и целенаправленная коррекционно-педагогическая работа, выступают важнейшим источником развития образной речи детей дошкольного с ОНР. В литературе определены основные направления и этапы работы в дошкольном образовательном учреждении по развитию речи, ее образности с использованием фольклора, однако, в логопедической теории и практике данный вопрос изучен и представлен недостаточно.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ПРОЕКТИРОВАНИЮ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ - ЛОГОПЕДА РАЗВИТИЯ ОБРАЗНЫХ СРЕДСТВ ЯЗЫКА У ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ

2.1. Анализ результатов исследования образных средств языка у дошкольников с нарушениями речевого развития.

Целью констатирующего этапа экспериментальной работы являлось выявление особенностей овладения дошкольниками с общим недоразвитием речи образными средствами языка.

В ходе исследования решались следующие задачи:

1. Подобрать диагностический инструментарий для оценки уровня развития образных средств языка у дошкольников с нарушениями речевого развития.

2. Изучить особенности понимания и употребления дошкольниками с общим недоразвитием речи сравнений, олицетворений и фразеологических оборотов, имеющих структуру сравнения.

3. Выявить уровень развития образных средств языка у дошкольников с общим недоразвитием речи.

В соответствии с задачами были выделены три этапа исследования:

I этап. Изучение особенности понимания и употребления дошкольниками с общим недоразвитием речи сравнения.

II этап. Изучение особенности понимания и употребления дошкольниками с общим недоразвитием речи олицетворения.

III этап. Изучение особенности понимания и употребления дошкольниками с общим недоразвитием речи фразеологических оборотов, имеющих структуру сравнения.

Исследование проводилось в 2016-2017 и 2017-2018 учебном году на базе МБДОУ д/с №49 г. Белгорода.

В эксперименте принимали участие 22 ребенка старшей группы, имеющие рекомендацию ПМПК «Освоение адаптированной основной образовательной программы для детей с тяжелыми нарушениями речи» (список детей представлен в Приложении 1).

Для оценки уровня развития образных средств языка на основе исследований Е.В. Белобородовой (11) были выделены следующие уровни развития образных средств языка:

Высокий уровень – высокий уровень развития образных средств языка, точное их использование в самостоятельной речи, отсутствие отказов от выполнения заданий, самостоятельность.

Средний уровень – средний уровень развития образных средств, сужение сферы применения в самостоятельной речи, отсутствие отказов от выполнения заданий, полная или частичная самостоятельность.

Низкий уровень – низкий уровень развития образных средств, полное искажение их смысловой структуры, неопределенность сферы применения в самостоятельной речи.

Очень низкий уровень – дополнительно нами был выделен этот уровень, к которому мы относили наличие отказов от выполнения заданий, несамостоятельность.

Для изучения понимания и употребления образных средств языка мы использовали модифицированный вариант методики Е.В. Белобородовой, которая представлена в Приложении 2.

В ходе **первого этапа** нами осуществлялось изучение особенностей понимания и употребления дошкольниками с общим недоразвитием речи сравнения. Обобщив полученные результаты выполнения заданий, мы представили их на Рис. 2.1., в Таблице 2.1. и в Таблице 2.1.1. (Приложение 3), где представлен подробный анализ полученных данных по каждому ребенку.

Таблица 2.1.

**Уровень оценки понимания и употребления сравнений
(по данным констатирующего этапа)**

| | Уровень | | | |
|-------------------------|-----------------|-----------------|----------------|----------------------|
| | Высокий уровень | Средний уровень | Низкий уровень | Очень низкий уровень |
| Количество детей | 0 | 7 | 10 | 5 |
| Проценты (%) | 0% | 32% | 45% | 23% |

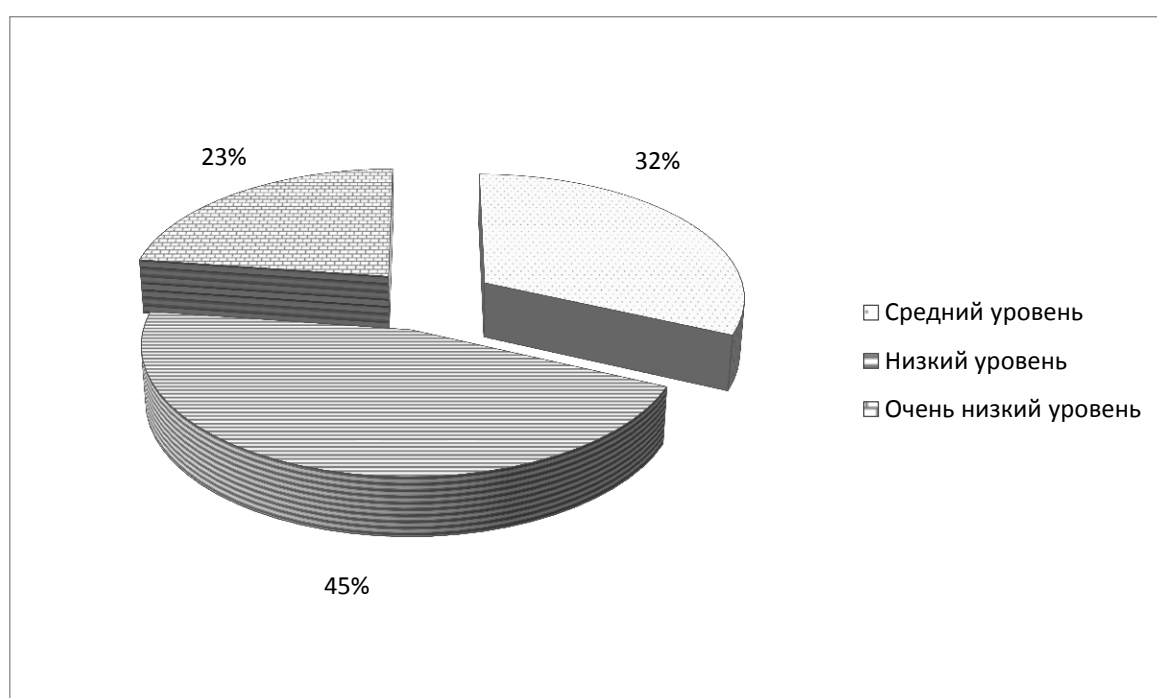


Рис. 2.1. Уровень сформированности понимания и употребления сравнений дошкольниками с общим недоразвитием речи

Как видно из Таблицы 2.1., 2.1.1. и Рис. 2.1., никто из детей не показал высокий уровень сформированности понимания и употребления сравнений. Анализ результатов позволил выявить, что у 7 детей наблюдается средний уровень развития понимания и употребления сравнений и это составляет 32%, у 10 низкий уровень развития – это 45% и у 5 детей очень низкий уровень развития понимания и употребления сравнений в процентном соотношении это составляет

23%, к этому числу детей мы отнесли тех, кто отказался выполнять задания данной серии и их ответ был «не знаю».

Качественный анализ ответов дошкольников с ОНР показал, что при выполнении 1 задания, из 22 детей, которые выполнили данное задание 9 детей (41%) дали большинство ответов, в которых сходство со стимулом основывалось на одном параметре. Например: как солнышко – синий мячик (Саша Т.), как небо – голубой свитер (Настя Г.), как змея - длинная веревка (Амелия Ч.). У 9 детей (41%) ответы были в основном не сопоставимы с образом. Например: Саша Ш.: как золото – кораблик. Остальным дошкольникам (18%) требовалась помощь взрослого при выполнении заданий.

4 детей (18%) отказали выполнять 2-4 задания. У 7 детей (32%) имели место искажения смысловой структуры сравнительного оборота. Так, например, при выполнении второго задания дети актуализировали видовые отношения и заменяли предмет сравнения признаком.

В третьем задании у 9 детей (41%) имела место объективация нетипичных признаков. Например, как волчица – зверь (Ваня К.), тихий как мышка - мышонок. А в четвертом задании дети называли глаголы, в которых утрачивалось образное значение. Например: как слон – ходит (Ярослав К.). Дети подбирали одну – две лексические темы к слову-стимулу.

9 детей (41%) выполнили предложенные задания на низком уровне. Они устраняли эффект сравнения, подбирали морфологический дериват, синонимы, застревали на словах-стимулах, использовали несущественный или неадекватный признак. Например: злой как волчица – злой (Денис С.), грязный, как поросенок – свинья (Влад С.), как небо – мягкий (Настя Г.). Только 7 детей (32%) самостоятельно выполнили предложенные задания, остальные дети не выполнили самостоятельно без помощи взрослого.

При выполнении 5-6 заданий 3 детей (Леонид К., Артем Ш., Артем З.) отказались выполнять задание. 6 детей (27%) самостоятельно выполнили предложенное задание. Они подбирали широко частотные признаки сравнения.

Например: под елкой лежали шишки (какие?) как ежата – большие (Артем Р.), Катя съела лекарство (какое?) как горчица – желтое, не вкусное (Саша Т.). Дети подбирали в основном по одной - две лексеме.

6 детей (27%) продемонстрировали значительные затруднения при выполнении этих заданий. Дети подбирали немотивированные признаки сравнений, а также действия, не характерные для данных предметов. Например, у великана были руки (какие?) как ветки дерева – деревянные (Саша Г.), около дома трава трава (какая?) как коврик – черная (Амелия Ч.).

При выполнении 7 задания 4 детей отказались выполнять задание (18%). Остальные дети выполнили задания, продемонстрировав средний и низкий уровни.

9 детей (41%) детей выполнили задание самостоятельно, продемонстрировали удовлетворительный характер ответов, в которых преобладала актуализация в рамках сравнений родовидовых отношений. Например, конфета – сладости, арбуз – фрукты (Артем Р.). В основном дети подбирали по одному сравнению.

8 детей (36%) застревают на словах - стимулах, устраняли эффект сравнения, приносили ложные значения в сравнительный оборот, подбирали синонимы. Кроме того, имел место фрагментарный характер ответов. Например, конфета – как сладкое (Соня А.), елка с зимой, апельсин со шкуркой (Саша Ш.).

8-9 задание выполнили только 7 детей, 4 детей так же отказались выполнять данное задание. Количественный и качественный анализ выполнения детьми данных заданий показал, что 7 детей (32%) в целом справились с предложенным заданием. Они осуществляли подбор предметов сравнений, используя характерные вероятные признаки, а также актуализировали только родовидовые отношения. Например, девочки высоко прыгают – как дети (Никита Б.).

11 детей (50%) продемонстрировали неудовлетворительный результат. При выполнении задания были характерны: опора на немотивированные признаки, замена образа сравнения объектом, подбор антонимов либо образование с

помощью частицы отрицания, синонима, привнесение ложных значений в сравнительный оборот. Например, заяц быстро побежал от лисы – как мяч (Артем З.), колючие розы- неколючие (Даниил П.).

Аналогичная картина выявлена и при выполнении 10-11 заданий. Дети, которые в целом справились с заданием (23%), продемонстрировали актуализацию в рамках сравнения видовых отношений. Например: бульдог рычал на маленькую собачку, как злая собака (Саша Т.). У 7 детей выявлены нехарактерные реакции в процессе выполнения заданий. Дети при выполнении заданий застревают на одном из слов предложений, либо привносили ложное значение в сравнение. Например: девочки прыгают как прыгалки (Влад С.). 5 детей (23%) не справились с 10-11 заданием самостоятельно, без помощи взрослого.

Таким образом, выявленные ошибки у дошкольников с ОНР, на наш взгляд, свидетельствуют о том, что для их речевой деятельности характерно: ограничение ассоциативных связей слов, направленность на актуализацию случайных, фонетических и деривационных отношений; низкий уровень категоризации лексического запаса; несформированность связей между словом и образом; трудности выделения признака, на основе которого происходит сравнение двух объектов; конкретность и однозначность понимания и употребления сравнений, искажение смысловой структуры сравнительного оборота.

В ходе **второго этапа** нами осуществлялось изучение особенностей понимания и употребления дошкольниками с общим недоразвитием речи олицетворения. Обобщив полученные результаты выполнения заданий, мы представили их на Рис. 2.2., в Таблице 2.2. и в Таблице 2.2.2. (Приложение 4), где представлен подробный анализ полученных данных по каждому ребенку.

Таблица 2.2.

**Уровень оценки понимания и употребления олицетворений
(по данным констатирующего этапа)**

| | Уровень | | | |
|-------------------------|-----------------|-----------------|----------------|----------------------|
| | Высокий уровень | Средний уровень | Низкий уровень | Очень низкий уровень |
| Количество детей | 0 | 7 | 11 | 4 |
| Проценты (%) | 0% | 32% | 50% | 18% |

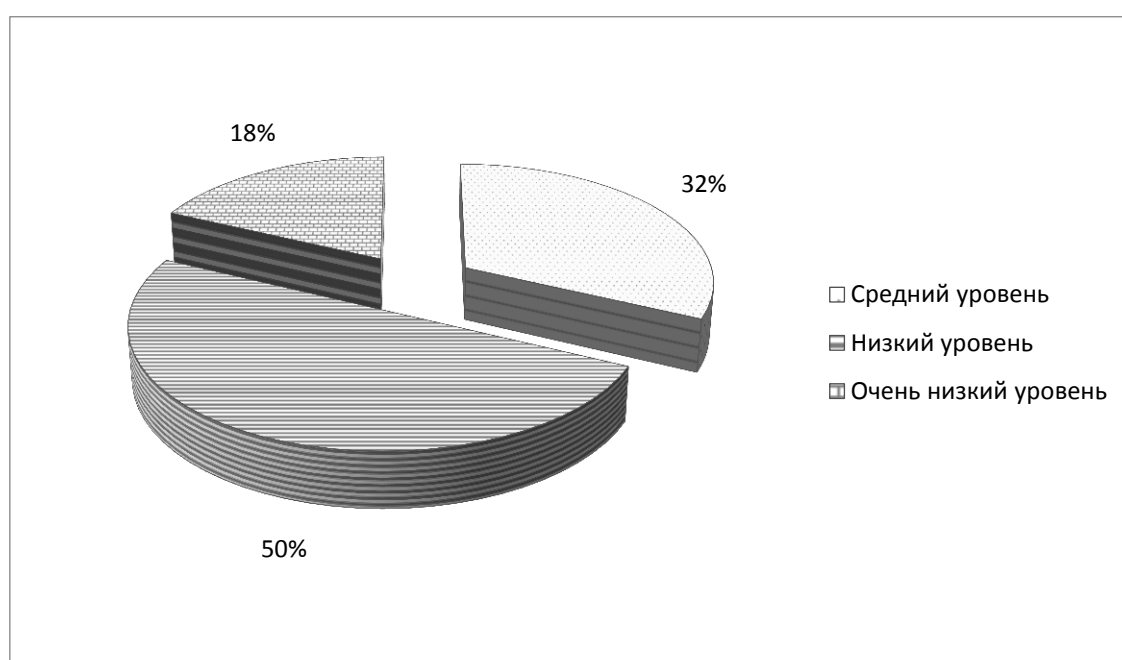


Рис. 2.2. Уровень сформированности понимания и употребления олицетворений дошкольниками с общим недоразвитием речи

Как видно из Таблицы 2.2., 2.2.2. и Рис. 2.2., никто из детей не показал высокий уровень сформированности понимания и употребления олицетворений, 50% старших дошкольников с ОНР имеют низкий уровень, 32% - средний уровень, 18% очень низкий – это те дети, которые отказались выполнять задания данной серии.

Качественный анализ выполнения детьми первого задания показал, что четверо детей (18%) отказались выполнять данное задание. Это Леонид К., Артем Ш., Артем З., Ярослав Т. 9 детей (41%) справились с заданием на среднем уровне.

У остальных детей – 9 (41%) имели место отнесение олицетворений к словам с прямым значением.

При выполнении 2 задания, 3 детей (14%) также отказались выполнять задание. Ответы остальных детей можно оценить как удовлетворительные и неудовлетворительные.

В ответах 6 детей (27%) понимание материала не выявляло специфики образа.

Например:

Зима недаром злится

Пришла ее пора.

Весна в окно стучится

И гонит со двора.

Ответ Димы С. – зима уходит, а весна приходит.

Ветер воет, завывает,

Гнет деревья до земли.

С веток яблоки срывает,

Тащит шапку с головы.

Ответ Насти Г. – ветер дует.

Для 6 детей (50%) были характерны реакции, в которых образный компонент нивелируется.

Например:

Скоро осень проснется

И заплачет спросонья.

Ответ Дениса С. – осень заплакала, потому что ее долго не было.

Кроме того в ответах детей имело место привнесение ложных значений в олицетворение, включение в объяснение различных иллюстраций и интерпретация каждого элемента образа.

Например:

Лес почти совсем раздет:

Ни гнезда, ни птицы нет

Только ветер стонет, стонет,

По тропинкам листья гонит.

Ответ Ярослава К. – ему жарко.

Ветер воет, завывает,

Гнет деревья до земли.

С веток яблоки срывает,

Тащит шапку с головы.

Ответ Влада С. – ветер уносит вещи.

Анализ выполнения детьми третьего задания показал, что 5 детей (23%) отказались выполнять задание. Это Саша Ш., Леонид К., Артем Ш., Артем З., Ярослав Т. Семь детей (32%) выполнили задание, продемонстрировав средний уровень. Типичной ошибкой этой группы детей было соскальзывание с переносного значения слова на прямое при включении его в предложение. Низкий уровень сформированности понимания и употребления олицетворений был выявлен у 10 детей (45%). Они застревали на одном из слов предложения, привносили ложные значения в олицетворения.

Например: все деревья зимой под снегом – зимуют (Максим С.); зимой злая вьюга – вьючит (Даша К.); все деревья зимой под снегом – снежинками кидаются (Соня А.).

В процессе выполнения задания только 7 детей выполнили его самостоятельно, без помощи взрослого.

Таким образом, выявленные ошибки у дошкольников с ОНР, на наш взгляд, свидетельствуют о том, что для их речевой деятельности характерно: искажение смысловой структуры олицетворения, соскальзывание с переносного значения слова на прямое при включении его в предложение, описательное толкование олицетворения, привнесение ложных значений в олицетворение, включение в объяснение различных иллюстраций и интерпретация каждого элемента образа,

застревание на одном из слов в предложении, неавтоматизированное использование в речи.

В ходе **третьего этапа** нами осуществлялось изучение особенностей понимания и употребления дошкольниками с общим недоразвитием речи фразеологических оборотов, имеющих структуру сравнения. Обобщив полученные результаты выполнения заданий, мы представили их на Рис. 2.3. в Таблице 2.3., и в Таблице 2.3.3. (Приложение 5), где представлен подробный анализ полученных данных по каждому ребенку.

Таблица 2.3.

**Уровень оценки понимания и употребления фразеологических оборотов, имеющих структуру сравнения
(по данным констатирующего этапа)**

| | Уровень | | | |
|-------------------------|-----------------|-----------------|----------------|----------------------|
| | Высокий уровень | Средний уровень | Низкий уровень | Очень низкий уровень |
| Количество детей | 0 | 3 | 9 | 10 |
| Проценты (%) | 0% | 14% | 41% | 45% |

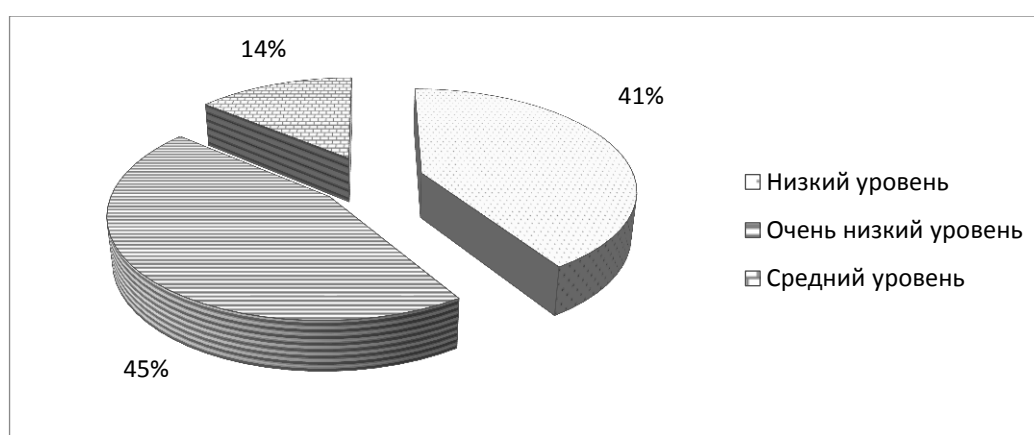


Рис. 2.3. Уровень сформированности понимания и употребления фразеологических оборотов дошкольниками с общим недоразвитием речи

Как видно из Таблицы 2.3., 2.3.3. и Рис. 2.3., никто из детей не показал высокий уровень сформированности понимания и употребления фразеологических оборотов, 41% дошкольников с ОНР имеют низкий уровень, 45% очень низкий – это те дети, которые отказались выполнять задания данной серии и 14% имеют средний уровень сформированности понимания и употребления фразеологических оборотов.

Качественный анализ выполнения детьми первого задания показал, что 5 детей (23%) продемонстрировали конкретное понимание одного из слов фразеологического оборота. Например: вертеться как белка в колесе – когда человек вертится (Лиза М.); как гром среди ясного неба – гремит гром (Артем Р.).

7 детей (32%) выполнили задание на низком уровне. Они продемонстрировали буквальное понимание значения фразеологических оборотов, застревание на одном из слов фразеологизма, не понимание фразеологических выражений.

Например: как сквозь землю провалился – кто-то пошел и пропал в большой яме (Денис С.); как ветром сдуло – ветер всех сдул (Влад С.), как рыба в воде – про рыбу (Даниил П.). Десять детей не смогли выполнить задание, их ответ был «не знаю».

При выполнении второго задания, для 2 (10%) детей было характерно указание на стереотипный образ.

Например: как рыба в воде – в воде кто-нибудь плавает (Амелия Ч.).

3 детей (14%) в ходе выполнения задания искажали смысловую структуру фразеологического выражения.

Например: как сквозь землю провалился – кто-то провалился (Артем Р.), землю раскопали и туда бросили человека (Никита Б.). 77% детей отказались выполнять данное задание, отвечали на задания «не знаю».

Выполнение детьми третьего задания показало, что 6 детей (27%) по ходу выполнения задания отказывались от его выполнения.

Большинство детей испытали трудности при объяснении следующих фразеологических оборотов: «Эта новость как гром среди ясного неба», «Все вертится как белка в колесе», «Бабушка заболела и мама была как на иголках».

13 детей (59%) выполнили задание только с помощью взрослого. Фразеологические обороты были ими объяснены не верно.

Например:

«Жили они как кошка с собакой» - рядом жили кошка и собака (Денис С.).

«Саша обманул сестру и стал красный как рак» - покраснел, рак укусил за нос (Максим С.).

Трудности интерпретации фразеологизмов дошкольниками с ОНР, на наш взгляд, обусловлены рядом факторов, среди которых и ограниченность семантического пространства языка, и уровень развития мышления (наглядно-действенное), и недостаточность жизненного опыта ребенка.

Таким образом, в понимании и употреблении фразеологических оборотов у дошкольников с общим недоразвитием речи характерно: искажение смысловой структуры фразеологического оборота, конкретное понимание одного из слов фразеологического оборота, буквальное его понимание, застревание на одном из слов фразеологического оборота, наличие отказов от выполнения и несамостоятельность.

Обобщив полученные на констатирующем этапе экспериментальной работы данные, мы распределили дошкольников с общим недоразвитием речи по уровню развития образной речи (Рис. 2.4. и Таблица 2.4.).

Таблица 2.4.

**Уровень развития образной речи у дошкольников с общим
недоразвитием речи**

| № | ИФ ребенка | Номера серии заданий/уровень | | | Уровень |
|-----|------------|------------------------------|----|----|---------|
| | | 1 | 2 | 3 | |
| 1. | Артем Р. | С | С | Н | С |
| 2. | Саша Г. | Н | Н | ОН | Н |
| 3. | Лиза М. | С | С | Н | С |
| 4. | Дима С. | С | С | Н | С |
| 5. | Никита Б. | С | С | С | С |
| 6. | Соня А. | Н | Н | ОН | Н |
| 7. | Настя Г. | Н | Н | Н | Н |
| 8. | Саша Ш. | Н | Н | ОН | Н |
| 9. | Ваня К. | Н | Н | ОН | Н |
| 10. | Даша К. | Н | Н | ОН | Н |
| 11. | Саша Т. | С | С | С | С |
| 12. | Ярослав К. | Н | Н | ОН | Н |
| 13. | Леонид К. | ОН | ОН | ОН | ОН |
| 14. | Артем Ш. | ОН | ОН | ОН | ОН |
| 15. | Даниил П. | Н | Н | Н | Н |
| 16. | Максим С. | ОН | Н | Н | Н |
| 17. | Денис С. | Н | Н | Н | Н |
| 18. | Артем З. | ОН | ОН | ОН | ОН |
| 19. | Ярослав Т. | ОН | ОН | ОН | ОН |
| 20. | Амелия Ч. | С | С | С | С |
| 21. | Настя Г. | С | С | Н | С |
| 22. | Влад С. | Н | Н | Н | Н |

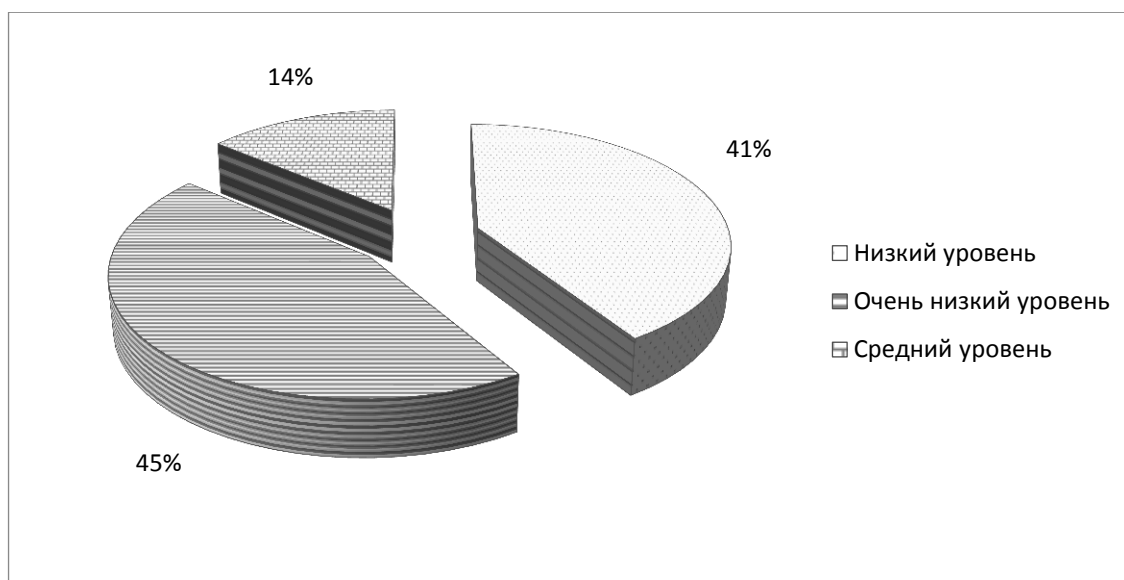


Рис. 2.4. Уровень развития образной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи (по данным констатирующего этапа экспериментальной работы)

Таким образом, у дошкольников с ОНР нарушено понимание и употребление всех обследуемых видов троп: сравнения, олицетворения и фразеологические обороты. Как видно из Рис. 2.4. и Таблицы 2.4., 14% дошкольников с ОНР имеют средний уровень развития образной речи, для таких детей характерно: искажение смысловой структуры, соскальзывание с переносного значения на прямое, описательное толкование, минимальная степень автоматизированности в речи. Низкий уровень показали 41% дошкольников, для которых было характерно застревание на словах стимулах, привнесение ложных значений, буквальное понимание значения. И у 45% детей был выявлен очень низкий уровень, эти дети отказались выполнять большинство заданий, наблюдалась несамостоятельность при их выполнении.

2.2. Логопедическая технология развития образных средств языка у дошкольников с речевыми нарушениями

На основании полученных на констатирующем этапе данных, нами была разработана логопедическая технология и дано теоретическое обоснование возможности повышения эффективности логопедической работы по формированию образных средств языка у дошкольников с речевыми нарушениями.

Для этого нами были:

1. Сформулированы исходные положения логопедической технологии по обучению дошкольников образным средствам языка;
2. Определены принципы построения логопедической технологии по обучению дошкольников образным средствам языка;
3. Определены и обоснованы методы обучения и формы организации логопедической работы по формированию образных средств языка;
4. Определены этапы формирования образных средств языка у дошкольников с ОНР и содержание коррекционной работы;
5. Установлены формируемые умения, которыми должны овладеть дошкольники с ОНР в процессе обучения образным средствам языка.

При разработке логопедической технологии мы учитывали следующие теоретические положения:

1. Базовыми для нашего исследования являются концепции современной лингвистики и психолингвистики, определяющие статус образных средств языка как единиц вторичной номинации. При понимании образного выражения происходит концептуализация наиболее существенных признаков, которые актуализируют свойства объекта, его качества и т.д. Усвоение образных языковых средств свидетельствует о том, что в речемыслительной деятельности детей формируются когнитивные механизмы.

2. Теоретические и экспериментальные данные в области исследования онтогенеза речевого развития свидетельствуют о том, что актуализация различных образных слов детьми (на разных этапах онтогенеза) рассредоточена во времени: сначала усваиваются простейшие формы образной речи, такие, как сравнение, затем - устойчивые сочетания слов, обладающие высокой степенью метафоризации (олицетворения и фразеологические обороты).

3. Результаты констатирующего эксперимента позволяют установить, что для дошкольников с ОНР характерно использование удовлетворяющего и неудовлетворяющего подходов в понимании и употреблении образных средств языка. Владение средствами вторичной номинации на достаточном уровне предполагает доступность операций модификации, трансформации, интеграции семантических признаков языковых единиц, владение процессами моделирования и конструирования сложных смыслов вторичных наименований, разветвленную систему логических и ассоциативных связей, являющихся основой развития концептуального содержания языковых единиц и создания новых смыслов; возможность выявления скрытого смысла; вариативное использование образных средств языка, широту ассоциативного ряда, высокий коэффициент образности.

В основу построения логопедической технологии были положены следующие общедидактические и специальные принципы:

-принцип учета индивидуальных и возрастных возможностей детей с ОНР. Данный принцип предполагает реализацию возрастного и индивидуального подходов при обучении пониманию и использованию образных средств языка дошкольниками с речевыми нарушениями;

-принцип поэтапного формирования умственных действий, в том числе в овладении языковыми операциями. От понимания предъявляемого материала на основе активизации восприятия до самостоятельного применения усвоенного материала в самостоятельной когнитивно-речевой деятельности;

-онтогенетический принцип. На основе данного принципа осуществляется последовательное формирование умений понимать и конструировать различные типы предикативных структур (от простого к сложному). Работа организуется в процессе развития аналитико-синтетической мыслительной деятельности, на основе предметно-практической деятельности.

-принцип комплексности. Его реализация предполагает взаимодействие в ходе коррекционной работы учителя-логопеда, воспитателей, родителей.

-календарно-тематический принцип планирования. Отбор материала, должен осуществляться в рамках лексической темы, определенной адаптированной основной образовательной программой.

Качественный и количественный анализ полученных данных нашего констатирующего этапа экспериментальной работы подтвердил полученные результаты исследований Е.В. Белобородовой, поэтому при разработке логопедической технологии мы основываемся на результатах эксперимента, учитываем полученные данные об особенностях понимания и употребления образных средств языка дошкольниками с ОНР.

Логопедическая технология предполагает применение различных методов обучения, которые рассматриваются как действия обучающего и обучаемого, выполняемые с целью передачи знаний от одного к другому. Выделяют рецептивные (объяснительно-иллюстративные), репродуктивные и продуктивные методы (46). К первому виду относятся беседа, рассказ логопеда, чтение текста, показ речевого образца. Репродуктивные методы используются при формировании речевых умений и навыков дошкольников. К ним относится составление словосочетаний и предложений по образцу, преобразование деформированных предложений, заучивание наизусть образных слов и выражений. Продуктивные методы обеспечивают формирование и развитие речевых способностей детей дошкольного возраста, что находит свое отражение в пересказах с употреблением образных слов и выражений, придумывании фантастических историй и загадок.

Формами организации работы по обучению дошкольников образным средствам языка являются групповые, подгрупповые и индивидуальные занятия. В структуру каждого занятия встраиваются задания, предложенные в логопедической технологии, которые обеспечивают усвоение значений образных средств языка и их самостоятельное употребление в речи. На индивидуальных занятиях коррекционная работа ведется по тем же направлениям, но реализуется с учетом особенностей речевого развития каждого ребенка. Объем предлагаемого материала и длительность его реализации зависит от индивидуальных и речевых возможностей детей.

Во второй половине дня, воспитатели закрепляют с детьми те понятия, игры и задания, которые давались детям на логопедических занятиях.

Одним из важных условий овладения дошкольниками образными языковыми средствами является создание образовательной среды, включающей совокупность специально организованных условий, процессов и социальных взаимодействий, оказывающих обучающее и воспитывающее влияние на личность ребенка. Она предполагает использование сравнений, олицетворений и фразеологических оборотов в ходе организованной образовательной деятельности (образовательная область «познавательное развитие», «речевое развитие»), в дидактических играх, в процессе рассматривания предметов, наблюдений во время прогулок, экскурсий, а также в повседневном общении с детьми, путем включения образных средств языка в речь воспитателя и родителей с детьми. Образовательная среда содержит в себе развивающую предметно-пространственную среду, которая должна быть представлена большим разнообразием детской литературы в виде сказок, потешек, пословиц, поговорок, загадок в группе ДОО.

Другим важным условием является работа с родителями и педагогами ДОО по ознакомлению их с проблемой понимания и усвоения детьми дошкольного возраста с ОНР образными средствами языка, поэтому нами были разработаны две консультации для родителей и для педагогов, которые представлены в Приложении 8.

При планировании работы учителем - логопедом по развитию образных средств языка у дошкольников с речевыми нарушениями необходимо учитывать требования адаптированной основной образовательной программы, а также отбирать лексический материал с учетом структурных особенностей, семантики, частотности образных слов и выражений. Необходимым условием в достижении положительных результатов обучения является отбор детской литературы. Произведения должны быть небольшими по объему, содержать знакомый или несложный незнакомый образ, содержать лаконичное меткое изображение образов при помощи сравнений, олицетворений, фразеологизмов. Должны быть использованы произведения разных жанров.

Использование образных выражений в разных контекстах повышает возможность их запоминания детьми, уточняет его значение, раскрывает границы употребления. Поэтому важным критерием отбора детской литературы является частота встречаемости одних и тех же лексических единиц в разных произведениях.

Работа по развитию образных средств языка строится в определенной последовательности, что получает свое выражение в делении ее на четыре этапа: подготовительный, ознакомительный, основной и заключительный.

Логопедическая технология развития образных средств языка у дошкольников с речевыми нарушениями включает себя три направления работы: развитие понимания и употребления дошкольниками с ОНР сравнений; развитие понимания и употребления дошкольниками с ОНР олицетворений и развитие понимания и употребления дошкольниками с ОНР фразеологических оборотов, реализуемые на ознакомительном, основном и заключительном этапах.

На первом подготовительном этапе проводится диагностика особенностей овладения дошкольниками с общим недоразвитием речи образными средствами языка.

Задачи:

1. Изучить особенности понимания и употребления дошкольниками с

ОНР сравнений, олицетворений и фразеологических оборотов;

2. Выявить уровень развития образных средств языка у дошкольников с ОНР в группе.

3. Проанализировать условия, которые способствуют развитию образных средств языка: общие представления детей с ОНР об окружающем мире, особенности речевых и неречевых процессов дошкольников с ОНР, условия ДОУ, в том числе предметно-пространственную среду.

В основу проектирования подготовительного этапа были положены разработки, предложенные в исследовании Е.В. Белобородовой (11), поэтому при изучении особенностей понимания и употребления дошкольниками с ОНР образных средств языка, можно использовать ее модифицированный вариант методики, а также выделенные ею уровни развития образных средств языка, представленные в Приложении 2.

На ознакомительном этапе предполагается подготовка детей к усвоению сравнений, олицетворений, фразеологических оборотов дошкольниками с целью вызвать интерес к образным средствам и создать готовность к использованию их в речи.

Задачи:

1. Обогащать «фоновые» знания, являющихся базой для использования образных выражений;

2. Расширять запас образных средств языка;

3. Научить детей различать свободные и устойчивые сочетания слов;

В начале реализации этого этапа у дошкольников формируется представление об образных средствах, раскрываются их функции в речи. С этой целью детям предлагается прослушать стихотворение, сказку, рассказ, в котором встречаются сравнения, олицетворения, фразеологические обороты. При этом акцентируется внимание дошкольников на образных словах, затем предлагается найти их в тексте на основе слухового восприятия. Обучение детей умению выделять образные средства языка в художественных произведениях проводится согласно требованию ФГОС

ДОУ в образовательной деятельности «Речевое развитие», в ходе режимных моментов и при восприятии художественной литературы.

Приведем фрагмент одного из занятий.

1. Чтение учителем-логопедом стихотворения Р. Сефа.

На свете все на все похоже:

Змея - на ремешок из кожи,

Луна - на круглый глаз огромный,

Журавль - на тощий кран подъемный,

Кот полосатый - на пижаму,

Я - на тебя, а ты - на маму.

2. Анализ содержания стихотворения. В процессе анализа содержания стихотворения детям задаются вопросы. Вопросы: Какие похожие предметы нашел поэт? Чем похожи эти предметы?

3. Введение понятия «сравнение». Учитель - логопед обращает внимание детей на то, что поэт нашел много общего между предметами и сравнил их. Далее дается определение сравнения и предлагается найти отличие между ними (предполагаемые ответы: «змея живая, а ремешок неживой; луна как большой круг, а глаз как маленький»).

4. Выделение сравнений из текста загадок на основе слухового восприятия.

Злая, как волчица,

Жжется, как горчица!

Что это за диво?

Это же... (Крапива)

При обсуждении содержания загадок дошкольники отвечают на следующие вопросы: Какие сравнения вы слышали? Как говорится в загадке о крапиве. Она как волчица – какая?

На третьем основном этапе проводится работа с целью усвоения семантики образных языковых средств детьми с ОНР.

Задачи:

1. Развивать умение понимать смысл образных выражений;
2. Конкретизировать семантическое содержание образных средств языка;
3. Развивать осознанное восприятие и использование слов с переносным значением.

На данном этапе используются игры, различные игровые задания и упражнения взаимосвязанные с определенной лексической темой. Нами были выделены 16 основных лексических тем, проходимых в ДОУ, к которым был подобран коррекционно-педагогический материал.

Для работы над сравнениями, мы предлагаем использовать следующие упражнения: «Что как?», «Подбери слова», «Подбери пропущенное слово», «Сравни с чем-нибудь, кем-нибудь».

При работе над олицетворениями, можно проводить с детьми игру «Что бывает на самом деле?», «Закончи предложение», а также обсуждать конкретные олицетворения в стихотворных текстах, прозе.

Приведем фрагмент одного из занятий.

1. Чтение учителем-логопедом стихотворения Ф. Тютчева

Зима недаром злится,

Прошла ее пора —

Весна в окно стучится

И гонит со двора...

2. Анализ содержания стихотворения. В процессе анализа содержания стихотворения детям задаются вопросы. Вопросы: Может ли зима злиться? Может ли весна в окно стучаться? Почему так говорится? Как вы себе это представляете? (При возникновении трудностей учитель-логопед помогает детям ответить на вопросы, поясняя ответы).

Работа над фразеологическими оборотами проводится в рамках определенной лексической темы. Вначале учитель-логопед знакомит детей с фразеологизмом, дети отвечают, как они себе это представляют, предлагается рассмотреть картинку на которой изображено данное высказывание, ведется обсуждение может ли быть такое на

самом деле. Далее учитель-логопед объясняет почему так говорится, что это значит. Детям предлагается вспомнить герои каких сказок, мультфильмов оказывались в таких ситуациях и т.п.

Материалы для данного этапа работы представлены в Приложении 6, Таблице 2.5.

На четвертом - заключительном этапе проводится работа по введению вторичных наименований в активный словарь дошкольников.

Задачи:

1. Расширять область применения образных средств языка;
2. Научить детей самостоятельно находить и употреблять образные средства языка применительно к различным речевым ситуациям;

На данном этапе детям предлагаются различные творческие и самостоятельные задания, например самостоятельно найти сравнения, олицетворения или фразеологические обороты в стихотворных текстах, прозе, сказках; нарисовать героя мультфильма или сказки к которому может относиться данное высказывание..., нарисовать предмет, к которому может относиться данное высказывание (н-р: полосатый как пижама и др.), игра «Кто больше назовет необычных выражений», «Замени неправильное слово» и др.

Описание содержания данного этапа работы представлено в Приложении 6, Таблице 2.5.

При создании логопедической технологии нами был подобран картинный материал из книжек-раскрасок И. Макеевой и Интернет-ресурсов, который можно использовать на основном этапе коррекционно - педагогической работы, представленный в Приложении 7.

Результатом реализуемой технологии являются умения, которыми должны овладеть дошкольники в процессе обучения образным средствам языка:

- дети умеют узнавать на слух сравнения, олицетворения, фразеологические обороты;
- дети умеют выделять в тексте, предъявляемом педагогом, образные средства

языка;

- дети умеют сравнивать предметы, их действия и признаки;
- дети умеют различать прямое и переносное значение слов;
- дети понимают и объясняют значения образных языковых средств;
- дети умеют составлять словосочетания, предложения, небольшие тексты с использованием средств вторичной образной номинации.

По итогу применения данной логопедической технологии, динамику коррекционно-развивающего обучения образным средствам языка у дошкольников с ОНР, можно будет отследить через модифицированный вариант методики Е.В. Белобородовой (11), по тем же критериям и уровням, которыми мы пользовались при проведении констатирующего этапа исследования, представленный в пункте 2.1.

Таким образом, данная логопедическая технология направлена на различение детьми с ОНР свободных и устойчивых сочетаний слов, развитие умения понимать смысл образных выражений, развитие осознанного восприятия и использования слов с переносным значением и самостоятельное употребление образных средств языка применительно к различным речевым ситуациям. Можно предположить, что с помощью представленной логопедической технологии возможно повысить эффективность логопедической работы по формированию образных средств языка у дошкольников с речевыми нарушениями.

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

1. Данные экспериментального изучения уровня развития образной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи показали, что у детей образная речь находится на среднем, низком и очень низком уровнях. 32% дошкольников с ОНР имеют средний уровень развития образной речи, 50% дошкольников – низкий уровень и 18% - очень низкий уровень. Выявленные ошибки свидетельствуют о

том, что для их речевой деятельности характерно: искажение смысловой структуры, соскальзывание с переносного значения на прямое, описательное толкование, минимальная степень автоматизированности в речи, застревание на словах стимулах, привнесение ложных значений, буквальное понимание значения, а также многие дети отказались выполнять большинство заданий, наблюдалась несамостоятельность при их выполнении.

2. На основе полученных результатов была разработана логопедическая технология по развитию образной речи. В основу организации работы были положены следующие принципы: принцип учета индивидуальных и возрастных возможностей детей с ОНР, принцип поэтапного формирования умственных действий, в том числе в овладении языковыми операциями, онтогенетический принцип, принцип комплексности и календарно-тематический принцип планирования. Коррекционно-развивающая работа состоит из четырёх взаимосвязанных этапов: подготовительный, ознакомительный, основной и заключительный. Данная технология предполагает использование следующих форм работы – беседа с детьми, игровые упражнения, показ речевого образца, составление словосочетаний и предложений по образцу, преобразование деформированных предложений, заучивание наизусть образных слов, выражений и др.

3. Представленная логопедическая технология направлена на различение детьми с ОНР свободных и устойчивых сочетаний слов, развитие умения понимать смысл образных выражений, развитие осознанного восприятия и использования слов с переносным значением и самостоятельное употребление образных средств языка применительно к различным речевым ситуациям.

4. Можно предположить, что целенаправленная, систематическая работа по развитию образных средств языка с использованием предложенной логопедической технологии, для дошкольников с общим недоразвитием речи будет эффективной.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ психолого-педагогической и психолингвистической литературы в проведенном исследовании позволяют нам сделать следующие выводы.

Дошкольный возраст рассматривается как период интенсивного развития речевой культуры, что позволяет говорить о развитии таких ее признаках, как правильность, точность, содержательность, образность и выразительность.

Образная речь представляет собой сложную форму человеческого отражения, ее относят к числу вторичных языковых единиц. Под вторичной номинацией понимается использование уже имеющихся в языке номинативных средств в новой для них функции. Вторичные наименования являются продуктом особого типа мышления, в основе которого лежат когнитивные операции по категоризации, ассоциированию, трансформации, моделированию. При этом происходит сдвиг в семантике исходной единицы, что приводит к появлению новой единицы.

Прямое отношение к проблеме формирования образных средств имеет своеобразие образного мышления и образного восприятия. Главными источниками образных средств языка являются тропы русской речи – сравнение, метафора, эпитет и фразеологический оборот.

Появление различных образных слов в речи детей рассредоточено во времени: сначала ребенком усваиваются простейшие формы образной речи, затем – устойчивые сочетания слов, обладающие высокой степенью метафоризации. В начале у детей появляются сравнения, затем олицетворения и последними фразеологические обороты. Это связано, прежде всего, со спецификой детского мышления и с усвоением детьми контекстуального значения слов с переносным значением.

Детям с ОНР доступно употребление ряда образных средств, но в то же время оно носит фрагментарный характер, дошкольники с речевыми нарушениями демонстрируют буквальное толкование значения пословиц,

непонимание скрытого смысла образных выражений, слабую осознанность собственного практического речевого опыта, недостаточность образных средств презентации окружающего, несовершенство способов их развертывания в систему внешних и внутренних действий, трудности усвоения парадигматических классов абстрактных значений, не осознают фразеологической семантики, не улавливают семантически значимых признаков. Все эти трудности связаны с несформированностью неречевых и речевых операций (замысел, программирование, отбор и синтез речевого материала), трудностями в понимании и употреблении лексики, в словообразовании и словоизменении, а также отсутствия целенаправленной коррекционно-педагогической работы по развитию образных средств языка.

Данные экспериментального изучения уровня развития образной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи показали, что у детей образная речь находится на среднем, низком и очень низком уровнях. 32% дошкольников с ОНР имеют средний уровень развития образной речи, 50% дошкольников – низкий уровень и 18% - очень низкий уровень. Типичными проблемами дошкольников являлись: искажение смысловой структуры образных средств, сужение и неопределенность сферы применения образных средств, буквальное понимание значения, застревание на одном из слов предложения, не автоматизированность в собственной речи, отказ от выполнения заданий и частичная самостоятельность. Дети, показавшие очень низкий уровень отказались выполнять большинство заданий, наблюдалась несамостоятельность при выполнении заданий.

Выявленные ошибки свидетельствуют о том, что для их речевой деятельности характерно: ограничение ассоциативных связей слов, направленность на актуализацию случайных, фонетических и деривационных отношений; низкий уровень категоризации лексического запаса; несформированность связей между словом и образом; трудности выделения признака, на основе которого происходит сравнение двух объектов; конкретность и однозначность понимания и употребления.

На основе полученных результатов была разработана логопедическая технология по развитию образной речи. В основу организации работы были положены следующие принципы: принцип учета индивидуальных и возрастных возможностей детей с ОНР, принцип поэтапного формирования умственных действий, в том числе в овладении языковыми операциями, онтогенетический принцип, принцип комплексности и календарно-тематический принцип планирования. Коррекционно-педагогическая работа представлена четырьмя взаимосвязанными этапами: подготовительный, ознакомительный, основной и заключительный. Данная логопедическая технология предполагает использование следующих форм работы – беседа с детьми, игровые упражнения, показ речевого образца, составление словосочетаний и предложений по образцу, преобразование деформированных предложений, заучивание наизусть образных слов, выражений и др.

Представленная логопедическая технология направлена на различение детьми с ОНР свободных и устойчивых сочетаний слов, развитие умения понимать смысл образных выражений, развитие осознанного восприятия и использования слов с переносным значением и самостоятельное употребление образных средств языка применительно к различным речевым ситуациям.

Мы предположили, что целенаправленная, систематическая работа по развитию образных средств языка с использованием предложенной логопедической технологии, для дошкольников с общим недоразвитием речи будет эффективной.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Айдарова, Л.И. Маленькие школьники и родной язык [Текст] / Л.И. Айдарова.- М.: Педагогика, 1983. -153 с.
2. Апресян, В.Ю. Метафора в семантическом представлении эмоций [Текст] / В.Ю. Апресян, Ю.Д. Апресян // Вопросы языкознания. – 1993. - №3, С. 34-36.
3. Арутюнова, Н.Д. Метафора и дискурс [Текст] / Н.Д. Арутюнова // Теория метафоры. М., 1990. - С. 5-32.
4. Ахманова, О.С. О принципах и методах лингвостилистического исследования [Текст] / О.С. Ахманова, Л.Н. Натан, А.И. Полторацкий, В.И. Фатющенко. - М.: Изд-во Московск. ун-та, 1966. - 98 с.
5. Ахманова, О.С. Словарь лингвистических терминов [Текст] / О.С. Ахманова // Русский язык. - М., 1969. - 567 с.
6. Бабина, Г.В. Системный подход в формировании грамматического строя речи у учащихся школы для детей с тяжелыми нарушениями речи [Текст] / Г.В. Бабина // Недоразвитие и утрата речи. Вопросы теории и практики. - М.:МГПИ им. В.И. Ленина, 1985. - С. 43- 47.
7. Бабкин, А.М. Русская фразеология, ее развитие и источники [Текст] / А.М. Бабкин.- Л., 1970. - 164 с.
8. Бабушкин, А.П. Типы концептов в лексико-фразеологической семантике языка [Текст] / А.П. Бабушкин. Воронеж: Изд-во Воронеж, ун-та, 1996. -129 с.
9. Бартон, В.И. Сравнение как средство познания [Текст]: Дис. ... канд. филол. наук / В.И. Бартон. - Минск: изд-во БГУ, 1978.- 128 с.
10. Бестугина, Ю.В. Фразеология в речи дошкольников [Текст]: Дис.... канд. филол. наук / Ю.В. Бестугина. - Иваново, 2005. - 146 с.
11. Белобородова, Е.В. Формирование образных средств языка у дошкольников с общим недоразвитием речи [Текст]: Автореф. дисск.п.н. / Е.В. Белобородова. – М., 2007.
12. Ветлужских, Т.Л., Образные номинации в речи детей дошкольного

возраста и школьников [Текст] / Т.Л. Ветлужских, С.М. Мажура, М.Э. Рут // Детская речь и пути ее совершенствования: Межвуз.сб.науч.трудов. - Свердловск, 1989. - С. 12-21.

13. Виноградов, В.В. О взаимодействии лексико-семантических уровней с грамматическими в структуре языка [Текст] / В.В. Виноградов // Мысли о современном русском языке. - М., 1969. - С. 162-189.

14. Винокур, Г.И. Заметки по русскому словообразованию [Текст] / Г.И. Винокур // Избранные работы. - М., 1959. - С. 419-442.

15. Воробьева, В.К. Коррекционное обучение детей с нарушениями речевой деятельности [Текст] / В.К. Воробьева, Е.С. Даскалова // Межвузовский сборник научных трудов. - М., 1983.-134 с.

16. Выготский, Л.С. Собрание сочинений. Т. 3. [Текст] / Л.С. Выготский. - М.: Просвещение, 1983. - 199 с.

17. Гавриш, Н.В. Формирование образности речи старших дошкольников в процессе обучения родному языку [Текст]: Дис. ...канд. пед. наук / Н.В. Гавриш. - М, 1991. -160 с.

18. Гаркуша, Ю.Ф. Особенности общения детей дошкольного возраста с недоразвитием речи [Текст] / Ю.Ф. Гаркуша, В.В. Коржевина //Ребенок. Раннее выявление отклонений в развитии речи и их преодоление. - М.-Воронеж, 2001. - 259 с.

19. Герасимова, А.С. Уникальная методика развития речи дошкольников [Текст] / А.С. Герасимова, О.С. Жукова. – СПб, 2002. – 149 с.

20. Голева, Н.М. Сравнение в детской речи [Текст]: Дис. ...канд.фил.наук / Н.М. Голева. - Белгород, 1997. - 142 с.

21. Голуб, И.Б. Образность нашей речи [Текст] / И.Б. Голуб// Дошкольное воспитание. – М.,1977. – 134 с.

22. Голуб, И.Б. Секреты хорошей речи [Текст] / И.Б. Голуб, Д.Э. Розенталь. - М., 1993. - 206 с.

23. Гуменная, Г.С. Психолого-педагогическая типология детей с

недоразвитием речи [Текст] / Г.С. Гуменная//Теория и практика коррекционного обучения. - М.: Прометей, 1991. - С. 23-30.

24. Гуровец, Г.В. Использование ассоциативного элемента при обследовании детей с моторной алалией [Текст] / Г.В. Гуровец // Нарушение речи и голоса у детей / Под ред. Ляпидевского С.С. и Шаховской С.Н. - М.: Просвещение, 1975. - С. 47-54.

25. Дубинчук, Л.В. Использование нетрадиционных методов работы учителя-логопеда по формированию фразеологического словаря у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи [Текст] / Л.В. Дубинчук // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы V Междунар. науч. конф. (г. Уфа, май 2014 г.). — Уфа: Лето, 2014. — С. 157-160.

26. Еремина, В.Н., Обогащение словаря дошкольников с ОНР фразеологизмами [Текст] / В.Н. Еремина //Дефектология. - 2002. - №5, - С. 31 - 40.

27. Ефимов, А.И. Стилистика художественной речи [Текст] / А.И. Ефимов. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1961. -134 с.

28. Захарова, Т.В. Формирование выразительных средств речи у детей дошкольного возраста с ОНР [Текст]: Дис.... канд.пед.наук / Т.В. Захарова - М., 2002. - 146 с.

29. Игнатьева, Л.Д. Структурные и семантические свойства фразеологических единиц с фразообразующим компонентом «как» в современном русском языке [Текст]: Дис. ... канд. филол. наук / Л.Д. Игнатьева.- Челябинск, 1975.– 152с.

30. Илларионова, Ю.Г. Учите детей отгадывать загадки [Текст] / Ю.Г. Илларионова. – М., 1985. – 180 с.

31. Кабакова, С.В. Образные основания идиом [Текст]: Дис. ... канд. филол. наук / С.В. Кабакова.- М., 1999.- 138 с.

32. Карпушкина, Е.А. Формирование языковой способности у младших школьников с нарушениями речи [Текст]: Дис.... канд. пед. наук / Е.А. Карпушкина. - М., 2001. - С. 88-89.

33. Калганова, Т.А. Литература [Текст] / Т.А. Калганова // Сборник упражнений. - М.: Просвещение, 2003.-С.10.
34. Ковшиков, В.А. Экспрессивная алалия [Текст] / В.А. Ковшиков. - СПб, 1994. - С. 61 -79.
35. Кожин, А.Н. О функциональном аспекте русской лексикологии [Текст] / А.Н. Кожин //Теория слова и функционирования словарных единиц / Под ред. Сердобинцева Н.Я.. - Саратов: СГПИ им. К.А. Федина, 1981. - С. 36-43.
36. Колосова, И.В. Фразеологический словарь дошкольника [Текст] / И.В. Колосова // Логопед. – 2008. - №3, С.4-8.
37. Костючук, Л.Л. Как ребенок овладевает фразеологическим богатством языка [Текст] / Л.Л. Костючук //Детская речь: лингвистический аспект. СПб, 1992. - 59 с.
38. Кравцов, Н.И. Русское устное народное творчество [Текст]/ Н.И. Кравцов, С.Г. Лагутин. – М.: Высшая школа, 1983. – 170 с.
39. Лалаева, Р.И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) [Текст] / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. - СПб: СОЮЗ, 1999.-160 с.
40. Лашкова, Л.Л. Воспитание культуры речи у старших дошкольников средствами народной педагогики [Текст]: Автореф. дисс.... к.п.н./ Л.Л. Лашкова. – Екатеринбург, 2000. – 149 с.
41. Лебедева, А.А. Устойчивые сравнения русского языка во фразеологии и фразеографии [Текст] / А.А. Лебедева. - Краснодар, 1999. - 76 с.
42. Левина, Р.Е. Характеристика общего недоразвития речи у детей [Текст] / Р.Е. Левина //Основы теории и практики логопедии. - М., Просвещение, 1968. -193 с.
43. Лернер, П.Я. Дидактические основы методики обучения [Текст] / П.Я. Лернер // монография. - М., 1981. - 186 с.
44. Лысков, И.П. Теории словесности в связи с данными языковедения и психологии [Текст] / И.П. Лысков // Общий курс. - М., 1914. -129

с.

45. Люблинская, А.А. Учителю о психологии младшего дошкольника [Текст] / А.А. Люблинская // Пособие для учителя, М.: Просвещение, 1977 г. - 224 с.

46. Мастюкова, Е.М. Онтогенетический подход к структуре дефекта при моторной алалии [Текст] / Е.М. Мастюкова // Дефектология, 1981.-№6.С. 13-20.

47. Медведева, И.А. Сравнение и противопоставление: психолингвистические исследования антонимии [Текст] / И.А. Медведева // Психолингвистические проблемы фонетики и лексики. - Калининград, 1989.-79 с.

48. Мирошниченко, О.Ф. Особенности детской речи [Текст] / О.Ф. Мирошниченко. - М., 1986, - 75 с.

49. Митькина, И.Н. Особенности овладения фразеологизмами детьми седьмого года жизни [Текст]: Дис. канд. пед. наук / И.Н. Митькина.- М., 2001. -134 с.

50. Морозова, Л.П. Когнитивный аспект индивидуального просодического варьирования [Текст] / Л.П. Морозова // Фонетика спонтанной речи. - Л., 1988. - 165 с.

51. Назарова, В.П. Язык и дети [Текст] / В.П. Назарова, А.М. Шахнарович. - М., 1981. -125 с.

52. Некрасова, Е.Н. Олицетворение [Текст] / Е.Н. Некрасова// Очерки истории языка русской поэзии XX века. - М.: Наука, 1994. - 206 с.

53. Патрина, К.Т. Особенности понимания значения слова детьми старшего дошкольного возраста [Текст]: Автореф. дис канд. пед. наук/ К.Т. Патрина. - М., 1955. - 21 с.

54. Пескишева, Т.А. Особенности восприятия и понимания произведений малых фольклорных жанров детьми старшего дошкольного возраста с ОНР [Текст] / Т.А. Пескишева// Логопедия XXI века: Материалы симпозиума с международным участием (20-21 апреля 2006г.). - СПб.,2006.-С. 116.

55. Постникова, О.В. Становление переносного значения в онтогенезе [Текст] / О.В. Постникова, Т.И. Доценко. - Череповец, 1998.- С. 129-130.

56. Позерт, И.Н. Тропология и онтолингвистика [Текст] / И.Н. Позерт //

Проблемы детской речи - 1998. Мат. Всесоюз. науч. конф. СПб., Череповец, 1998. - С. 26-30.

57. Постникова, О.В. Особенности метафоры у детей 4-5 лет [Текст] / О.В. Постникова // Проблемы детской речи. – СПб., - 1996.-С.56-58.

58. Розенталь, Д.Э. Говорите и пишите по-русски правильно [Текст] / Д.Э. Розенталь.- М.: АСТ, 2003. - 156 с.

59. Складывшаяся, Г.Н. Метафора в системе языка [Текст] / Г.Н. Складывшаяся. - СПб.: Наука, 1993. –151с.

60. Словарь - справочник лингвистических терминов. - М.: Просвещение, 1985. -384 с.

61. Степанов, Ю.С. Основы общего языкознания [Текст] / Ю.С. Степанов.- М.: Просвещение, 1975. –271с.

62. Стернин, И.А. Лексическое значение слова в речи [Текст] / И.А. Стернин. - Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1985. - 68 с.

63. Телия, В.Н. Вторичная номинация и ее виды [Текст] / В.Н. Телия // Языковая номинация: Виды наименований. -М., 1977. - С. 22-23.

64. Телия, В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты [Текст] / В.Н. Телия. - М., 1996 г. -164 с.

65. Тимофеев, Л.И. Словарь литературоведческих терминов [Текст] / Л.И. Тимофеев, С.В. Тураев (ред.-сост.). -М.: Просвещение, 1974. -285 с.

66. Томашевский, Б.В. Стилистика и стихосложение [Текст] / Б.В. Томашевский // Курс лекций. - Л.: Учпедгиз, 1959.-159 с.

67. Туманова, Т.В. Особенности формирования словообразовательной компетенции детей с общим недоразвитием речи [Текст] / Т.В. Туманова // Логопедия XX века: Материалы симпозиума с международным участием (20-21 апреля 2006г.). - СПб., 2006. - С. 144-145.

68. Ушакова, О.С. Методика развития речи детей дошкольного возраста [Текст] / О.С. Ушакова. –М., 2008. - 68 с.

69. Фадеева, М.В. Влияние небыличного фольклора на словесное творчество дошкольников [Текст]: Автореф. дисс. ...к.п.н. / М.В. Фадеева. – М., 1998. – 197 с.
70. Филичева, Т.Б. Особенности формирования речи детей дошкольного возраста [Текст] / Т.Б. Филичева. М., 1999.-174 с.
71. Филичева, Т.Б. Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение [Текст] / Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова.- М., 1993.- 168с.
72. Филичева, Т.Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста [Текст] /Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. - М.: Айрис-пресс, 2005. - 224 с.
73. Фюнфштюк, К. Метафора в сознании детей (на материале детских загадок) [Текст] / К. Фюнфштюк // Проблемы детской речи - 1998. Мат. Всесоюз. науч. конф. - СПб., Череповец, 1998. С. 87-89.
74. Халилова, Л.Б. Семантические нарушения и пути их преодоления у детей с расстройствами речи [Текст] /Л.Б. Халилова // Психолингвистика и современная логопедия. - М.: Экономика, 1997.- С.227-240.
75. Харченко, В.К. Переносное значение слова [Текст] / В.К. Харченко. - Воронеж, 1989. -196 с.
76. Харченко, В.К. Семантика слова в детской речи: проблемы и наблюдения [Текст] / В.К. Харченко. - М.: Наука, 1990.-С. 27.
77. Хоменко, Е.К. Понимание художественного образа детьми дошкольного возраста [Текст] / Е.К. Хоменко // Научные записки Харьковского пединститута. - Харьков, 1941.-С.5-19.
78. Цейтлин, С.Н. Язык и ребенок [Текст] / С.Н. Цейтлин.- М.: АСТ, 2000. С. 54 -61.
79. Чеботарева, И.М. Олицетворение в детской речи [Текст]: Дис. ... канд. пед. наук / И.М. Чеботарева. - Белгород, 1996. -146 с.
80. Шахнарович, А.М. К проблеме понимания метафоры [Текст] / А.М. Шахнарович, Н.М. Юрьева // Метафора в языке и тексте. - М., 1998. - С. 108 -118.
81. Шаховская, С.Н. Развитие словаря в системе работы при общем

недоразвитии речи [Текст] / С.Н. Шаховская // Психология и современная логопедия. - М.: Экономика, 1997.- С.227-240.

82. Шлай, Е.В. Формирование индивидуального лексикона у дошкольников с нарушением зрения[Текст]: Автореф. дисс....канд.пед.наук / Е.В. Шлай. - М., 2004. - 18 с.

83. Юртайкин, В.В. Нарушение символической функции слова у детей с общим недоразвитием речи [Текст] / В.В. Юртайкин // Проблемы методов учебной и коррекционно-воспитательной работы в специальных школах и дошкольных учреждениях. Тезисы докладов Всесоюзной конференции молодых ученых-дефектологов в г. Москве. - М.: НИИ дефектологии АПН СССР, 1984. - С. 111-112.

Список детей

| № | ФИ ребенка | Логопедическое заключение | Рекомендация ПМПК |
|-----|------------|--|-------------------------|
| 1. | Артем Р. | ОНР, Шуровень речевого развития | АООП ДО для детей с ТНР |
| 2. | Саша Г. | ОНР, Шуровень речевого развития | АООП ДО для детей с ТНР |
| 3. | Лиза М. | ОНР, Шуровень речевого развития | АООП ДО для детей с ТНР |
| 4. | Дима С. | ОНР, Шуровень речевого развития | АООП ДО для детей с ТНР |
| 5. | Никита Б. | ОНР, Шуровень речевого развития | АООП ДО для детей с ТНР |
| 6. | Соня А. | ОНР, Шуровень речевого развития | АООП ДО для детей с ТНР |
| 7. | Настя Г. | ОНР, Шуровень речевого развития | АООП ДО для детей с ТНР |
| 8. | Саша Ш. | ОНР, Шуровень речевого развития | АООП ДО для детей с ТНР |
| 9. | Ваня К. | ОНР, Шуровень речевого развития | АООП ДО для детей с ТНР |
| 10. | Даша К. | ОНР, Шуровень речевого развития | АООП ДО для детей с ТНР |
| 11. | Саша Т. | ОНР, Шуровень речевого развития | АООП ДО для детей с ТНР |
| 12. | Ярослав К. | ОНР, Шуровень речевого развития | АООП ДО для детей с ТНР |
| 13. | Леонид К. | ОНР, Шуровень речевого развития | АООП ДО для детей с ТНР |
| 14. | Артем Ш. | ОНР, Шуровень речевого развития | АООП ДО для детей с ТНР |
| 15. | Даниил П. | ОНР, III уровень речевого развития (стертая форма дизартрии) | АООП ДО для детей с ТНР |
| 16. | Максим С. | ОНР, Шуровень речевого развития | АООП ДО для детей с ТНР |
| 17. | Денис С. | ОНР, Шуровень речевого развития | АООП ДО для детей с ТНР |
| 18. | Захаров А. | ОНР, Шуровень речевого развития | АООП ДО для детей с ТНР |
| 19. | Ярослав Т. | ОНР, III уровень речевого развития, (стертая форма дизартрии) | АООП ДО для детей с ТНР |
| 20. | Амелия Ч. | ОНР, Шуровень речевого развития | АООП ДО для детей с ТНР |
| 21. | Настя Г. | ОНР, Шуровень речевого развития | АООП ДО для детей с ТНР |
| 22. | Влад С. | ОНР, Шуровень речевого развития | АООП ДО для детей с ТНР |

Модифицированный вариант методики Е.В. Белобородовой, которая включает три серии заданий:

I серия «Исследование особенностей понимания и употребления сравнений».

1. Понимание сравнений с использованием наглядного материала.

Инструкция: «Что (кто) как...?» и предлагается выбрать и назвать подходящую картинку.

Речевой материал:

-как солнышко (разноцветный мяч, подсолнух, круглый желтый воздушный шар, легковая синяя машина);

-как снег (белый кусковой сахар, носок белого цвета, шоколадное мороженое, ромашка);

-как зверь (очень злое лицо человека; кот, готовый вцепиться когтями, стол, машина с сиреной);

-как небо (голубой свитер, голубые глаза человека, очень высокое дерево, вода в озере);

-как ветер (человек, который очень быстро бежит; снег падает на землю, легкий капроновый шарфик, машина скорой помощи);

-как змея (длинная изогнутая веревка; большой ползущий червяк, карандаш, кувшин);

-как палец-мизинчик (мальш рядом со взрослым, палка, маленькая конфета, козленок);

-как гора (человек-великан, высокое раскидистое дерево (дуб), песок насыпан горкой в песочнице, чашка);

-как огонь (ярко-красный шарф, солнце, горячий чай в чашке, белый телефон);

-как уголек (конфеты - драже не темного цвета, круглая черная пуговичка, маленькие черные глазки человека, мальчик);

- как сахар (разноцветные конфеты, белый зефир, соль, медвежонок);
- как еж (зеленая елочка, игольница с иголками, комнатное растение, бусы);
- как поросенок (очень грязный ребенок, розовый воздушный шар, щенок, мячик).

2. Понимание сравнений без картинного материала.

Инструкция: «Что (кто) как...?» В случае затруднения детям даются образцы ответов.

Речевой материал: как солнышко, как снег, как льдинка, как небо, как змея, как лев, как огонь, как сахар, как еж, как поросенок.

3. Понимание сравнений, в которых актуализируется сопоставление по признаку.

А) Инструкция: «Подбери слова – признаки»: если о предмете говорят «как снег, то он какой?» (например, как снег – белый, холодный, пушистый).

Речевой материал: как небо, как ниточка, как сахар, как еж, как солнце, как шар, как мышка, как иголка.

Б) Инструкция: «Кто (что) хитрый как лиса?» (например, хитрый как лиса – мальчик).

Речевой материал: алый как огонь, сладкий как сахар, яркий как солнце, голубой как небо, красный как роза, колючий как еж, злой как волчица, маленький как пуговичка, круглый как шар, тихий как мышка, грязный как поросенок, холодный как ледышка, тонкий как ниточка.

4. Понимание сравнений, в которых актуализируется сопоставление по действию.

А) Инструкция: «Подбери слово-действие: как слон, что делает?» (например, как слон топает, поворачивается, ходит).

Речевой материал: как лев, как слон, как зверь, как ребенок, как ветер, как змей, как солнце, как золото, как змея, как попугай, как мячик, как море, как соловей.

Б) Инструкция: «Кто извивается как змея?» (например, извивается как змея – веревка, лента, червяк).

Речевой материал: убегает как лисица, горит как жар, заливается как птица, рычит как лев, топает как слон, мчится как ветер, вьется как веревка, светится как солнце, блестит как золото, летит как стрела, прыгает как мячик, шумит как море, поет как соловей.

5. Понимание сравнений, в которых актуализируется сопоставление по признаку в условиях предъявления в более широком контексте.

А) Инструкция: «Подбери пропущенное слово». Например, у кошки были глаза (какие?) как блюдца – большие, круглые.

Речевой материал: Лена повязала платок (какой?) как мак? В дом вошла девушка (какая?) как солнышко? В коробке лежали карандаши (какие?) как радуга? На стуле висел платок (какой?) как огонь? У великана были руки (какие?) как ветки у дерева? Около дома трава (какая?) как коврик? У нас была воспитательница (какая?) как мама? Катя съела лекарство (какое?) как горчица? Под елкой лежали шишки (какие?) как ежата?

Б) Инструкция: «Подбери пропущенное слово»). Например: на небе появилась черная, как ночь (что?) туча.

Речевой материал: У кошки были круглые как блюдца (что?) Лена повязала красный как мак (что?) В дом вошла прекрасная как солнце (кто?) В коробке лежали разноцветные, как радуга (что?) На стуле висел яркий, как огонь (что?) У великана были огромные, как ветки дерева (что?) Около дома мягкий, как коврик (что?) У нас была добрая, как мама (кто?) Катя съела горькое, как горчица (что?) Под елкой лежали колючие, как ежата (что?) В стакан налили холодную, как лед (что?) На столе лежал острый, как бритва (что?).

6. Понимание сравнений, в которых актуализируется сопоставление по действию в условиях предъявления в более широком контексте.

А) Инструкция: «Подбери пропущенное слово». Например, белочка (что делала?) хвостиком, как платочком? – махала.

Речевой материал: Перед цыпленком червяк (что делал?) как змея. Дети в воду (что делали?) как лягушки. Мальчик на коньках (что делал?), как ветер. Заяц под деревом (что делал?), как столбик. Ветви у черемухи (что делают?) как кудри. Ребенок от радости (что делал?) как мячик.

Б) Инструкция: «подбери пропущенное слово» Например, от радости подскочил, как мячик (кто?) – мальчик.

Речевой материал: Белочка махала, как платочком (чем?). Перед цыпленком извивался, как змея (кто?). За окном галдели, как птицы (кто?). В воду прыгали, как лягушки (кто?). На коньках мчался, как ветер (кто?). Под деревом встал, как столбик (кто?) У черемухи переплетаются, как кудри (что?) От радости подскочил, как мячик (кто?).

7. Использование сравнений, в которых актуализируются сопоставления по разным основаниям.

Инструкция: «Сравни с чем-нибудь (кем-нибудь) арбуз». Например, арбуз – как мяч, как зебра, как сахар и др.

Речевой материал: одуванчик, елка, заяц, шуба, конфета, мороженое, апельсин, мяч, карандаши.

8. Использование сравнений, в которых актуализируется сопоставление по признаку.

А) Инструкция: «Сравни с чем-нибудь (кем-нибудь) что-то белое. Например, белый – как снег, как молоко и др.

Речевой материал: твердый, красный, горячий, грязный, маленький, круглый, голубой, колючий, мягкий, красивый.

Б) Инструкция: «Сравни с чем-нибудь (кем-нибудь) горячий чай». Например, чай горячий, как огонь.

Речевой материал: твердый хлеб, красный шарф, грязный ребенок, круглый стол, голубые глаза, колючая роза, мягкая травка, хитрая девочка, полосатая майка.

9. Использование сравнений, в которых актуализируется сопоставление по действию.

А) Инструкция: «Сравни с чем-нибудь (кем-нибудь) того, кто сердито рычит?» Например, сердито рычит – как зверь.

Речевой материал: крепко спит, ярко блестит, высоко прыгают, громко топает, сердито рычит, медленно идет, ярко светится, страшно воеет, быстро бегают, звонко смеется, ярко горит, быстро тает, тихо ходит.

Б) Инструкция: «Сравни с чем-нибудь (кем-нибудь) собаку». Например, собака рычит – как лев.

Речевой материал: кувшин блестит, девочки высоко прыгают, дедушка топает, метель воеет, заяц очень быстро побежал от лисы, веревка извивается, фонарь ярко горит, девочка тихо ходит, папа крепко спит, мороженое быстро тает.

10. Использование сравнений, в которых актуализируется сопоставление по признаку в условиях предъявления в более широком контексте.

Инструкция: «Закончи предложение». Например, хлеб высох и стал твердый – как камень.

Речевой материал: На травке гулял цыпленок желтый, как В конюшне стояла лошадь белая, как У этой птицы крылья голубые, как Саша прибежал домой голодный, как Арбуз был такой сладкий, как Ветви елочки колючие, как Дима прибежал с улицы грязный, как Дядя Степа такой высокий, как На стене висел ковер яркий, как

11. Использование сравнений, в которых актуализируется сопоставление по действию в условиях предъявления в более широком контексте.

Инструкция: «Закончи предложение». Например, бульдог рычал на маленькую собачку – как лев.

Речевой материал: В комнате кто-то топал, как Прыгалки поползли по земле, как Зимой вьюга воеет, как.... Ночью у совы глаза светятся, как Коля от стыда покраснел, как Девочки прыгают, как Митя стоит у доски, как Мальчик пел песню, как Ваня посмотрел сердито, как

Выполнения детьми первой серии заданий осуществлялся по следующим критериям:

- наличие/отсутствие отказов от выполнения задания;
- характер и преобладающие типы реакций;
- наличие/отсутствие нескольких вариантов ответов;
- самостоятельность выполнения заданий.

Уровни оценки понимания и употребления сравнений (по Е.В. Белобородовой):

Высокий уровень понимания и употребления сравнений – релевантная смысловая наполняемость сравнительного оборота; четкое выделение признака, по которому происходит сравнение; актуализация нескольких признаков: цвета, формы, величины и т.п.; точное использование сферы применения конкретного сравнения; широта ассоциативного ряда, максимальная степень автоматизированности в речи.

Средний уровень – искажение смысловой структуры сравнительного оборота: замена предмета сравнения признаком, актуализация в рамках сравнения видовидовых, родовидовых отношений и отношений целого и части; неопределенность признака, по которому происходит сравнение; актуализация только одного предмета, сужение сферы применения конкретного сравнения; ограничение ассоциативного ряда; минимальная степень автоматизированности в речи.

Низкий уровень – полное искажение смысловой структуры сравнительного оборота: замена, подбор синонима и/или синонима, застревание на словах-стимулах, привнесение ложных значений в сравнительный оборот; объективация нехарактерного признака, по которому происходит сравнение; актуализация только одного признака или отказ от ответа; неопределенность сферы применения конкретного сравнения, неавтоматизированное использование в речи сравнительных оборотов (11).

Очень низкий уровень – наличие отказов от выполнения заданий, несамостоятельность, ответы «не знаю».

II серия заданий «Выявление особенностей понимания и употребления олицетворений»

Для изучения особенностей понимания и употребления олицетворений дошкольниками с общим недоразвитием речи используются следующие серии заданий.

1. Понимание олицетворений. Дифференциация прямого и переносного значения.

Инструкция: «Что бывает на самом деле?»

Речевой материал: Волк воет – Ветер воет. Мама злится – Зима злится. Ежик влез на пенек – Опенюк влез на пенек. Человек в окно стучится – Весна в окно стучится. Чел человек – Шел снег. Ребенок проснется – Весна проснется. Папа срывает с веток яблоки – Ветер срывает с веток яблоки. Дети бегут – Ручьи бегут. Человек оденется – Лес оденется. Миша шлепает по лужам – Весна шлепает по лужам. Девочка плачет – Сосулька плачет. Сестра заснула – Река заснула. Пловцы плывут – Облака плывут. Девочка смеется – Солнце смеется.

2. Объяснение значения олицетворений в условиях предъявления в широком контексте.

Примечание: Предъявляемый речевой материал содержит несколько олицетворений. Детям предлагается объяснить только одно из присутствующих в тексте.

Инструкция: «Объясни, что это значит?»

Речевой материал:

1. Зима недаром злится -

Прошла ее пора,

Весна в окно стучится

И гонит со двора. (Ф. Тютчев)

2. Ветер воеет, завывает.
Гнет деревья до земли.
С веток яблоки срывает.
Тащит шапку с головы.
(«Ветер» Л.Квитко)

3. Лес почти совсем раздет:
Ни гнезда, ни птицы нет
Только ветер стонет, стонет,
По тропинкам листья гонит.

4. Побелели поля и пригорки. Тонким льдом покрылась река, Притихла, уснула, как в сказке. («Четыре художника» Г.Скребицкий)

5. Долго шла весна тайком
От ветров и стужи,
А сегодня - прямиком
Шлепает по лужам.
(«Апрель» Я.Аким)

6. Солнце по небу гуляло
И за тучи убежало.
(«Краденое солнце» К.Чуковский)

7. Утром мы во двор идем -
Листья сыплотся дождем
Под ногами шелестят и летят, летят, летят. («Осень» Е.Трутнева)

8. Влез опенок на пенек
Простоял один денек
(«В лес по грибы»
А. Прокофьев)

3. Использование олицетворений в условиях предъявления в широком контексте.

Инструкция: «Я начну предложение, а ты его закончи».

Речевой материал содержит глаголы, которые употребляются: а) в прямом и переносном значениях; б) в переносном значении.

А) Веселые ручейки по дорогам (что делают?). Деревья под снегом зимой (что делают?). Из-за тучи солнышко (что сделало?). Ветки красной рябины к нам

в окно (что делают?). Настенные часы (что делают?). В синем море волны (что делают?) Молния на небе (что делает?) Молоко из кастрюли (что сделало?)

Б) По голубому небу облака (что делают?). Целую неделю дождь (что делает?). Налетел сильный ветер и все листья с деревьев (что сделал?) Зимой злая вьюга (что делает?) Дует сильный ветер, и сухие листья по асфальту (что делает?) Солнечный зайчик по стене (что делает?) Узоры на стекле мороз (что делает?) Белый снег всю землю (что сделал?) По проводам электрический ток (что делает?)

Выполнения детьми второй серии заданий осуществлялся по следующим критериям:

- наличие/отсутствие отказов от выполнения задания;
- характер и преобладающие типы реакций;
- преобладающие приемы семантизации олицетворений;
- самостоятельность выполнения заданий.

Уровни оценки понимания и употребления олицетворений (по Е.В. Белобородовой):

Высокий уровень понимания и употребления олицетворений – дифференциация прямого и переносного значения, понимание образного значения олицетворений, актуализация переносного значения олицетворения в контексте предложения, точное использование сферы применения конкретного олицетворения, максимальная степень автоматизированности в речи.

Средний уровень – искажение смысловой структуры олицетворения: недостаточно дифференцированное раскрытие образа в олицетворении, соскальзывание с переносного значения на прямое, описательное толкование, сужение сферы применения конкретного олицетворения; ограничение ассоциативного ряда; минимальная степень автоматизированности в речи.

Низкий уровень – полное искажение смысловой структуры олицетворения: отнесение олицетворения к словам с прямым значением, конкретизация значения олицетворения, интерпретация каждого элемента образа, застревание на одном из слов предложения, привнесение ложных значений в олицетворение;

неопределенность сферы применения конкретного олицетворения, неавтоматизированное использование в речи (11).

Очень низкий уровень – наличие отказов от выполнения заданий, несамостоятельность, ответы «не знаю».

III серия заданий «Исследование особенностей понимания и употребления фразеологических оборотов, имеющих структуру сравнения».

Для изучения особенностей понимания и употребления фразеологических оборотов используются следующие серии заданий.

1. Соотнесение фразеологических выражений с ситуацией.

Инструкция: «Когда так говорят?» Например, голодный как волк – когда очень хочется есть.

Речевой материал: плетется как черепаха, как на иголках, как об стенку горох, как рыба в воде, как в воду опущенный, как ветром сдуло, как гром среди ясного неба, похожи как две капли воды, жить как кошка с собакой, как сквозь землю провалился, красный как рак, лил как из ведра.

2. Подбор эквивалентного выражения к данному.

Инструкция: «Скажи по-другому». Например, как сквозь землю провалился – пропал.

Речевой материал: плетется как черепаха, как на иголках, как об стенку горох, как рыба в воде, как в воду опущенный, как ветром сдуло, как гром среди ясного неба, похожи как две капли воды, жить как кошка с собакой, как сквозь землю провалился, красный как рак, лил как из ведра

3. Объяснение значения фразеологических оборотов в контексте предложения.

Инструкция: «Объясни, что это значит». Например, брат пришел из школы как в воду опущенный – он был расстроен.

Речевой материал: Бабушка заболела и мама была как на иголках. Дождь на улице лил как из ведра. Собака залаяла, и девочка задрожала как осиновый лист. Коля и Петя как две капли воды. Саша обманул сестру и покраснел как рак. Жили

они как кошка с собакой. Вертится как белка в колесе. Сколько раз объясняли, все как об стенку горох. Искали очки, а они как сквозь землю провалились. Эта новость как гром среди ясного неба. Папа приехал с работы голодный как волк. В школу Митя плелся как черепаха.

Выполнения детьми третьей серии заданий осуществлялся по следующим критериям:

- наличие/отсутствие отказов от выполнения задания;
- характер и преобладающие типы реакций;
- приемы семантизации фразеологизмов;
- самостоятельность выполнения заданий.

Уровни оценки понимания и употребления олицетворений (по Е.В. Белобородовой):

Высокий уровень понимания и употребления фразеологических оборотов – точное объяснение значений фразеологизма, адекватное соотнесение фразеологического выражения с ситуацией, использование синонима, объяснение фразеологического оборота посредством подбора выражения с прямым значением; точное определение сферы применения конкретного фразеологизма.

Средний уровень – искажение смысловой структуры фразеологизма: иллюстративное толкование, конкретное понимание одного из слов фразеологического оборота, подбор морфологического деривата, указание на стереотипный образ, представление сходной ситуации на основе ассоциации с одним из слов фразеологического выражения, сужение сферы применения конкретного фразеологического оборота.

Низкий уровень – полное искажение смысловой структуры фразеологического выражения: буквальное понимание значения фразеологизма, застревание на одном из слов фразеологического оборота, ссылка на ситуацию, в которой воспринималось это выражение; неопределенность сферы применения конкретного фразеологизма (11).

Очень низкий уровень – наличие отказов от выполнения заданий, несамостоятельность, ответы «не знаю».

Приложение 3.

Таблица 2.1.1.

Уровень оценки понимания и употребления сравнений

| № | ИФ ребенка | Номера серии заданий/уровень | | | | | | | | | | | Уровень |
|-----|---------------|------------------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|---------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | |
| 1. | Артем Р. | С | Н | С | С | С | С | С | С | С | С | С | С |
| 2. | Саша Г. | Н | Н | С | С | Н | Н | Н | С | С | С | Н | Н |
| 3. | Лиза М. | С | С | С | С | С | С | С | С | С | С | С | С |
| 4. | Дима С. | С | С | С | Н | С | С | С | Н | Н | С | С | С |
| 5. | Никита Б. | С | С | С | С | С | С | С | С | С | Н | Н | С |
| 6. | Соня А. | Н | Н | Н | ОН | Н | ОН | Н | Н | Н | ОН | Н | Н |
| 7. | Настя Г. | Н | Н | Н | Н | Н | Н | Н | Н | Н | Н | Н | Н |
| 8. | Саша Ш. | Н | ОН | Н | Н | ОН | Н | Н | Н | Н | Н | Н | Н |
| 9. | Ваня К. | С | Н | Н | Н | Н | Н | Н | С | С | С | Н | Н |
| 10. | Даша К. | С | С | С | Н | Н | Н | Н | Н | Н | Н | С | Н |
| 11. | Саша Т. | С | С | С | С | С | С | С | С | С | С | С | С |
| 12. | Ярослав К. | Н | Н | Н | С | С | Н | Н | Н | Н | Н | Н | Н |
| 13. | Леонид К. | ОН | Н | Н | Н | ОН | ОН | ОН | ОН | ОН | ОН | ОН | ОН |
| 14. | Артем Ш. | ОН | ОН | ОН | ОН | ОН | ОН | ОН | ОН | ОН | ОН | ОН | ОН |
| 15. | Даниил П. | Н | Н | Н | ОН | Н | Н | С | Н | Н | Н | Н | Н |
| 16. | Максим С. | Н | Н | Н | ОН | Н | ОН | ОН | ОН | ОН | ОН | ОН | ОН |
| 17. | Денис С. | Н | Н | Н | Н | Н | Н | Н | Н | Н | Н | Н | Н |
| 18. | Захаров А. | ОН | ОН | ОН | ОН | ОН | ОН | ОН | Н | Н | ОН | ОН | ОН |
| 19. | Ярослав Т. | ОН | ОН | ОН | Н | Н | Н | ОН | ОН | ОН | ОН | ОН | ОН |
| 20. | Амелия Ч. | С | С | С | Н | Н | Н | С | С | С | С | С | С |
| 21. | Настя Г. | С | С | С | С | С | С | С | Н | Н | Н | С | С |
| 22. | Влад С. | Н | Н | Н | Н | Н | Н | С | Н | Н | Н | Н | Н |

Приложение 4.

Таблица 2.2.2.

Уровень оценки понимания и употребления олицетворений

| № | ИФ ребенка | Номера серии заданий/уровень | | | Уровень |
|-----|------------|------------------------------|----|----|---------|
| | | 1 | 2 | 3 | |
| 1. | Артем Р. | С | Н | С | С |
| 2. | Саша Г. | Н | Н | Н | Н |
| 3. | Лиза М. | С | С | С | С |
| 4. | Дима С. | С | С | С | С |
| 5. | Никита Б. | С | С | С | С |
| 6. | Соня А. | Н | Н | Н | Н |
| 7. | Настя Г. | Н | Н | Н | Н |
| 8. | Саша Ш. | Н | Н | ОН | Н |
| 9. | Ваня К. | С | Н | Н | Н |
| 10. | Даша К. | С | Н | Н | Н |
| 11. | Саша Т. | С | С | С | С |
| 12. | Ярослав К. | Н | Н | Н | Н |
| 13. | Леонид К. | ОН | Н | ОН | ОН |
| 14. | Артем Ш. | ОН | ОН | ОН | ОН |
| 15. | Даниил П. | Н | Н | Н | Н |
| 16. | Максим С. | Н | Н | Н | Н |
| 17. | Денис С. | Н | Н | Н | Н |
| 18. | Артем З. | ОН | ОН | ОН | ОН |
| 19. | Ярослав Т. | ОН | ОН | ОН | ОН |
| 20. | Амелия Ч. | С | С | С | С |
| 21. | Настя Г. | С | С | С | С |
| 22. | Влад С. | Н | Н | Н | Н |


Таблица 2.3.3.

**Уровень оценки понимания и фразеологических оборотов, имеющих
структуру сравнения**


| № | ИФ ребенка | Номера серии заданий/уровень | | | Уровень |
|-----|------------|------------------------------|----|----|---------|
| | | 1 | 2 | 3 | |
| 1. | Артем Р. | С | Н | Н | Н |
| 2. | Саша Г. | ОН | ОН | Н | ОН |
| 3. | Лиза М. | С | Н | Н | Н |
| 4. | Дима С. | Н | ОН | Н | Н |
| 5. | Никита Б. | С | Н | С | С |
| 6. | Соня А. | ОН | ОН | Н | ОН |
| 7. | Настя Г. | Н | ОН | Н | Н |
| 8. | Саша Ш. | ОН | ОН | ОН | ОН |
| 9. | Ваня К. | ОН | ОН | Н | ОН |
| 10. | Даша К. | ОН | ОН | Н | ОН |
| 11. | Саша Т. | С | С | С | С |
| 12. | Ярослав К. | ОН | ОН | ОН | ОН |
| 13. | Леонид К. | ОН | ОН | ОН | ОН |
| 14. | Артем Ш. | ОН | ОН | ОН | ОН |
| 15. | Даниил П. | Н | ОН | Н | Н |
| 16. | Максим С. | Н | ОН | Н | Н |
| 17. | Денис С. | Н | ОН | Н | Н |
| 18. | Артем З. | ОН | ОН | ОН | ОН |
| 19. | Ярослав Т. | ОН | ОН | ОН | ОН |
| 20. | Амелия Ч. | С | С | С | С |
| 21. | Настя Г. | Н | ОН | Н | Н |
| 22. | Влад С. | Н | ОН | Н | Н |

Таблица 2.5.

Этапы и содержание коррекционно-педагогической работы по развитию образных средств языка у дошкольников с речевыми нарушениями

| Этапы | Лексическая тема | Игры, упражнения, примеры текстов, способствующие формированию образных средств | | |
|----------|--------------------------|---|---|--|
| | | Сравнения | Олицетворения | Фразеологизмы |
| Основной | 1. Осень, признаки осени | <p>Упражнение «Что как?» (с использованием наглядного материала) Что как ветер? (человек, который очень быстро бежит; снег падает на землю, легкий шарфик, машина скорой помощи). <i>Детям предлагается выбрать и назвать подходящую картинку.</i></p> | <p>Игра «Что бывает на самом деле?» 1. Волк воет – Ветер воет? 2. Мальчики мчатся – Листья мчатся? 3. Девочка плачет – Небо плачет? 4. Пловцы плывут – Облака плывут?</p> <p>Обсуждение с детьми олицетворений в следующих стихотворных текстах: <u>1. Ветер воет, завывает.</u> Гнет деревья до земли. С веток яблоки <u>срывает</u>. <u>Тащит</u> шапку с головы. («Ветер» Л. Квитко)</p> <p><i>При чтении и разборе стихотворения задается ряд вопросов:</i> - Может ли ветер выть? - Почему говорится, что ветер воет? Как вы себе это представляете? 2. <u>Лес почти совсем раздет:</u> Ни гнезда, ни птицы нет Только ветер стонет, стонет, <u>По тропинкам листья гонит.</u> (вопросы по аналогии с пред. стих.)</p> <p>Упражнение «Закончи предложение» 1. Из-за тучи солнышко</p> | <p>Знакомство с фразеологическими оборотами, их толкование: 1. Осень на носу (осень очень близко) 2. Льет как из ведра (очень сильный дождь)</p> <p><i>Использование наглядной основы в работе (картинки их книжек-раскрасок И. Макеевой)</i></p>  |

| | | | | |
|--|---|--|--|--|
| | | | <p>(что сделало?).....</p> <p>2. Молния на небе (что делает?).....</p> <p>3. Целую неделю дождь (что делает?).....</p> <p>4. Налетел сильный ветер и все листья с деревьев (что сделал?).....</p> <p>5. Дует сильный ветер, и сухие листья по асфальту (что делает?).....</p> | |
| 2. Во саду ли, в огороде (овощи, фрукты) | <p>Упражнение «Что как?» Что из этого как <u>мячик</u>? -помидор -огурец -морковка -кабачок.</p> <p>Упражнение «Подбери слова» Что сладкое как сахар? (н-р: яблоко, банан) и др.</p> <p>Упражнение «Подбери пропущенное слово» 1. Мама купила (что?) как бусины? -капусту -морковку -горох -картофель.</p> <p>2. На веточке висел яркий как огонь (что?) (апельсин, мандарин и др.)</p> <p>3. Ваня съел горькое, как горчица (что?) (лук, перец и др.)</p> <p>Упражнение «Сравни с чем-нибудь (кем-нибудь)» Сравни с чем-нибудь</p> | <p>Игра «Что бывает на самом деле?» 1. Папа срывает с веток яблоки – Ветер срывает с веток яблоки? 2. Девочка зарумянилась – Яблоко зарумянилось? И др.</p> | <p>Знакомство с фразеологическими оборотами, их толкование: 1. «Как выжитый лимон» (очень уставший)</p> <p>2. «Быть красным как помидор» (покраснеть от смущения, стыда и т.п)</p> <p>3. «Разбираться как свинья в апельсинах» (не разбираться в чем-либо, не иметь ни малейшего понятия о чем -либо)</p> | |

| | | | | |
|--|---|---|--|--|
| | | (кем-нибудь) апельсин. Например, апельсин – как мяч, как солнышко и др. | | |
| 3. Грибы. Ягоды. Домашние заготовки | Упражнение «Сравни с чем- нибудь (кем- нибудь)» Сравни с чем-нибудь (кем-нибудь) арбуз. Например, арбуз – как мяч, как зебра, как сахар и др. Упражнение «Закончи предложение» 1. Арбуз был такой сладкий, как 2. Смородина такая красная как... 3. гриб такой маленький как... | Обсуждение с детьми олицетворений в следующем стихотворном тексте: <u>Влез опенок на пенек</u> Простоял один денек («В лес по грибы» А. Прокофьев) <i>При чтении и разборе стихотворения задается ряд вопросов:</i> -Может ли опенок влезть на пенек и стоять? -Почему говорится, что опенок влез на пенек? Как вы себе это представляете? Игра «Что бывает на самом деле?» Ежик влез на пенек – Опенок влез на пенек? | Знакомство с фразеологическими оборотами, их толкование: 1. Как грибы после дождя (расти; появляться быстро и в большом количестве); 2. Одного поля ягода (стоят друг друга, один другого не лучше). | |
| 4. Друзья наши меньшие (дикие, домашние животные) | Упражнение «Что (кто) как?» (с использованием наглядного материала) 1. Что как еж? (зеленая елочка, игельница с иголками, комнатное растение, бусы). 2. Что (кто) как поросенок? (очень грязный ребенок, розовый воздушный шар, щенок, мячик). <i>Детям предлагается выбрать и назвать подходящую картинку.</i> Упражнение «Подбери слова» 1.Если о предмете говорят «как мышь, то он какой?» (н-р, как | | Знакомство с фразеологическими оборотами, их толкование: 1.Не гони лошадей (Не торопись); 2.Тянуть кота за хвост (так говорят о человеке, затягивающем выполнение дела или медлящего с ответом на заданный вопрос); <i>Использование наглядной основы в работе:</i> | |
| | | |  | |

мышка – маленький, шустрый, серый и др.);
 2. Если о предмете говорят «как лиса, то он какой?» (н-р, как лиса – рыжая, ловкая, хитрая и др.);
 3. Если о предмете говорят «как заяц, то он какой?» (н-р, как заяц – трусливый, шустрый, прыгучий и др.).

**Упражнение
«Подбери**

пропущенное слово»

1. У кошки были круглые как блюдца (что?)

- лапы

- глаза

- уши

2. Под елкой лежали колючие, как шишки (кто?)

-ежата

-зайчата

-волчата

3. Заяц под деревом (что делал?), как столбик?

-спал

-стоял

-лежал

Упражнение

«Закончи предложение»

1. Заяц очень быстро побежал от лисы как....

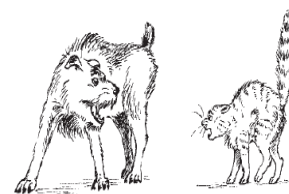
2. Эта маленькая девочка очень хитрая как.....

3. В конюшне стояла лошадь белая, как

4. Саша прибежал домой голодный, как

3. Как кошка с собакой (когда говорят о плохих, враждебных взаимоотношениях)

Использование наглядной основы в работе:



4. Мартышкин труд (бесполезный труд, напрасные усилия);



5. Медвежья услуга (услуга, приносящая вред вместо пользы);



6. Кошки скребут на душе (о состоянии тревожности, тоскливости, грусти).

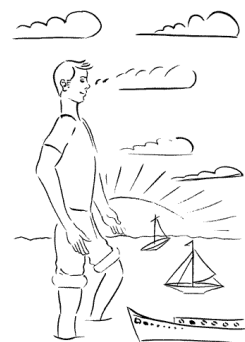
7. Голодный как волк (очень проголодаться).

8. Как белка в колесе (когда человек очень загружен разнообразными делами).

Использование наглядной основы в работе:

| | | | | |
|--|--|---|--|---|
| | | <p>..... 5. Дима прибежал с улицы грязный, как</p> | |  <p>9. Как кот заплакал (очень-очень мало чего-либо)</p> <p><i>Использование наглядной основы в работе:</i></p>  |
| 5. Птицы (домашние, зимующие, перелетные) | | <p>Упражнение «Подбери пропущенное слово» 1. Перед цыпленком червяк (что делал?) как змея? -полз -бежал -спал.</p> <p>Упражнение «Что как?» Что из этого как <u>цыпленок</u>? -солнце -одуванчик -мячик</p> <p>Упражнение «Закончи предложение» 1. На травке гулял цыпленок желтый, как 2. У этой птицы крылья голубые, как 3. Эта птичка такая маленькая как.....</p> | | <p>Знакомство с фразеологическими оборотами, их толкование:</p> <p>1. Как с гуся вода (у любой водоплавающей птицы перья не намокают, капельки воды легко стекают с них. Когда какому-то человеку что-либо абсолютно безразлично, используют этот фразеологизм)</p> <p>2. Как курица лапой (Писать или рисовать неразборчиво, непонятно и некрасиво)</p> <p>3. Считать ворон (рассеянным, невнимательным, не реагировать на обращенные к тебе слова)</p> |

| | | | | |
|------------------------|--|---|--|---|
| | | | | <p>Использование наглядной основы в работе (картинки их книжек-раскрасок И. Макеевой)</p>  |
| 6. Человек, части тела | <p>Упражнение «Что (кто) как?» (с использованием наглядного материала) Что (кто) как палец-мизинчик? (малыш рядом со взрослым, палка, маленькая конфета, козленок). Детям предлагается выбрать и назвать подходящую картинку.</p> | <p>Игра «Что бывает на самом деле?» 1. Девочка улыбается – Глаза улыбаются? 2. Мама тоскует – Голос тоскует?</p> | <p>Знакомство с фразеологическими оборотами, их толкование: 1. «Водить за нос» (обманывать)</p> <p>Использование наглядной основы в работе (картинки их книжек-раскрасок И. Макеевой)</p>  <p>2. «Море по колено» (т.е. таким людям все нипочем и ничего их не страшит)</p> <p>Использование наглядной основы в работе (картинки их книжек-раскрасок И. Макеевой)</p> | |



3. «Клевать носом»
(задремать на мгновение)

Использование наглядной основы в работе



4. «Зарубить себе на носу» (запомнить)
Использование наглядной основы в работе:



5. «Медведь на ухо наступил» (так говорят о человеке, у которого, отсутствует музыкальный слух)
Использование наглядной основы в работе:



6. «Уши развесить» (слушать что-л. с увлечением и доверчивостью);

7. «Золотые руки» (о том, кто умело, все делает, справляется с любой работой);

8. «Глаза разбежались» (слишком много впечатлений, чтобы сосредоточиться на чем-то одном);

9. «Взять себя в руки» (сдерживать свои чувства, успокаиваться)
Использование наглядной основы в работе:



7. Зима, признаки зимы

Упражнение «Что как?» (с использованием наглядного материала)
Что как снег? (белый кусковой сахар, носок белого цвета,


Игра «Что бывает на самом деле?»

1. Мама злится – Зима злится?
2. Шел человек – Шел снег?
3. Сестра заснула – Река заснула? и др.

Знакомство с фразеологическими оборотами, их толкование:

1. Зимой снега не выпросить (так говорят об очень

| | | | | |
|-------------|--|--|--|--|
| | | <p>шоколадное мороженое, ромашка). <i>Детям предлагается выбрать и назвать подходящую картинку.</i></p> <p>Упражнение «Подбери слова»</p> <p>1. Если о предмете говорят «как снег, то он какой?» (н-р, как снег – белый, холодный, пушистый и др.)</p> <p>2. Если о предмете говорят «как лед, то он какой?» (н-р, как лед – холодный, хрупкий, прозрачный и др.)</p> | <p>Обсуждение с детьми олицетворений в следующем стихотворном тексте:</p> <p>Побелели поля и пригорки. Тонким льдом покрылась река, Притихла, уснула, как в сказке. («Четыре художника» Г. Скребицкий)</p> <p><i>При чтении и разборе задается ряд вопросов:</i></p> <p>-Может ли река уснуть? -Почему говорится, что река уснула? Как вы себе это представляете?</p> <p>Упражнение «Закончи предложение»</p> <p>1. Деревья под снегом зимой (что делают?).....</p> <p>2. Зимой злая вьюга (что делает?).....</p> <p>3. Узоры на стекле мороз (что делает?).....</p> <p>4. Белый снег всю землю (что сделал?).....</p> | <p>жадном, скупом человеке);</p> <p>2. Зуб на зуб не попадает (кто-либо очень замерз или испугался и дрожит от этого).</p> |
| 8.Транспорт | | <p>Упражнение «Подбери слова»</p> <p>1. Если о предмете говорят «как поезд, то он какой?» (н-р, как поезд – быстрый, длинный, большой и др.)</p> <p>2. Если о предмете говорят «как танк, то он какой?» (н-р, как танк – сильный, крепкий, выносливый и др.)</p> <p>Упражнение «Закончи предложение»</p> <p>1. Поезд шел быстро, как.....</p> <p>2. Этот самолет такой</p> | <p>Игра «Что бывает на самом деле?»</p> <p>1. Собака бежит – Поезд бежит?</p> | <p>Знакомство с фразеологическими оборотами, их толкование:</p> <p>1. Ехать зайцем (ехать в транспорте бесплатно, не покупая билета);</p> <p>2. Поезд ушел (упущено время делать что-либо).</p> |

| | | | | |
|---------------------------|--|---|--|---|
| | | <p>маленький, как.....</p> <p>3. Этот танк такой большой, как.....</p> | | |
| 9.Профессии | | <p>Упражнение «Закончи предложение»</p> <p>1. Этот воспитатель такой же добрый, как....</p> <p>2. Этот рыбак такой хитрый, как.....</p> <p>3. Этот военный такой сильный, как.....</p> | | <p>Знакомство с фразеологическими оборотами, их толкование:</p> <p>1.Портной без порток, сапожник без сапог (так говорится о том, кто, умея что-нибудь делать, не может сделать этого для себя или имея что-нибудь для других, не имеет у себя).</p> |
| 10. Дом, в котором я живу | | <p>Упражнение «Что как?»</p> <p>Что из этого как <u>стекло?</u></p> <p>-лед</p> <p>-зеркало</p> <p>-стол</p> <p>Упражнение «Закончи предложение»</p> <p>1. В этом доме дверь такая большая, как</p> <p>2. В комнате включили такой яркий свет, как.....</p> <p>3. Потолок такой высокий, как.....</p> | | <p>Знакомство с фразеологическими оборотами, их толкование:</p> <p>1.За семью замками (большой секрет, великая тайна) Использование наглядной основы в работе (картинки их книжек-раскрасок И. Макеевой)</p>  <p>2.Как за каменной стеной (быть под надежной защитой)</p> <p>Использование наглядной основы в работе (картинки их книжек-раскрасок И. Макеевой)</p> |



3. Чувствовать себя как дома (свободно, без стеснения, хорошо).

11. Весна в природе

Упражнение «Что как?»

Что как небо? (голубой свитер, голубые глаза человека, очень высокое дерево, вода в озере).

Детям предлагается выбрать и назвать подходящую картинку.

Игра «Что бывает на самом деле?»

1. Человек в окно стучится – Весна в окно стучится?

2. Ребенок проснется – Весна проснется?

3. Дети бегут – Ручьи бегут?

4. Человек оденется – Лес оденется?

5. Миша шлепает по лужам – Весна шлепает по лужам? 6. Девочка плачет – Сосулька плачет? И др.

Обсуждение с детьми олицетворений в следующих

стихотворных текстах:

1. Теплый ветер тихо веет,

Жизнью свежей


ДЫШИТ степь

(«Теплый ветер тихо веет»... А.Фет)

При чтении и разборе стихотворения задается ряд вопросов:

-Может ли степь дышать?

-Почему говорится, что степь дышит? -Как вы себе это представляете?

| | | | | |
|---|--|---|--|---|
| | | | <p>2. Зима недаром злится -</p> <p>Прошла ее пора, Весна в окно стучится</p> <p>И гонит со двора (Ф. Тютчев)</p> <p><i>Вопросы:</i> Может ли зима злиться? Может ли весна в окно стучаться? Почему так говорится? Как вы себе это представляете?</p> | |
| <p>12. Посуда Продукты питания.</p> | | <p>Упражнение «Что как?» (с использованием наглядного материала)</p> <p>Что как сахар? (разноцветные конфеты, белый зефир, соль, медвежонок). <i>Детям предлагается выбрать и назвать подходящую картинку.</i></p> <p>Упражнение «Сравни с чем-нибудь (кем-нибудь)»</p> <p>Сравни с чем-нибудь (кем-нибудь) конфету. Например, конфета – как мед, как шарик и др.</p> | <p>Упражнение «Закончи предложение»</p> <p>Молоко из кастрюли (что сделало?).....</p> | <p>Знакомство с фразеологическими оборотами, их толкование:</p> <p>1. Вешать лапшу на уши (лгать, обманывать кого-либо)</p> <p>Использование наглядной основы в работе:</p>  <p>2. Ни рыба, ни мясо (так говорят о чём то ненужном, бессмысленном);</p> <p>3. Быть не в своей тарелке (испытывать неловкость, стеснение, находясь в непривычной обстановке)</p> <p>Использование наглядной основы в работе:</p> |



4. Несолоно хлебавши (обманувшись в своих ожиданиях, не добившись желаемого; безрезультатно).

13. Деревья.
Растения луга
и сада

Упражнение
«Сравни с чем-нибудь (кем-нибудь)»

Сравни с чем-нибудь (кем-нибудь) одуванчик. Например, одуванчик – как вата, как цыпленок, как солнышко и др.

Упражнение
«Подбери пропущенное слово»

1. Лена повязала платок (какой?) как мак?

-красный
-большой
-легкий

2. Около дома трава (какая?) как коврик?

-мягкая
-круглая
-чистая

3. Лена одела желтую как солнышко (что?)...

Обсуждение с детьми олицетворений в следующем стихотворном тексте:

Ива косы развесила длинные,

Наклонилась над зеркалом вод,

И увидела диво в нём дивное –

Неземной красоты небосвод.

Заворожена летнею сказкою,

Ива плачет над тихой рекой.

Ветер иву заметил и ласково

Потрепал её косы рукой (Слуцкая П).

При чтении и разборе стихотворения задается ряд вопросов:

Может ли ива развесить косы? Может ли

плакать? Может ли ветер трепать рукой косы ивы?


Почему так говорится? Как вы это понимаете?

Знакомство с фразеологическими оборотами, их толкование:

1. Заблудиться в трех соснах (не суметь найти выход из самого простого затруднения);

2. Как осиновый лист (дрожит, обычно от волнения, страха);

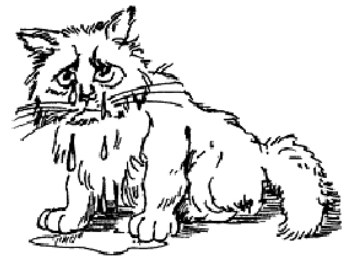
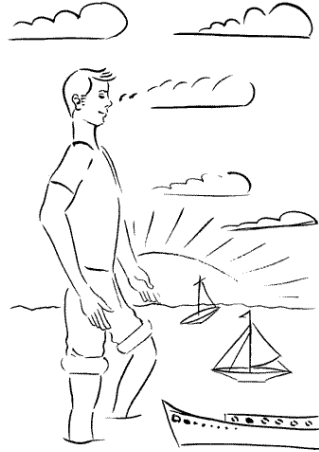
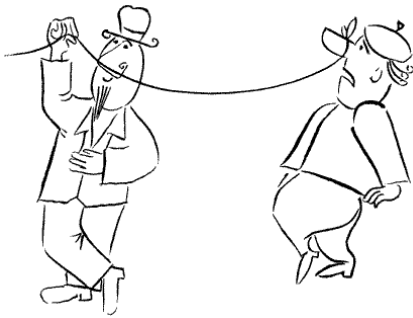
3. Тише воды, ниже травы (робкий, скромный, незаметный).

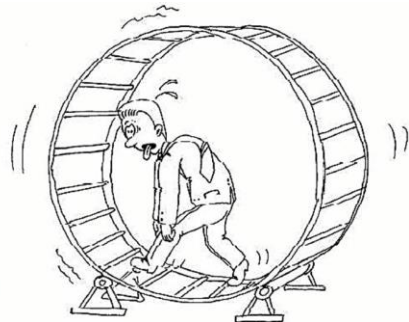
| | | | | |
|---------------|--|--|---|---|
| 14. Рыбы | <p>Упражнение «Сравни с чем-нибудь (кем-нибудь)»</p> <p>Сравни с чем-нибудь (кем-нибудь) камбалу. Например камбала – как блин, как диск и др.</p> | | | <p>Знакомство с фразеологическими оборотами, их толкование:</p> <p>1. Когда рак на горе свистнет (о событии, которое произойдет неизвестно когда, в неопределенный момент времени или вообще никогда не произойдет);</p> <p>2. Нем как рыба (о молчаливом человеке);</p> <p>3. Как рыба в воде (значит, человек знает все в этой области);</p> <p>4. Красный как рак (покраснеть от смущения, стыда)</p> |
| 15. Насекомые | <p>Упражнение «Сравни с чем-нибудь (кем-нибудь)»</p> <p>Сравни с чем-нибудь (кем-нибудь) бабочку. Например бабочка – как цветок, как фантик, как радуга и др.</p> <p>Упражнение «Закончи предложение»</p> <p>1. Божья Коровка такая красная, как.....</p> <p>2. Этот жук такой маленький, как.....</p> <p>3. Этот кузнечик такой зеленый, как.....</p> | | | <p>Знакомство с фразеологическими оборотами, их толкование:</p> <p>1. Делать из мухи слона (преувеличивать значение какого-либо события). Использование наглядной основы в работе:</p>  <p>2. Как сонная муха (Вяло, еле-еле делать что-либо).</p> |
| 16. Лето | <p>Упражнение «Что как?» (с использованием)</p> | | <p>Обсуждение с детьми олицетворений в следующем</p> | <p>Знакомство с фразеологическими оборотами, их</p> |

| | | | | |
|-----------------------|--|---|---|---|
| | | <p><i>наглядного материала)</i> Что как солнышко? (разноцветный мяч, подсолнух, круглый желтый воздушный шар, легковая синяя машина).</p> <p>Упражнение «Подбери слова» Если о предмете говорят «как солнце, то он какой?» (н-р, как солнце – теплый, горячий, круглый и др.);</p> | <p>стихотворном тексте: <u>Солнце</u> по небу гуляло И за тучи <u>убежало</u>. («Краденое солнце» К. Чуковский) <i>Вопросы:</i> Может ли солнце гулять и убежать? Как вы себе это представляете?</p> | <p>толкование:</p> <p>1. Дважды в год лету не быть (удача редко бывает).</p> <p>2. Как гром среди ясного неба (неожиданно, внезапно о какой-либо новости, беде).</p> |
| <p>Заключительный</p> | <p>Вне зависимости от лексической темы</p> | <p>1. Задание «На что похоже и с чем можно сравнить»;</p> <p>2. Нарисовать предмет, к которому может относиться данное высказывание (н-р: полосатый как пижама и др.);</p> <p>3. «Сравни с животным»: хитрый как....., колючий как....., трусливый как....., а смелый как.....» и т.д.</p> | <p>Самостоятельное нахождение олицетворений в стихотворных текстах, прозе.</p> | <p>1. Детям предлагается подобрать синонимы к различным фразеологическим оборотам; вспомнить схожую ситуацию в жизни;</p> <p>2. Нарисовать героя мультфильма (сказки), к которому может относиться данное высказывание.....</p> <p>4. Игра «Что это?» -Его вешают, приходя в уныние; его задирают, зазнаваясь; его всюду суют, вмешиваясь не в свое дело. -Он в голове у легкомысленного человека гуляет; его советуют искать в поле, когда кто-нибудь бесследно исчез; на него бросают слова и деньги те, кто их не ценит. -Он бывает без костей у несерьезного человека; его советуют держать за зубами</p> |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | | | | <p>нетерпеливому человеку; его чешут, порой очень долго; иногда его глотают от неожиданности.</p> <p>5. Игра «Кто больше назовет необычных выражений»;</p> <p>6.«Найди фразеологизм в сказке»;</p> <p>7. «Придумай рассказ с фразеологизмами» («Я сегодня встал нестой ноги ...»);</p> <p>8. «Замени неправильное слово» (Н-р: Крутиться, как булка в колесе).</p> |
|--|--|--|--|--|

**Картинный материал для наглядной основы в работе
(фразеологические обороты)**





Консультация для педагогов:

**«Развитие образных средств языка у дошкольников
с общим недоразвитием речи»**

Развитие образной речи является важной составной частью воспитания культуры речи в широком смысле этого слова.

Под культурой речи понимается соблюдение норм литературного языка, умение передавать свои мысли, чувства, представления в соответствии с назначением и целью высказывания содержательно, грамматически правильно, точно и выразительно.

Большое внимание в теории и методике развития речи детей дошкольного возраста уделяется развитию образных средств языка, которые способствуют точной, яркой, выразительной передаче смысловой информации.

Под **образными средствами языка** понимают выразительно – изобразительные качества речи, сообщаемые лексическими и грамматическими средствами. Понятия и виды образных средств языка рассматриваются в работах множества ученых, каждый из которых рассматривает особенности данного понятия.

К основным видам образных средств языка, исходя из анализа научной литературы, можно отнести:

- сравнение;
- метафору;
- эпитет;
- фразеологический оборот.

Появление различных образных слов в речи детей рассредоточено во времени: сначала ребенком усваиваются простейшие формы образной речи, затем – устойчивые сочетания слов, обладающие высокой степенью метафоризации. В

начале у дошкольников появляются сравнения, затем олицетворения и последними фразеологические обороты. Это связано, прежде всего, со спецификой детского мышления и с усвоением детьми контекстуального значения слов с переносным значением.

У детей старшего дошкольного возраста имеются потенциальные возможности для усвоения образной речи, в частности, использования таких ее образных средств, как сравнение, олицетворение и фразеологические обороты.

Несформированность неречевых и речевых операций (замысел, программирование, отбор и синтез речевого материала), трудности в понимании и употреблении лексики, трудности в словообразовании и словоизменении, все это в комплексе приводит к тому, что ребенок с речевыми нарушениями не умеет лексически и грамматически правильно оформить мысль, пересказать текст, составить предложение, рассказ, используя образные средства языка.

Исследования по проблеме понимания и использования образных средств языка показали, что дошкольники с речевыми нарушениями демонстрируют буквальное толкование значения пословиц, непонимание скрытого смысла образных выражений, слабую осознанность собственного практического речевого опыта, недостаточность образных средств презентации окружающего. Дети не осознают фразеологической семантики, не улавливают семантически значимых признаков, они почти не используют глаголы в качестве изобразительно-выразительных средств.

Выделяют группу факторов, влияющих на процесс становления образности речи у дошкольников:

- 1) игра;
- 2) фольклор (дети знакомятся со сказками, загадками, которые оказывают воздействие на фантазию и воображение ребенка;
- 3) материнская речь (мать, разговаривая с малышом, преднамеренно обучает его одухотворять окружающий мир, чтобы воспитать в ребенке культуру эмпатии);

4) мультфильмы (в них наглядно с помощью зрительного образа подсказывается возможность персонификации птиц, животных, растений и других неживых предметов).

Одним из важных условий овладения дошкольниками образными языковыми средствами является создание образовательной среды, включающей совокупность специально организованных условий, процессов и социальных взаимодействий, оказывающих обучающее и воспитывающее влияние на личность ребенка. Она предполагает использование сравнений, олицетворений и фразеологических оборотов в ходе организованной образовательной деятельности (образовательная область «познавательное развитие», «речевое развитие»), в дидактических играх, в процессе рассматривания предметов, наблюдений во время прогулок, экскурсий, а также в повседневном общении с детьми.

В ходе организованной образовательной деятельности и режимных моментах, можно предлагать детям такие игры и упражнения: «Что как?» (н-р: что из этих овощей как мячик?); «Подбери слова» (н-р: что из этой корзинки сладкое как сахар?); «Закончи предложение» (н-р: арбуз был такой сладкий как...); игра «Что бывает на самом деле?» (н-р: волк воет или ветер воет? Девочка плачет или небо плачет?). По ходу изучения и знакомства с различными фразеологическими оборотами, детям можно предложить следующие задания: «Вспомни фразеологизм по картинке», «Загадки шутки» (Его вешают, приходя в уныние; его задирают зазнаваясь; его суют всюду, вмешиваясь не в свое дело), «Замени неправильное слово» (Два сапога тара. От бобра бобра не ищут. Крутится, как булка в колесе), «Кто больше назовет необычных выражений», «Найди фразеологизм в сказке», «Придумай рассказ с фразеологизмами» и др.

Образовательная среда содержит в себе развивающую предметно-пространственную среду, которая должна быть представлена большим разнообразием детской литературы в виде сказок, потешек, пословиц, поговорок, загадок в группе ДОУ.

Так же, в рамках ДООУ можно организовать мини-музеи, так как в любой экспозиции найдется место для потешек, пословиц и поговорок. Это позволят вести речевую работу по любой лексической теме.

Таким образом, произведения детского фольклора, создание предметно-развивающей среды в ДООУ и целенаправленная коррекционно-педагогическая работа, выступают важнейшим источником развития образной речи детей дошкольного с ОНР. В результате такой работы, дети лучше понимают образные средства языка, у них обогащается словарный запас, они начинают их употреблять в собственной речи. Речь становится более яркой и выразительной.

Консультация для родителей

«Как у дошкольников с речевыми нарушениями сделать речь образной и выразительной»

К концу дошкольного возраста ребёнок должен достаточно хорошо владеть устной речью, выражать свои мысли и желания, использовать речь для выражения своих мыслей, чувств и желаний, построения речевого высказывания в ситуации общения. Речь в этом возрасте является важнейшим фактором и условием в организации и развитии психической деятельности ребенка, его социализации и индивидуализации.

Образная, выразительная и богатая описаниями речь, для дошкольников с речевыми нарушениями – явление очень редкое, поэтому в теории и методике развития речи детей дошкольного возраста уделяется внимание развитию образных средств языка, которые способствуют точной, яркой, выразительной передаче смысловой информации.

Под **образными средствами языка** понимают выразительно – изобразительные качества речи, сообщаемые лексическими и грамматическими средствами. Понятия и виды образных средств языка рассматриваются в работах множества ученых, каждый из которых рассматривает особенности данного понятия.

К **основным видам образных средств языка**, исходя из анализа научной литературы, можно отнести:

-**сравнение** (это грамматически оформленное образное сопоставление двух явлений, целью которого является выделение важного для говорящего признака объекта речи);

-**метафору** (это перенос названия предмета, действия или качества на основании сходства, проявляется в овеществлении и олицетворениях);

-**эпитет** (представляет собой образное определение, красивое описание предмета или явления, в котором подчеркивается один из признаков объекта или одно из впечатлений о нем);

-фразеологический оборот (это устойчивое сочетание слов, которое обладает целостным значением).

Появление различных образных слов в речи детей рассредоточено во времени, в начале у дошкольников появляются сравнения, затем олицетворения и последними фразеологические обороты. Это связано, прежде всего, со спецификой детского мышления и с усвоением детьми значения слов с переносным значением. Уже у детей старшего дошкольного возраста имеются потенциальные возможности для усвоения образной речи, в частности, использования таких ее образных средств, как сравнение, олицетворение и фразеологические обороты.

Но у дошкольников с речевыми нарушениями, несформированность когнитивных и речевых операций (замысел, программирование, отбор и синтез речевого материала), трудности в понимании и употреблении лексики, трудности в словообразовании и словоизменении, все это в комплексе приводит к тому, что ребенок не умеет лексически и грамматически правильно оформить мысль, пересказать текст, составить предложение, рассказ, используя образные средства языка.

Дошкольники с речевыми нарушениями демонстрируют буквальное толкование значения пословиц, непонимание скрытого смысла образных выражений, слабую осознанность собственного практического речевого опыта, недостаточность образных средств презентации окружающего. Дети не осознают фразеологической семантики, не улавливают семантически значимых признаков, они почти не используют глаголы в качестве изобразительно-выразительных средств.

Можно выделить группу факторов, влияющих на процесс становления образности речи у дошкольников:

- 1) игра;
- 2) фольклор (дети знакомятся со сказками, загадками, которые оказывают воздействие на фантазию и воображение ребенка;

3) материнская речь (мать, разговаривая с малышом, преднамеренно обучает его одухотворять окружающий мир, чтобы воспитать в ребенке культуру эмпатии);

4) мультфильмы (в них наглядно с помощью зрительного образа подсказывается возможность персонификации птиц, животных, растений и других неживых предметов).

Если вы хотите развить связную речь у ребенка, раскрасить ее образными словосочетаниями и выражениями, прежде всего, вы сами должны говорить, используя все многообразие русского языка. Необходимо следить за своей речью.

В художественной литературе и устном народном творчестве, в том числе фольклорных формах (загадки, сказки, пословицы, поговорки и т.д.), в большом количестве встречаются изобразительно-выразительные средства языка, устойчивые выражения, фразеологические обороты, олицетворения, сравнения. Они оказывают огромное влияние на развитие и обогащение речи детей, и чем чаще они их слышат, тем в большей степени впитывают гармонию слова. Дети, повторяя образные слова и выражения из сказок, потешек, прибауток и т.д., начинают задумываться над их прямым и переносным значением, в этот момент родители должны помочь разобраться детям с переносным значением слов, обговорить, в каких ситуациях можно их употреблять.

Что мы интересного делаем в детском саду, чтобы сформировать образные средства языка у детей с речевыми нарушениями?

❖ В первую очередь большое внимание уделяется чтению различных по жанровой структуре художественных произведений: это считалки, загадки, скороговорки, сказки, рассказы, стихи, с обязательным обсуждением сравнений, фразеологических оборотов и т.д.

❖ Использование сравнений, олицетворений и фразеологических оборотов в ходе организованной образовательной деятельности (образовательная область «познавательное развитие», «речевое развитие»), в дидактических играх,

в процессе рассматривания предметов, наблюдений во время прогулок, экскурсий, а также в повседневном общении с детьми.

❖ Создание развивающей предметно-пространственной среды, которая представлена большим разнообразием детской литературы в виде сказок, потешек, пословиц, поговорок, загадок в группе ДООУ.

❖ Целенаправленная коррекционно-педагогическая работа по развитию образных средств языка через специальные игры, игровые задания и упражнения.

Что можно сделать дома:

Если вы читали ребенку, минут тридцать, а потом захлопывали книгу, то теперь необходимо перестроить процесс чтения. Пятнадцать минут – читаете, пятнадцать минут – говорите о прочитанном.

Попросите ребенка пересказать текст своими словами, затем задание можно усложнить: попросите описать персонаж, обстановку, время года, о котором говорится в сказке, используя те же слова и образы, которые употреблялись в тексте.

Старайтесь не только направлять беседу, задавая вопросы, а стройте диалог с ребенком. Высказывайте свое мнение, иногда сознательно «неправильное» чтобы ребенок мог заметить ошибку, неверную мысль и вас поправить. Побуждайте ребенка высказать свое мнение и отношение к героям сказки.

По ходу чтения обращайтесь внимание на то, что вам понравилось или удивило. Это может быть красивый сравнительный оборот, яркое красочное описание природы или замка, или смелый поступок героя. «Я бы, наверное, испугалась, а ты бы смог перейти через бушующую реку?», а может быть и фразеологический оборот, который важно обговорить с ребенком.

Чтение – это диалог между книгой и ребенком, это повод поговорить, обсудить, поразмышлять.

Детские книги хорошо оформлены, и любая иллюстрация также является поводом поговорить. «Ты так себе представлял главного героя? А какой момент сказки проиллюстрирован? А какие события произошли дальше?»

Существует множество игр для расширения словарного запаса ребенка и развитию образных средств языка. Эти словесные игры не занимают дополнительного времени, в них можно играть по дороге в садик и обратно, в очереди, на прогулке.

1. **Добавь словечко.** Мама начинает говорить предложение, когда она делает паузу, ребенок вставляет нужное по смыслу слово. (На травке гулял цыпленок желтый, как..., эта птичка такая маленькая как....)

2. **Что это может быть?** Взрослый описывает любой предмет с использованием сравнений (желтый как цыпленок, сладкий как сахар, полосатый как арбуз и т.д), а ребенок отгадывает что это такое.

3. **Игра в антонимы.** Взрослый называет слово, ребенок подбирает слово антипод. «Горячее - холодное, зима-лето, большой - маленький, пушистый - гладкий».

4. **Что увидел?** Обратите внимание ребенка на проплывающие облака. Что напоминают облака - воздушно-небесные корабли? На что похожа эта крона дерева? А эти горы? А этот человек, с каким животным ассоциируется?

5. **Что бывает на самом деле?** Взрослый называет словосочетания, а ребенок отвечает, н-р: папа срывает с веток яблоки или ветер срывает с веток яблоки?

6. **Скажи на оборот.** Взрослый называет фразеологический оборот, а ребенок отвечает, как можно сказать по-другому (н-р: Как выжатый лимон - очень уставший и т.п.).

Важно понять, что только правильная разговорная речь, богатая образными выражениями, гарантирует не только успехи в школе, но и является залогом коммуникабельности, общительности, умения найти язык с людьми, органично вписаться в коллектив. Так давайте же поможем нашим детям в этом.