|  |
| --- |
| **Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение -****детский сад № 85 Железнодорожного района****Районный семинар логопедов** **«ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ РЕЧИ ДЕТЕЙ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ»**Учитель – логопед Дрёмина В.В.  высшей категорииЕкатеринбург, 2022 год |

**Особенности познавательной сферы у дошкольников с нарушениями речи**

 В структуре дефекта у детей с речевой патологией наблюдается снижение не только уровня речевого развития, но и снижение уровня познавательной сферы. Раскрытие связей между речевыми нарушениями и другими сторонами психической деятельности, помогает найти пути воздействия на психические процессы, участвующие в образовании речевого дефекта. Соответственно наряду с непосредственным исправлением речевых нарушений открывается возможность воздействовать на те или иные особенности психического развития, прямо или косвенно мешающие нормальному функционированию речевой деятельности.

 Познавательная сфера (внимание, восприятие, память, воображение, мышление) являются составной частью любой человеческой, в том числе и речевой деятельности.
 Среди исследователей, занимавшихся изучением познавательного развития детей с речевой патологией, можно назвать таких, как Л.С. Цветкова, Т.М. Пирцхалайшвили, Е. М. Мастюкова, Н.А. Чевелева, Г.С. Сергеева, которые исследовали разные периоды восприятия; Г. С. Гуменная, изучавшая особенности памяти; О.Н. Усанова, Ю.Ф. Гаркуша, Т.А. Фотекова, исследовавшие внимание; И.Т. Власенко, Г.В. Гуровец, Л.Р. Давидович, Л.А. Зайцева, В.А. Ковшиков, Ю.А. Элькин, О.Н. Усанова, изучавшие своеобразие различных форм мышления; В.П. Глухов, исследовавший воображение.

 Е.М. Мастюкова в своих исследованиях указывает, что «у многих детей с речевыми нарушениями при формально сохранном интеллекте имеют место выраженные трудности обучения, своеобразное неравномерное дисгармоничное отставание всех психических процессов». Поэтому, для того чтобы понять причину нарушения или недоразвития речи необходимо знать состояние познавательной сферы ребенка, и необходимо рассматривать каждый психический процесс в отдельности.

 Внимание – это главное условие осуществления познавательных процессов. Оно, не являясь самостоятельным процессом, составляет неотъемлемую часть, свойство различных видов деятельности, в том числе познавательной. Внимание не имеет своего, отдельного и специфического продукта. Его результатом является улучшение всякой, в том числе и речевой, деятельности.

 В отношении речи этот механизм обладает определенным своеобразием, так как, с одной стороны, он обслуживает процесс рождения речи, с другой – речь сама становится средством направления внимания и контроля.
 Изучением внимания у дошкольников с нарушениями речи занималась Т.С. Овчинникова. Ей удалось выявить особенности, отличающие детей с нарушениями речи от здоровых детей, и охарактеризовать продуктивность их деятельности при длительных умственных нагрузках.

 Исследования показали, что внимание детей с речевыми нарушениями характеризуется рядом особенностей: неустойчивостью, более низким уровнем показателей произвольного внимания, трудностями в планировании своих действий. Дети с трудом сосредотачивают внимание на анализе условий, поиске различных способов и средств в решении задач.

 Восприятие – ощущение, обобщенные с понятиями, простейшая из свойственных только человеку форм психического отражения объективного мира в виде целостного образа. Целостность отличает восприятие от отдельных ощущений; в отличие от комплексов ощущений оно предметно. Предмет восприятия зависит от многих, преимущественно психических, факторов, что свидетельствует о необходимости рассмотрения любых психологических объектов только в системе.

 Нарушения фонематического восприятия отмечаются у всех детей с нарушениями речи, причем наблюдается несомненная связь речеслухового и речедвигательного анализаторов.
 По мнению Р.Е. Левиной: «Нарушение взаимодействия между слуховым и речедвигательным (кинестетическим) анализаторами ведет к недостаточному овладению звуковым составом слова, а это в свою очередь препятствует накоплению словарного запаса, формированию грамматического строя речи, овладению письмом и чтением».

 А.П. Воронова при исследовании дошкольников с общим недоразвитием речи отмечает, что дети данной категории в большинстве случаев имеют низкий уровень развития буквенного гнозиса: они с трудом дифференцируют нормальное и зеркальное написание букв, не узнают буквы, наложенные друг на друга, у них наблюдаются трудности в назывании и сравнении букв, сходных графически, и даже в назывании букв печатного шифра, данных в беспорядке. В связи с этим многие дети оказываются не готовыми к овладению письмом.

 Память – следовая форма психического отражения, развивающаяся на основе генетической и физиологической памяти как запоминание, сохранение и последующее объективное и субъективное воспроизведение и узнавание ранее воспринятого, пережитого или сделанного. Память формирует содержательное в психике, опыт личности и ее «Я». Без памяти невозможно обучение.

 П.П. Блонский провел исследование состояния памяти разной модальности у дошкольников с нарушением речи и у их сверстников без нарушений речи. В обеих группах детей подтверждается общая закономерность, установленная П.П. Блонским: наилучшим образом развита моторная память, а хуже всего слуховая.

 Исследование смысловой и механической памяти показало, что достоверные отличия по их соотношению у детей с нарушениями речи и детей без таковых отсутствуют. Однако удалось установить различие в их соотношении в каждой группе, которое свидетельствует о том, что у детей без нарушений речи процесс опосредованного смыслового запоминания более сформирован в сравнении с детьми, у которых речь нарушена.

 Данные исследования памяти позволяют заключить, что у данной категории детей заметно снижена слуховая память и продуктивность запоминания по сравнению с нормально говорящими детьми. Дети часто забывают сложные инструкции, опускают некоторые их элементы и меняют последовательность предложенных заданий. Дети, как правило, не прибегают к речевому общению с целью уточнения инструкции. Однако при имеющихся трудностях у детей данной категории остаются относительно сохранными возможности смыслового, логического запоминания.

 Воображение – это форма опосредованного, обобщенного познания, создание на основе уже имевшихся восприятия и памяти новых, ранее не известных образов, представлений и понятий. Если восприятие обращено к настоящему, память к прошлому, то воображение – к будущему.

 В трудах, посвященных исследованию воображения у детей с нормальным развитием, подчеркивается тесная связь воображения и речи. «Наблюдение за развитием воображения обнаружило зависимость этой функции от развития речи, писал Л. С. Выготский. – Задержка в развитии речи... знаменует собой и задержку развития воображения».
 В.П. Глухов исследовал воображение у детей с нарушением речи при помощи рисуночных проб, используемых для оценки творческих способностей, и выявил их более низкую продуктивность по этому показателю по сравнению с нормально развивающимися сверстниками.

 Проведенные эксперименты позволили выявить специфические особенности воображения у детей данной категории: снижение мотивации в деятельности; снижение познавательных интересов; бедный запас общих сведений об окружающем мире; отсутствие целенаправленности в деятельности; сложность в создании воображаемой ситуации; недостаточную точность предметных образов – представлений; непрочность связей между зрительной и вербальной сферами.

 Вопрос о состоянии мышления у лиц с речевыми нарушениями имеет теоретическую и практическую стороны. У теоретической стороны давняя история, это проблема соотношения речи и мышления. Обычно приводят в качестве примеров ее решения позиции Ж. Пиаже, считавшего, что мышление не зависит от речи, и Л.С. Выготского, отводившего речи существенную роль в обеспечении высших форм мышления человека. В свою очередь С.Л. Рубинштейн отмечал, что «между речью и мышлением существует не тождество и не разрыв, а единство; в единстве мышления и речи ведущим является мышление, а не речь, как того хотят формалистические и идеалистические теории, превращающие слово как знак в «производящую причину» мышления.

 Изучением состояния невербального интеллекта детей с нарушением речи занимались О.Н. Усанова, Т.Н. Синякова. Согласно исследованиям, детей можно разделить на три группы:

* дети, у которых развитие невербального интеллекта несколько отличается от нормы. При этом данное своеобразие развития интеллекта не связано с речевыми трудностями и никак не зависит от них. По данным авторов, эта группа составляет 9% от популяции детей с нарушением речи;
* дети, у которых развитие невербального интеллекта соответствует норме (27 %);
* дети, у которых развитие невербального интеллекта соответствует нижней границе нормы, но характеризуется нестабильностью: в определенные моменты дети могут показать состояние интеллекта ниже нормы. Самая многочисленная в процентном отношении группа – 63%.

 В процессе исследования были получены следующие результаты: у детей с нарушением речи на процесс и результаты мышления влияют недостатки в знаниях и наиболее часто нарушения самоорганизации. У них обнаруживается недостаточный объем сведений об окружающем, о свойствах и функциях предметов действительности, возникают трудности в установлении причинно-следственных связей и явлений.

 Нарушения самоорганизации обусловливаются недостатками эмоционально-волевой и мотивационной сфер и проявляются в психофизической расторможенности, реже в заторможенности и отсутствии устойчивого интереса к заданию. Дети часто длительно не включаются в предложенную им проблемную ситуацию или, наоборот, очень быстро приступают к выполнению заданий, но при этом оценивают проблемную ситуацию поверхностно, без учета всех особенностей задания. Другие приступают к выполнению заданий, но быстро утрачивают к ним интерес, не заканчивают их и отказываются работать, даже в случаях правильного выполнения заданий. При этом возможности правильного осуществления мыслительных операций у детей с недоразвитием речи, как правило, сохранны, что выявляется при расширении запаса знаний и упорядочении самоорганизации.

 При изучении М.А. Фотековой особенностей наглядно-образного мышления с помощью детского варианта цветных прогрессивных матриц Дж. Равена было обнаружено, что контингент детей по успешности выполнения заданий неоднороден и представлен разными группами.
Наиболее успешная группа по результатам выполнения наглядных заданий характеризуется негрубой речевой патологией (недостатки звукопроизношения и слабость владения грамматическим строем). Около 37% детей с нарушением речи показали низкий уровень успешности решения наглядных задач. Было обнаружено, что только у 7% детей особенности познавательной деятельности приближаются к показателям, присущим нормально развивающимся сверстникам. Так же обнаружились особенности, которые по своему психологическому механизму первично связаны с системным недоразвитием речи, а не с нарушением собственно мышления.

 Установление во внутреннем плане речемыслительной связи слова с предметным образом (например, в случае опосредствованного запоминания) у этих детей нарушается из-за недостаточной сформированности механизма внутренней речи в звене перехода речевых образований в мыслительные и наоборот.
 Опираясь на данные исследований можно сделать вывод, что, овладевая в полной мере предпосылками для развития мыслительных операций, доступными их возрасту, дети с общим недоразвитием речи отстают в развитии наглядно-образного мышления и без специального обучения с трудом овладевают анализом, синтезом, сравнением, классификацией, исключением лишнего понятия и умозаключением по аналогии.

 Исследования ученых показывают, что дошкольники с нарушением речи характеризуются более или менее развитым наглядно-действенным мышлением и отставанием в развитии наглядно-образного и словесно-логического мышления.

 Логопеду важно знать закономерности психического развития ребенка, владеть методами психолого-педагогического обследования детей разного возраста. Таким образом, логопед может дифференцировать различные формы речевых расстройств и отграничивать их от речевых нарушений, связанных с интеллектуальной недостаточностью, эмоциональными и поведенческими нарушениями. Знание психологии помогает логопеду видеть не только само речевое расстройство, а прежде всего ребенка, правильно понимать связь его речевых нарушений с особенностями психического развития в целом.

 Дисгармоничный характер познавательного и речевого развития детей с нарушением речи определяет необходимость целенаправленного изучения состояния их когнитивных функций. А именно выявление соотношений речевых симптомов и нарушений познавательной деятельности в структуре дефекта для выработки единой стратегии, методической и организационной преемственности в решении коррекционно-логопедических задач.

**Особенности развития активного и пассивного словаря у старших дошкольников с общим недоразвитием речи**

 В настоящее время проблема диагностики речевых нарушений чрезвычайно актуальна. Это связано с тем, что в последние годы стремительно возрастает количество дошкольников с общим недоразвитием речи, они составляют самую многочисленную группу детей с нарушениями развития.
 Повышение процента речевых нарушений является результатом таких неблагоприятных факторов, как загрязнение экологии, дестабилизация в социальной среде, рост процента родовых травм и послеродовых осложнений, увеличение количества заболеваний и различных патологий, влияющих на здоровье и психическое развитие ребенка (Ткаченко Т. А.).
 Кроме того, под влиянием улицы, запущенности со стороны взрослых, наплыву часто бессмысленной и безграмотной информации с телевидения и страниц новых журналов, у детей наблюдается бедность словарного запаса, аграмматичность речи, что в свою очередь негативно сказывается на обучении в школе. Отсюда огромная ответственность и важность работы педагогов, занимающихся выявлением детей группы риска развития такой речевой патологии, как ОНР.
 Неполноценная речевая деятельность оказывает негативное влияние на все сферы личности ребенка: затрудняется развитие его познавательной деятельности, снижается продуктивность запоминания, нарушается логическая и смысловая память, дети с трудом овладевают мыслительными операциями (Т.А. Ткаченко, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина), нарушаются все формы общения и межличностного взаимодействия (Ю.Ф. Гаркуша, Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова и др.), существенно тормозится развитие игровой деятельности (Л.Г. Соловьева, Т.А. Ткаченкo и др.), имеющей, как и в норме, ведущее значение в плане общего психического развития.
общее недоразвитие речь словарь
 С этой точки зрения, изучение словаря становится приоритетным направлением исследований в области детской речи. Также, важное место в общей системе речевой работы занимает обогащение словаря, его закрепление и активизация, что закономерно, в связи с тем, что совершенствование речевого общения невозможно без расширения словарного запаса ребенка. Познавательное развитие, развитие понятийного мышления невозможно без усвоения новых слов (Шашкина Г.Р., Зернова Л.П., Зимина И. А.). Расширение запаса слов у детей - одна из важнейших задач воспитания. Уточнение и расширение словарного запаса играет большую роль в развитии логического мышления: чем богаче словарь ребенка, тем точнее он мыслит, тем лучше развита его речь. Ведь логическая богатая речь - залог успеха во многих и многих областях знания.
 Овладение словарем в дошкольном возрасте имеет большое значение для успешного обучения в школе, поэтому особую значимость приобретает раннее вмешательство специалистов, способное изменить неблагоприятный ход развития ребенка. Н.В. Серебрякова в своих работах подчеркивает, что для овладения грамотой необходимо сформировать у детей ориентировку как элемент языковой (речевой) действительности. Исследования, проведенные Н.В. Серебряковой, свидетельствуют о наличии количественных и качественных особенностей лексики у детей со стертой дизартрией. Прежде всего, обращает на себя внимание ограниченность объема словаря, особенно предикативного, а также большое количество замен слов по семантическому признаку.
 Впервые понятие общего недоразвития речи было сформулировано в результате исследований, проведённых Р.Е. Левиной и коллективом научных сотрудников НИИ дефектологии. С их точки зрения, под общим недоразвитием речи 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 к смысловой сторонам речи.
 Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева также придерживаются данной точки зрения, они связывают понятие "общее недоразвитие речи" с такой формой патологии речи у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом, при которой нарушается формирование всех компонентов речевой системы.
 Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина также рассматривают общее недоразвитие речи, как различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте.
 неблагоприятные воздействия как во внутриутробном периоде развития, так и во время родов, а также в первые годы жизни ребенка. То есть этиология общего недоразвития речи многообразна, но с клинической точки зрения наибольшее значение имеет группа общего недоразвития речи, связанная с ранним органическим поражением центральной нервной системы.
 По данным многих исследователей, среди причин, вызывающих повреждения или недоразвития мозга, наиболее частыми являются инфекции или интоксикации матери во время беременности, токсикозы, родовая травма, асфиксия, несовместимость крови матери и плода по резус-фактору или групповой принадлежности крови, заболевания центральной нервной системы и травмы мозга в первые годы жизни ребенка. Часто ОНР является одним из проявлений нарушений физического и нервно-психического развития ребенка, вызванным употреблением алкоголя, никотина и наркотических средств матерью во время беременности.
 Кроме того, большая роль в возникновении речевых нарушений, в том числе и общего недоразвития речи, принадлежит генетическим факторам. В этих случаях речевой дефект может возникнуть под влиянием даже незначительных неблагоприятных внешних воздействий.
 Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина выделяют в качестве основных причин возникновения ОНР неблагоприятное воздействие речевой среды, просчеты воспитания, дефицит общения, то есть постнатальные факторы.
 Особое внимание неблагоприятным условиям окружения и воспитания уделяют Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева.
 Так, по данным этих авторов, психическая депривация в период наиболее интенсивного формирования речи приводит к отставанию в ее развитии. Если влияние этих факторов сочетается хотя бы и с нерезко выраженной органической недостаточностью центральной нервной системы или с генетической предрасположенностью, то нарушения речевого развития приобретают более стойкий характер и проявляются в виде общего недоразвития речи.
 В отличие от других исследователей, Р. Е Левина отмечала, что часто причиной общего недоразвития речи является слабость акустико-гностических процессов. Общее недоразвитие речи часто возникает также вследствие речедвигательных нарушений, связанных с органическими поражениями или недоразвитием определенных отделов центральной нервной системы, а также с отклонениями в строении и функции артикуляционного аппарата.
 Непосредственным результатом поражений речедвигательного аппарата является затрудненность артикулирования звуков речи. Трудности проговаривания лишают ребенка способности уточнить услышанный звук и, следовательно, яснее воспринять его. Нарушение взаимодействия между слуховым и речедвигательным анализаторами ведет к недостаточному овладению звуковым составом слова, а это в свою очередь препятствует накоплению словарного запаса, формированию грамматического строя речи, овладению письмом и чтением. В тяжелых случаях нарушения акустико-гностических и речедвигательных процессов возникает общее недоразвитие речи (моторная алалия, сенсорная алалия, анартрия, тяжелая дизартрия).
 Реже встречаются дети с общим недоразвитием речи, у которых в качестве исходной причины, лежащей в основе недоразвития речи, выступают отклонения зрительного восприятия. Оптико-гностические нарушения, проявляющиеся в доречевом периоде, затрудняют накопление предметных обобщений, что в свою очередь служит препятствием для нормального речевого развития.
 На основании представленных данных можно сделать общее заключение о сложности и многообразии этиологических факторов, вызывающих общее недоразвитие речи.
 По данным Филичевой Т.Б., Чиркиной Г. В, несмотря на различную природу дефектов, у детей с общим недоразвитием речи имеются типичные проявления, указывающие на системное нарушение речевой деятельности. Одним из ведущих признаков является более позднее начало речи: первые слова проявляются к 3-4, а иногда к 5 годам. При этом понимание речи относительно благополучно, хотя сама речь аграмматична и недостаточно фонетически оформлена.
 Вследствие чего она становится малопонятной. Наблюдается недостаточная речевая активность, которая с возрастом, без специального обучения, резко падает.
 Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина считают, что психическое развитие детей с ОНР, как правило, опережает развитие их речи. Их отличает также критичность к собственной речевой недостаточности. Первичная патология тормозит формирование первоначально сохранных умственных способностей, препятствуя нормальному функционированию интеллекта.
 Связь между речевыми нарушениями детей и другими сторонами их психического развития обуславливает некоторые специфические особенности их мышления. Обладая в целом полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями, доступными их возрасту, дети, однако, отстают в развитии наглядно-образного мышления, без специального обучения с трудом овладевают анализом и синтезом, сравнением. Для многих детей характерна ригидность мышления.
 Неполноценная речевая деятельность накладывает отпечаток на формирование у детей сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сферы.
 Также, для детей с общим недоразвитием речи характерен низкий уровень развития основных свойств внимания. У ряда детей отмечается недостаточная его устойчивость, ограниченные возможности распределения.
 Речевая недостаточность сказывается и на развитии памяти. Дети часто забывают сложные инструкции (трех - четырехступенчатые), опускают некоторые их элементы и меняют последовательность предложенных заданий.(ТкаченкоТ.А.)
 Помимо прочего, у этих детей снижена вербальная память, страдает продуктивность запоминания. У наиболее слабых детей низкая активность припоминания может сочетаться с ограниченными возможностями развития познавательной деятельности. В результате, дети отстают в развитии словесно-логического мышления.
 Наряду с общей соматической ослабленностью им присуще и некоторое отставание в развитии двигательной сферы, которая характеризуется плохой координацией движений, неуверенностью в выполнении дозированных движений, снижением скорости и ловкости выполнения.
 По данным Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, дети с общим недоразвитием речи отстают от нормально развивающихся сверстников в воспроизведении двигательного задания по пространственно-временным параметрам, нарушают последовательность элементов действия, опускают его составные части.
 Отмечается недостаточная координация пальцев, кисти руки, недоразвитие мелкой моторики. Обнаруживается замедленность, застревание на одной позе.
 По мнению Е. Черкасовой, вследствие формирования речи с задержкой, вследствие недостаточности звукопроизношения и отклонений в лексической и грамматических системах у детей с общим недоразвитием речи нарушается полноценное взаимодействие с окружающим миром. В основе этих расстройств лежит нарушение различения смыслоразличительных признаков звуков - фонем, что затрудняет формирование фонематического анализа, синтеза, а также фонематических и морфологических обобщений. Это приводит к ограниченности словаря, недостаточному пониманию смысловых значений, грамматических категорий.
 Словарь - это слова (основные единицы речи), обозначающие предметы, явления, действия и признаки окружающей действительности.
 Различают словарь пассивный и активный. Под пассивным словарем понимают часть словарного состава языка, понятную ребенку, она зависит от возраста, психического развития, социальной среды; под активным - часть словарного состава языка, которая свободно употребляется в повседневной жизни конкретным ребенком.
 Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова считают, что развитие словаря ребенка тесно связано, с одной стороны, с развитием мышления и других психических процессов, а с другой стороны, с развитием всех компонентов речи: фонетико-фонематического и грамматического строя речи.
 С помощью речи, слов ребенок обозначает лишь то, что доступно его пониманию. В связи с этим в словаре ребенка рано появляются слова конкретного значения, позднее - слова обобщающего характера.
 Развитие лексики, по свидетельству Р.И. Лалаевой, Н.В. Серебряковой, в онтогенезе обусловлено также развитием представлений ребенка об окружающей действительности. По мере того как ребенок знакомится с новыми предметами, явлениями, признаками предметов и действий, обогащается его словарь. Освоение окружающего мира ребенком происходит в процессе неречевой и речевой деятельности при непосредственном взаимодействии с реальными объектами и явлениями, а также через общение со взрослыми.
 Первоначальной функцией речи ребенка является установление контакта с окружающим миром, функция сообщения. Деятельность ребенка раннего возраста осуществляется совместно со взрослым, и в связи с этим общение носит ситуативный характер.
 В связи с этим, развитие лексики во многом определяется и социальной средой, в которой воспитывается ребенок. Возрастные нормы словарного запаса детей одного и того же возраста значительно колеблются в зависимости от социального уровня семьи, так как словарь усваивается ребенком в процессе общения.
 Обогащение жизненного опыта ребенка, усложнение его деятельности и развитие общения с окружающими людьми приводят к постепенному количественному росту словаря. В литературе отмечаются значительные расхождения в отношении объема словаря и его прироста, так как существуют индивидуальные особенности развития словаря у детей в зависимости от условий жизни и воспитания (Макарова Н. В.) [29].
 Словарь старшего дошкольника может рассматриваться в качестве национальной языковой модели, так как к этому возрасту ребенок успевает усвоить все основные модели родного языка. В этот период формируется ядро словаря, которое в дальнейшем существенно не меняется. Несмотря на количественное пополнение словаря, основной каркас не изменяется.
 В настоящее время актуальна проблема развития словаря у дошкольников с ОНР. Словарный запас представляет собой оптимальный вариант осуществления речевой деятельности в процессе решения задач речевой коммуникации. Неполноценная речевая деятельность оказывает негативное влияние на все сферы личности ребенка: затрудняется развитие его познавательной деятельности, снижается продуктивность запоминания, нарушается логическая и смысловая память, дети с трудом овладевают мыслительными операциями, нарушаются все формы общения и межличностного взаимодействия, существенно тормозится развитие игровой деятельности, имеющей, как и в норме, ведущее значение в плане общего психического развития. Познавательное развитие, развитие понятийного мышления невозможно без усвоения новых слов. Расширение запаса слов у детей - одна из важнейших задач воспитания. Уточнение и расширение словарного запаса играет большую роль в развитии логического мышления: чем богаче словарь ребенка, тем точнее он мыслит, тем лучше развита его речь. Поэтому его формирование необходимо как для наиболее полного преодоления системного речевого недоразвития, так и для подготовки детей к предстоящему школьному обучению.
 Одной из выраженных особенностей речи детей с ОНР является более значительное, чем в норме, расхождение в объеме пассивного и активного словаря. Дети с ОНР понимают значение многих слов; объем их пассивного словаря близок к норме. Однако употребление слов в экспрессивной речи, актуализация словаря вызывают большие затруднения. Дошкольники с ОНР не знают многих действий предметов, не знают оттенки цветов, плохо различают форму предметов. В словаре детей мало обобщающих понятий. Редко используются антонимы, практически отсутствуют синонимы.

**Тема: Формирование грамматически-правильной речи у детей с нарушениями речи посредством словесно-дидактических игр**

 В современной методической литературе процесс формирования грамматического строя речи освещен недостаточно. Грамматическая система русского языка очень сложна и ребенку самостоятельно с ней не справиться. Нарушение грамматического строя речи – аграмматизм, нередко занимают ведущее место, делая речь ребёнка малопонятной. Дети с нарушениями речи длительно и стойко не замечают грамматической изменяемости слов родного языка. Это связано с тем, что у дошкольников не развито, либо отсутствует «чувство языка», или как его еще называют языковое чутье. По мнению К.Д.Ушинского именно чувство языка подсказывает ребенку подходящий грамматический оборот, и позволяет найти точное слово, слышать ошибки в речи окружающих, а также исправлять собственные. Л.М. Пешковский назвал это умение «грамматической сноровкой».
 И действительно, самостоятельно овладеть навыками правильной речи без помощи взрослых не доступно дошкольнику. Важно, чтобы помощь была квалифицированной, комплексной и поэтапной. Несформированность грамматического строя речи может привести к нарушениям письменной речи.
 Использование эффективных методов и приемов совершенствования грамматически правильной речи не только стимулирует обучение детей правильной речи, но и способствует приобретению прочного навыка, содействует исчезновению аграмматизма у детей в устной речи.
 Дети с нарушениями речи имеют трудности в звукопроизношении, фонематическом восприятии, выраженное отставание в формировании словарного запаса, грамматического строя и связной речи. Наличие пробелов в речевом развитии служит серьезным препятствием в освоении программы детского сада. ………………………………………………………………….
 Важность данной проблемы обусловила поиск более эффективных путей организации коррекционной работы по исправлению аграмматизма у детей. Придерживаясь лексико-грамматического подхода на специальных занятиях по развитию грамматики, логопед изучает все базовые параметры грамматики русского языка:

* Словоизменение, словообразование;
* Падежные конструкции;
* Предложное управление;
* Различные типы предложений;
* Согласование различных частей речи.

*Методы и приемы формирования грамматически правильной речи.*

 Коррекционную работу по грамматике с детьми мы проводим во всех видах деятельности. Значительную помощь нам логопедам оказывают разнообразные игры. Игра – это понятие многогранное. Оно означает занятие, отдых, развлечение, забаву, потеху, тренинги, в процессе которых воспитывается требование взрослых к детям и требование детей к себе самим.
 Словесная дидактическая игра – доступный, полезный и эффективный метод развития грамматически правильной речи. Любая словесная игра имеет дидактическую задачу, с целью помочь детям овладеть грамматикой. Мы предложили вашему вниманию словесно-дидактические игры, накопленные нами в ходе практической работы. Мы описали далеко не весь арсенал дидактических игр, используемый нами в работе, тем самым оставляя возможность для проявления фантазии и ваших творческих способностей.

 В совершенствование грамматического строя речи входит:

* Употребление существительного в единственном и множественном числе, родительном падеже: дидактическая игра «Инопланетянин».
* Согласование существительного с числительными: дидактическое упражнение «Давай посчитаем» (пример: 1 платье, 2 платья, 5 платьев).
* Образование притяжательных прилагательных: дидактическая игра «Ателье» (чей хвост, чья голова).
* Согласование существительного с прилагательными в роде: дидактическая игра «Модница Аня».
* Образование и употребление простых причастий: дидактическая игра «Назови какой, какая, какое».

 Практика показывает, что применение наглядно игровых средств по формированию грамматической стороны способствует более эффективному овладению дошкольниками речевыми умениями и навыками.
В старшем дошкольном возрасте заканчивается первый «университет», но ребенок занимается во всех факультетах одновременно. По нашему мнению использование словесно дидактических игр поможет ребёнку совершенствованию речевой практики. Словесно дидактические игры помогают ребенку не назойливо, в увлекательной форме устранить недостатки при овладении грамматикой. Нам педагогам, необходимо только проявить творчество, воображение, фантазию при изготовлении игры и её проведении. Проводить игру рекомендуется в хорошем темпе, и заканчивать горячими выражениями радости и похвалы. Можем предположить, что если играть с ребенком систематически в словесно-дидактические игры, то к старшему дошкольному возрасту аграмматизм будет встречаться гораздо реже.
 Таким образом, при систематической, адекватной, логопедической коррекции аграматизма у детей с речевой патологией у детей отмечается интенсивное развитее всех сторон устной речи и можно ожидать, что все дети не будут испытывать серьезные затруднения при обучении письму в школе.

 Наиболее благоприятный возраст для логопедической работы
Научить правильной речи и преодолеть ее недостатки лучше всего в дошкольном возрасте. Этому способствуют следующие особенности дошкольника.
1. Высокая пластичность мозга, т. е. способность быстро и легко переключаться на новые замыкания и так же преодолевать последствия нарушений их. Этим объясняется и повышенная подражательность у детей речи взрослых и легко протекающая переделка звуков речи. В гибкости детского мозга заложены основы преодоления несовершенств речи ребенка путем педагогического воздействия (упражнения, повторения; однако при этом необходимо учитывать быструю утомляемость маленьких детей).

2. Способность все превращать в игру. Дети охотно играют в разные игры с применением речи и тем самым достигают более быстрых успехов в ней.
3. Любовь детей к звукам речи и стремление овладеть ими. Дети играют звуками, механически многократно повторяют их. Они рано осознают фонетические нормы и стараются овладеть ими (А. Н. Гвоздев).
Дети любят занятия над улучшением своей речи, особенно над чистотой произношения, проявляют большой интерес и настойчивость, следят друг за другом, подсказывают друг другу звуки или требуемые положения языка, губ. Они охотно играют в звуки, подмечают различия между ними, заучивают слова, потешки, стишки. Овладев правильным произношением того или иного звука, дети радуются, гордятся победой, демонстрируют новый звук перед окружающими и ждут одобрения. Они перестают стесняться, становятся более общительными.

**Особенности работы по развитию речи в дошкольном возрасте**

 Дошкольный возраст, как известно, период интенсивного развития ребёнка, а своевременное овладение правильной речью, в том числе активное пользование ею, является одним из основных условий нормального психофизического развития ребёнка, формирования полноценной личности, подготовки к обучению в школе.
 Речевое развитие дошкольника было и остаётся главной задачей в деятельности педагога ДОУ, так как оно неразрывно связано с формированием мышления дошкольника, с приобретением знаний, развитием всех психических функций, с самовыражением, познанием других людей. Речь также является средством общения. Чтобы ребёнок своевременно и качественно овладел устной речью, необходимо, чтобы он пользовался ею как можно чаще, вступая в контакт со взрослыми и сверстниками, т.е. обладал определенной речевой активностью. При нормальном становлении речи этот процесс протекает незаметно, сам собой, а педагогически правильная организация жизни и общения детей позволяет ускорить формирование речевой активности. Развитию речи в детских садах уделяется большое внимании: проводятся занятия по расширению словаря, звуковой культуре речи, формированию связной речи, обучение пересказу.

 Воспитатели развивают артикуляционный и голосовой аппарат, речевое дыхание, слуховое восприятие, речевой слух, учат пользоваться интонационными средствами выразительности. Способствуют четкому и ясному произношению звуков в словах и фразовой речи, предупреждать закрепление неправильного произношения трудных звуков. Обогащают, уточняют и активизируют словарь, характеризующий разнообразный и многоликий мир ближайшего детям окружения. Помогают детям избавляться от многочисленных лексических ошибок, ошибок в согласовании слов в предложении, обогащают речь детей за счёт новых грамматических форм, почерпнутых из речи педагогов.
 В сентябре воспитатели проводят обследование речевого развития воспитанников группы, в мае проходит 2 этап диагностики, сравниваются результаты и оценивается эффективность педагогических воздействий на детей. Вся диагностика проходит в игровой форме, например, чтобы проверить, как дети согласуют существительные с прилагательными и числительными. Воспитатель рассказывает, а ребёнок помогает, подсказывает нужное слово, заканчивает фразу.
 «… Мяу! – мяукнула мама кошка, и к ней сразу же примчался рыжий… (котёнок, котёночек). За ним прибежали остальные (котята, котятки). Утка пересчитала своих… (утят, утяток). Не досчиталась одного (утёнка, утёночка). Пошла искать его. Чтобы проверить, как образуются существительные по аналогии: «У лисицы трое лисят. У волчицы четверо... (волчат). У медведицы двое… (медвежат)».
 Анализ полученных данных записывается в таблицы и анализируются. Педагоги записывают сильные и слабые стороны речи каждого ребёнка, которые сравниваются с речевой нормой и с результатами предыдущего обследования. На основании этого отмечаются индивидуальные стороны речи каждого ребёнка, намечаются пути работы в детском саду и семье. Дети определяются в три подгруппы: не готов – входят дошкольники с наибольшим количеством речевых недостатков (серьезное отставание по всем или нескольким направлениям речевого развития), которые требуют самого пристального внимания, систематической подгрупповой и индивидуальной работы. Вторая подгруппа: условно-готов, входят дети с небольшим количеством речевых недостатков, требующих периодической работы. В третью подгруппу: готовые – входят дети, у которых отсутствуют речевые недостатки или их количество и «качество» не вызывают серьезных опасений. При подобном распределении детей оба педагога занимаются со всеми подгруппами, однако интенсивность работы с каждой из них разная.

 Так, с детьми первой подгруппы педагоги работают каждый день. Интенсивность работы со второй и третьей подгруппами определяется самими педагогами в зависимости от результатов обследования речи детей. При построении коррекционно-педагогического процесса воспитатели учитывают все линии развития ребёнка, прежде всего общение и сотрудничество со взрослыми, а также закономерности психического развития нормально развивающихся детей. Коррекционное воздействие оно направленно не только на речевые нарушения, но и на коммуникативно-познавательную деятельность. Учитывая это, мы проводим дифференцированную коррекционно-педагогическую работу, которая состоит из трёх этапов: начальный, основной и завершающий. На каждом этапе решаются задачи речевого и познавательного развития. В течение года дети в подгруппах могут меняться, достигнув определённых положительных результатов, могут быть переведены во вторую и даже в третью подгруппу. Мы радуемся, когда в течение года количество детей в первой подгруппе уменьшается, а в третьей увеличивается. Воспитателями создается план коррекционной работы по развитию речи. Педагоги разрабатывают примерную схему распределения различных форм работы по речевому развитию. Так, детям, которые всегда первыми приходят в детский сад предлагаются индивидуальные задания и упражнения, учитывающие их речевые недостатки и трудности. Приходящим позднее предлагают индивидуальные задания либо их подключают к уже работающим детям. Так индивидуальная работа переходит в подгрупповую. Когда собираются почти все дети, педагог предлагает посмотреть, кто чем занимался и каких результатов достиг, после этого переходит к фронтальным мероприятиям. По аналогии может проходить работа во второй половине дня. А можно её организовывать как бы в обратном порядке: от фронтальной к подгрупповой и затем к индивидуальной (в зависимости от того, как дети расходятся по домам).
 Речевые занятия должны быть интересны детям и построены таким образом, чтобы ребёнок захотел самостоятельно продолжить эту деятельность: сочинять стихи, сказки и т.п. Для этого он должен научиться ясно представлять себе объект рассказа (предмет, событие), уметь анализировать и отбирать основные свойства и качества, устанавливать причинно-следственные, временные и другие отношения между предметами и явлениями. Несомненно при этом встаёт проблема развития воображения. Система творческих заданий позволяет решить эти задачи – у ребёнка формируется умение работать на достаточно высоком уровне абстракции, организовывать собственную речевую деятельность творческого характера. Например, «Сочини дальше». Воспитатель придумывает одну строчку стихотворного текста, дети сочиняют дальше.
 Логопед: «В море плавает тюлень».
Ребёнок: По лугу бежит олень». Возможны варианты рифмовок в виде путаницы: «В море плавает олень, на лугу бежит тюлень».
 В детском саду большое внимание уделяется обучение грамоте. Детям очень сложно усвоить такие понятия, как «речь», «предложение», «слово», «слог», «буква», «звук». На помощь приходят игры. Для выработки практического деления слов на слоги с детьми проводятся дидактические игры: «Договори слово», «Кто больше?», «Магнитофон». Педагог произносит первый слог, а дети – второй (ШИ-НА, ШУТ-КА, СУМ-КА). В игре «Эхо» дети повторяют вторую половину слова (НЕЗА-БУДКА, дети – БУДКА, БАЛА-ЛАЙКА, дети – ЛАЙКА) или произносят слово, отсекая первый звук (СМЕХ – МЕХ, ЭКРАН – КРАН, ОЛЕНЬ – ЛЕНЬ, КОСА –ОСА). При становлении изучаемого звука в словах используются игры: «Где спрятался звук?», «Какой звук заблудился?», «Чей голосок?», «Живые буквы», развивающие фонематический слух, память, внимание, наблюдательность, формирующие умение сознательно выполнять звуковой анализ слова.
 Чтобы дети лучше запоминали буквы, им можно предложить пофантазировать: на что похожа, выложить её из счётных палочек, выпить из пластилина, нарисовать, выщипать из бумаги, найти букву в кассе букв, а затем и среди других, разбросанных или перевернутых на магнитной доске. Игра «Кто больше придумает слов?» активизирует умственную деятельность, ведь детям из заданного слова нужно составить как можно больше слов, используя только данные буквы, например: грамотей (герой, море, тема, март, рот, гора). Игра «Сложи словечко» помогает детям увидеть, какие два слова спрятались в одном (самолёт – сам летает, листопад – листья падают, пылесос – пыль сосёт) и т. д.
 Особенностью работы по обогащению и активизации словаря, занимающей место в речевой работе, является её связь со всеми видами деятельности дошкольника.. Познавая окружающий мир, ребёнок усваивает словесные обозначения предметов и явлений действительности, их свойств, связей и отношений. Практика речевого общения сталкивает детей с различными по значению словами, с синонимами, антонимами. Для выявления понимания смысла (значения) слова им предлагаются разные задания. Например, ребёнку предлагают слова и задают вопрос: «Скажи, что значит слово…? В практике воспитатели используют составление предложений со словами синонимического ряда (большой – огромный – громадный). Дети составляют предложения: «У нас есть большая собака, можно сказать даже огромная. А вот громадная – про неё так не скажешь. Подбирают синонимы к словам в словосочетаниях (свежий хлеб – мягкий).

 Детей учат объяснять смысл словосочетания в целом (Хлеб только что испекли). Подбирают антонимы: высоко - низко. Составляют предложения с многозначными словами. Даются различные речевые ситуации, детям предлагаются правильные и неправильные словосочетания. Задаются вопросы: «Можно ли так сказать? Как сказать правильно? Дети замечают неточности и дают свои варианты. Например: «Папа, иди шёпотом. Папа, иди молча.
 Таким образом, использование в учебном процессе игр и разных заданий, создание на занятии игровой ситуации приводит к тому, что дети незаметно для себя и без особого напряжения приобретают определенные знания, умения, навыки.
 В дошкольном возрасте закладываются основы культуры речи, которая предполагает не только знание и соблюдение языковых норм, но и умение использовать выразительные средства языка, что характеризует степень искусности речи: лексическое богатство, точность, образность. Мы решаем задачу развития образности речи через ознакомление детей с особенностями художественного стиля речи, а также основными средствами образности (сравнение, эпитет, метафора).
 Итак, организация разнообразных видов деятельности стимулирует активную речь. Целенаправленная работа по активизации речевой деятельности детей обеспечивает не только интенсивное речевое общение, но и взаимопринятие детей друг другом, повышение самооценки, проявление собственной активности каждым ребёнком.

**КОНСУЛЬТАЦИЯ ДЛЯ ВОСПИТАТЕЛЕЙ «МАЛЕНЬКОЕ СЧАСТЬЕ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНИКА»**

 Сегодня нам нередко приходится задаваться вопросом: почему дети старшем дошкольном возрасте не играют или играют плохо? Оказалось, что одной из причин является то, что воспитатели в детском саду не всегда знакомы или не знакомы вовсе с игровыми интересами своих воспитанников. Некоторые из них, даже зная подчас особенности современной детской игровой субкультуры, зная привлекающие детей сюжеты и образы, не учитывают их в организации игр или по личным соображениям не опираются на них. А ведь именно интерес обеспечивает направленность и продолжительность игровой деятельности, делает процесс развития ребенка в игровой деятельности занимательным  и эффективным. Игровой интерес пронизывает  все структурные  компоненты сюжетно – ролевой игры: сюжет, роли, выбор игрушек и игровых атрибутов, игровые действия и диалоги, соблюдение игровых правил. Учет игровых интересов позволяет создать  для ребенка ситуацию эмоционального комфорта в игре, привлекающие герои и интересное содержание естественным образом движут им, раскрывая его творческие потенции, разносторонние способности, активизируя накопленный ребенком жизненный опыт для увлекательной игры.

 Содержание игр, предлагаемое детям образовательными программами не всегда современно для быстро изменяющихся интересов дошкольников. Конечно и сегодня дети любят играть в « Дочки – матери », «Шофера», «Магазин», но в эти традиционные и любимые ими сюжеты они с огромным удовольствием вводят своих любимых персонажей – Человека – Паука, Бэтмена, Геракла, Шрека, кукол Синди, Барби и Кена. Они сопровождают действия традиционных персонажей: мамы, папы, водителя, продавца песнями популярных современных исполнителей – Глюкозы, групп « Фабрика», «Корни» и др.

 Сегодня дети переносят многие телевизионные передачи и сюжеты популярных сериалов в свои игры, так, совершенно самостоятельно, они могут начать играть в «Фабрику звезд», «Поле чудес», рекламу. Из реальной жизни в игру попали «Макдоналдс», «Супермаркет», «Салон красоты».

 Как бы педагоги не протестовали против подобных игр и не относились настороженно к новым игровым персонажам – это интересно ребенку, а значит, необходимо это учесть и умело воспользоваться этим интересом в решении профессиональных задач. Дети во все времена, независимо от мнения взрослых, играли в то, что им интересно!

 Следует признать, что сегодня в теории и практике дошкольной педагогики существует такая проблема, как недостаточная разработанность или отсутствие педагогических диагностик, позволяющих изучить особенности детской субкультуры, в частности игровой. В содержание игровой субкультуры старшего дошкольника прежде всего входят его игровые интересы и предпочтения. Эти интересы необходимо изучать и этом помогает диагностика.

**Причины речевых нарушений**

 На каких этапах развития ребенка и при каких обстоятельствах может происходить нарушение речевого аппарата, приводящее к нарушениям речи?

Ребенок еще не родился, а разного рода неблагоприятные факторы уже могут влиять на его речевую патологию. На состояние здоровья и речи будущего ребенка большое влияние оказывает неблагоприятная наследственность и неправильный образ жизни родителей.

 По наследству могут передаваться некоторые особенности нервно-психического склада родителей, а также особенности строения периферического аппарата.

 Что касается предшествующих наступлению беременности обстоятельств, то особенно опасны:

* Профессиональные вредности;
* Наркомания;
* Алкоголизм и курение;
* Искусственное прерывание предыдущих беременностей;

 Речь – это то, по чему в первую очередь судят о развитии Вашего ребенка, потому что неразрывно связана с мышлением.

Если дошкольник умеет хорошо говорить, это значит, что он:

1. Достаточно свободно для своего возраста ориентируется в окружающем мире;
2. Умеет думать, способен понятно выразить свлю мысль и отстоять свое мнение;
3. Легко устанавливает контакт с другими детьми и взрослыми.

 Чем раньше родители обращают внимание на правильное звукопроизношение у ребенка, тем быстрее оно нормализируется и формируется. Ошибочно надеяться на самопроизвольное исчезновение недостатков по сере роста ребенка, так как они могут прочно закрепиться и превратиться в стойкое нарушение.

 Какие же конкретно бывают нарушения?

1. Нарушение звукопроизношения (дислалия и дизартрия)
2. Полное отсутствие речи у детей с последующим аномальным развитием (алалия)
3. Утрата уже имеющейся речи (афазия)
4. Расстройства темпа речи (заикание)
5. Нарушение письма, не связанные с незнанием правил (дисграфия).
6. Нарушение чтения (дислекция).

Наличие у ребенка выраженных нарушений речи обычно сказывается на всем его психическом развитии.

 Становление звукопроизношения у детей охватывает период от года до 5-6 лет. При этом звуки речи усваиваются не изолированно, а в составе целых слов. До определенного возраста звукопроизношения у всех детей характеризуется несовершенством. Это обстоятельство часто усыпляет бдительность родителей, полагают что к определенному возрасту все нормализируется.

 Прежде всего надо сказать, что любые недостатки звукопроизношения, даже если они выражаются в простой замене какого-либо звука правильно произносимым другим звуком, после 5-6 лет уже нельзя считать нормой.

 Поэтому своевременное оказание помощи этим детям даст положительные результаты. Осознанный подход родителей к проблеме – также залог успеха.

 Рекомендации:

Общаясь с ребенком, не допускайте сюсюкания, поправляйте неправильно сказанные звуки, слова. Занимаетесь развитием мелкой моторики: зарядка для пальчиков, лепка, рисование, игра с мозайкой, собирание мелких предметов, функции человека шло параллельно и взаимосвязанно.

 Прямая зависимость между уровнем сформированности речи и развитием тонкой моторики рук прослеживаются и в ходе индивидуального развития каждого ребенка. Многие игры, упражнения по развитию у детей ручной умелости, дали еще от пра, прабабушек. Это и «ладушки» , и «сорока» , и «гуси летели». К сожалению родители мало уделяют внимание таким, казалось бы «мелочам». Многие родители не стараются развивать у своих детей тонкую ручную моторику. А ведь элементарное расстёгивание и застёгивание пуговиц, зашнуровывание шнурков – способствует упражнению пальчиков.

 Явственно проблема начинает беспокоить в школе. Родители жалуются на плохой почерк, на неумение держать ручку, что рука очень быстро устает. Нетренированные руки, не приученные совершать дифференцированные движения и выдерживать достаточно длительную нагрузку, окажутся неспособными к выполнению такой сложной работы как процесс письма.

Для исследования ручной моторики разработан ряд тестов.

 Если усвоение необходимых для ребенка навыков и умений является привлекательным, интересным, то протекает это значительно легче. Ребенок сам старается овладеть этими навыками. Это необходимо учитывать при формировании у детей сложных и необходимых навыков, к числу которых принадлежит письменная речь. Обучение письму должно быть естественным, а не навязанным.

 Что такое письмо для ребенка? Он воспринимает это как движение руки. Значит ребенка можно заинтересовать только этой двигательной частью сложного процесса письма. Поэтому необходимо еще в дошкольном возрасте подготовить ребенка к процессу письма, т.е. развить тонкую ручную моторику.

 Родителям важно знать, что развитие мелкой моторики рук важно не только для процесса письма, но и для полноценного формирования устной речи.

 Взаимосвязь развития речи и развития руки исторически и физиологичкески обоснована. Центры, управляющие движением пальцев рук и органов артикуляции в коре головного мозга, находятся рядом.

 Они позволяют выяснить состояние отдельных составляющих сложных двигательных актов:

- сила и точность движения;

- быстрота;

- координированность;

- переключаемость от одного движения к другому;

 Предложите ребенку следующие задания:

1. Нанизывание бус на твердую леску или нитку с иголкой;
2. Застёгивание пуговиц;
3. Шнуровка ботинок;
4. Наматывание ниток на катушку;
5. Складывание в коробку рассыпанных спичек, причем по одной.
6. Иммитация «игры на рояле»
7. Поочередное касание большого пальца руки каждым пальцем
8. Поочередное сгибание всех пальцев, начиная с мизинца, с последующим поочередным разгибанием;
9. Раскрашивание картинок;

 Дети 5-6 летнего возраста должны достаточно уверенно и быстро справляться всеми этими заданиями.

Развитие мелкой ручной моторики должно начинаться с раннего детства, научиться производить сгибание и разгибание пальчиков. Поглаживание руки в направлении орт пальцев к запястью.

 В более позднем возрасте рекомендуются предыдущие упражнения. Дополнительно можно рекомендовать:

- различные виды конструирования;

- упражнения с мозайкой, особенно мелкой моторики;

- рисование;

- обведение контуров картинок;

 - вырезание ножницами различных фигур;

- вязание, вышивание;

 - обучение игре на пианино;

- перелистывание книжных страниц;

 - лепка из пластилина;

 Неограниченный простор для развития мелкой моторики ребенка дает сама жизнь, нужно только своевременно и умело привлекать ребенка к доступным для него видам деятельности.

**Игры с мячом для развития речи, мелкой ручной и общей моторики**

 Игры с мячом известны с древних времен, хотя точно история не знает ни места, ни времени рождения этих игр. Практически каждый ребенок с раннего возраста знаком с мячом. Игры с мячом весьма популярны, они встречаются почти у всех народов мира и не случайно считаются самыми распространенными из игр.

Практически каждый знаком с мячом. Игры с мячом весьма популярны, они встречаются почти у всех народов мира и не случайно считаются самыми распространенными из игр.

Мяч в играх с детьми логопедической группы может быть прекрасным инструментам, используемым в коррекционной практике.

Значение игр с мячом в развитии детей с нарушениями речи:

1. Игры с мячом отвлекают внимание ребенка от речевого дефекта и побуждают его к общению.
2. Освобождают детей от утомительной, неестественной для их возраста неподвижности на занятиях
3. Помогают разнообразить виды деятельности детей на коррекционном занятии по всем разделам программы, включая в работу различные уровни регуляции.
4. Развивают общую и мелкую моторику, ориентировку в пространстве.
5. Помогают проводить работу над развитием просодических компонентов речи.
6. Регулируют силу и точность движения.
7. Само движение мяча активизирует непроизвольное внимание, а то, что он может быть брошен любому из детей, формирует произвольное внимание.
8. Игры с мячом развивают и нормализируют эмоционально-волевую сферу, что особенно важно для гипе5рвозбудимых детей.
9. Развивают глазомер, силу, ловкость, быстроту реакции.
10. Развивая мышечную силу, усиливают работу важнейших органов – легких, сердца, улучшают обмен веществ.

Все что является необходимыми предпосылками для лучшего функционирования речевых органов и оказывает положительное влияние на выработку у детей правильных речевых навыков.

Игры с мячом удобны тем, что они не требуют сложной атрибутики, длительной подготовки к ним, больших временных затрат и могут быть использованы не только логопедами, но и воспитателями, родителями.

Можно предположить несколько игр с мячом, которые могут быть использованы на различных этапах коррекционной работы.

1. Игры с мячом, направленные на развитие ориентировки в пространстве.

 «Вратарь»:

Цель: закрепление ориентированности ребенка в правой и левой сторонах, развитие быстроты реакции, точности движения.

Ход игры: взрослый бросает мяч ребенку, одновременно предупреждая ребенка, куда должен лететь мяч. Ребенок должен сделать вратарское движение в заданном направлении.

Ребенок: вратарём завусь не зря: мяч всегда поймаю я.

Логопед: раз, два, три – справа (слева, прямо) мяч, смотри!

 «Попади в ворота»

Цель: закрепление умения ориентирования (справа-слева, впереди – сзади, прямо), развитие моторики.

Ход игры: по заданию логопеда дети прокладывают мяч в ворота, которые расположены в разных направлениях.

Логопед: от ворот – поворот, вправо и наоборот.

1. Игры с мячом, направленные на формирование правильного звукопроизношения и развитие фонематических процессов.

«Мячик мы ладошкой «стук», повторяют дружно звук».

Цель: развитие фонематического восприятия, быстроты реакции, закрепление знания гласных звуков.

Логопед: когда услышите звук «А», стукните мячом об пол. Поймав мяч, повторите этот звук. А-У-О-У-А-А-О-У.

 «Звуковая цепочка»

Цель: развитие фонематических представлений, активизация словаря.

Ход игры: логопед называет первое слово и передает мяч ребенку. Далее мяч передается от ребенка к ребенку. Конечный звук предыдущего слова – начало следующего.

Например: весна – автобус – слон – нос – сова….

1. Игры с мячом, направленные на обобщение и расширение словарного запаса, развитие грамматического строя речи.

«Горячий - холодный»

Цель: закрепление в представлении и словаря ребенка противоположных признаков предметов или слов – антонимов.

Ход игры: логопед, бросая мяч ребенку, произносит одно прилагательное, а ребенок, возвращая логопеду мяч, называет другое – с противоположным значением.

Логопед: Дети:

Горячий холодный

Умный глупый

Хороший плохой

Веселый грустный

 «Чья голова?»

Цель: расширение словаря детей за счет употребления прилагательных.

Ход игры: логопед, бросая мяч кому-либо из детей, говорит: «У вороны голова……», а ребенок бросая мяч обратно логопеду, заканчивает: «……..воронья».

**«Формирование мотивации к коррекционным занятиям у дошкольников с нарушениями речи»**

 Мотивационная готовность рассматривается как неотъемлемая часть психической готовности ребенка к обучению. Исследование специалистов показали недостаточную сформированность уровня мотивации к учению на занятиях в детском саду, в том числе логопедических, у детей с нарушениями произношения. Воздействия же на мотивационную сферу ребенка может осуществляться в двух направлениях:

- непосредственно через личностно значимую деятельность и опосредованно-через личностно-значимых субъектов. Для детей старшего дошкольного возраста наиболее значимыми субъектами являются и родители.

 По данным специалистов, исследованиях уровень педагогической наблюдательности у родителей, выявлены следующие показатели:

 Низкий уровень или эмпирический, когда родители могут лишь выделить определенные явления и факты поведения ребенка. Выявлялся уровень при помощи вопросов: «Каковы любимые занятия ребенка?» или «Замечали ли вы трудности в речи ребенка?»

 Средний уровень или эмпатийный, выявляется при помощи вопросов типа: «Каково Ваше отношение к трудностям в речи Вашего ребенка?» «Что вам нравится в Вашем ребенке?», таким образом эта группа родителей выражает свое эмоциональное отношение к выделенным фактам.

 Высокий уровень наблюдательности, когда родители стремятся дать анализ явлениям, раскрыть их суть и при необходимости разработать программу воздействия на выделенное явление. Высокий или аналитический уровень выявляется при помощи вопросов: «Какие занятия в детском саду не нравится Вашему ребенку? Почему?, Изменилось ли первоначальное отношение ребенка к обучению в логопедической группе? В какую сторону? Что способствовало этим изменениям?»

 Результаты исследований показали, что большинство родителей воспитанников логопедической группы показали довольно низкий уровень педагогической наблюдательности. Была выделена часть родителей, озабоченных нахождением ребенка в специальной группе, ранее эти родители считали, что дефект не столь серьезен и может быть преодолен в ходе спонтанного речевого развития ребенка. Такие родители относятся к группе неадекватно воспринимающей недостатки речи ребенка.

 Неадекватная позиция может быть различной: часть родителей преувеличивают серьезность нарушений речи, такие родители постоянно напоминают ребенку о речевых трудностях, просит произнести слово хорошо, хотя ребенок не может этого сделать. Такое отношение формирует у ребенка комплекс неполноценности. В результате может возникнуть комплекс явлений, обозначаемых в литературе как поведенческий или речевой негативизм.

 Аналитический уровень продемонстрировала лишь небольшая часть родителей. Эти родители давали развернутые ответы на вопросы анкет. Дети таких родителей, как правило, были настроены на занятия с логопедом. Родители с готовностью откликались на просьбы логопеда и воспитателей, серьезно воспринимают задания на дом, тщательно их выполняют. Именно эти родители в первую очередь привлекались к активному участию в работе логопедической группы, чем подавали пример остальным.

 Родители с неадекватной позицией представляют проблему для логопеда. Родители, недооценивающих серьезность положения, следует убедить в важности логопедической работы: показать тетради учеников с выраженной дисграфией. Следует объяснить, что ребенок переживает свои речевые дефекты, что сказывается на особенностях его личности, его поведении.

 Родители с гиперрефлексией на нарушения речи ребенка важно объяснить, что прогноз коррекции может быть более благоприятным, если ребенок почувствует себя более спокойно, поверит в свои силы, будет испытывать радость от собственных, пусть поначалу небольших успехов. Работу с логопедом не стоит делать основным содержанием жизни ребенка, занятия должны гармонично входить в ту деятельность, которая привлекает ребенка, является для него личностно значимой.

 Таким образом работа с родителями детей, имеющими нарушения произношения, должна рассматриваться как неотъемлемая часть коррекционной работы. Такая работа плодотворна в плане повышения мотивации к обучению на логопедических занятиях.