МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

**«КУБАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»**

**(ФГБОУ ВО «КубГУ»)**

**Факультет педагогики, психологии и коммуникативистики**

**Кафедра дефектологии и специальной психологии**

Допустить к защите

Заведующий кафедрой

канд. пед. наук, доцент

\_\_\_\_\_\_\_\_\_Л.В. Смирнова

(подпись)

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_2019 г.

**ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА**

**(БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА)**

**ТЕХНОЛОГИЯ ПО НАСЫЩЕНИЮ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА КАТЕГОРИЯМИ ВРЕМЕНИ НА ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ С ДОШКОЛЬНИКАМИ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

Работу выполнил\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ Н.В. Безродная

Направление подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование

Направленность (профиль) Образование лиц с тяжелыми нарушениями речи (Логопедия)

|  |  |
| --- | --- |
| Научный руководитель  канд.филол.наук, доцент | \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ А.С. Яровая |

Нормоконтролёр

Преподаватель \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ Д.М. Шагундокова

Краснодар

2019

**СОДЕРЖАНИЕ**

Введение...................................................................................................................4

1 Теоретические аспекты логопедической работы по насыщению словарного запаса дошкольников с ОНР..........................................................8

* 1. Этапы формирования словаря в онтогенезе...............................................8
  2. Психолого-педагогические представления о речевом развитии детей с ОНР............................................................................................................14
  3. Особенности словарного запаса дошкольников с ОНР….......................16
  4. Особенности мышления у детей ОНР III уровня.....................................23
  5. Методология работы с дошкольниками с ОНР по насыщению словарного запаса........................................................................................25
  6. Обогащение активного и пассивного словаря дошкольников с ОНР в процессе формирования у них ориентировки во времени...................28

2 Логопедическая работа по насыщению словарного запаса дошкольников с ОНР III уровня категориями времени...........................................................31

2.1 Обоснование диагностического инструментария и условий проведения логопедической работы..........................................................31

2.2 Методика обследования словарного запаса дошкольников с ОНР III уровня...........................................................................................................32

2.3 Анализ данных констатирующего эксперимента.....................................36

2.4 Работа по насыщению словарного запаса категориями времени дошкольников с ОНР III уровня................................................................41

2.5 Анализ результатов контрольного эксперимента ...................................48

Заключение.............................................................................................................55

Список использованных источников...................................................................58

Приложение А Протокол обследования сформированности словаря категории времени дошкольников с ОНР III уровня...................66

Приложение Б Оборудование для протокола обследования сформированности словаря категории времени дошкольников с ОНР и методик обследования мышления..................................68

Приложение В Анамнез детей .............................................................................71

Приложение Г План-конспект проведенного занятия.......................................73

**ВВЕДЕНИЕ**

**Актуальность темы исследования**. В настоящее время наблюдается увеличение количества детей дошкольного возраста, имеющих дефекты речи. По данным статистики, среди детей дошкольного возраста 80% имеет нарушения речи, среди младших школьников – 60% [27]. Особую группу в детских садах составляют дети с общим недоразвитием речи. К данной группе относятся дети с различными сложными речевыми расстройствами, при которых нарушено формирование всех компонентов речевой системы, т.е. звуковой стороны (звукопроизношение, фонематические процессы, слоговая структура речи, интонационная сторона речи) и смысловой стороны (лексико-грамматический строй речи, на основе которого формируется связная речь). В логопедической практике при работе с детьми данной категории приоритетное направление связано с формированием правильного звукопроизношения, развитием слоговой структуры и лексико-грамматической стороны речи дошкольников. В программе обучения дошкольников с общим недоразвитием речи (Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина) не уделяется должного внимания насыщению словаря детей словами, отражающими временные категории [28].

Между тем, нарушения формирования лексики у детей с ОНР III уровня развития проявляются в ограниченности словарного запаса, неточном употреблении слов, многочисленных вербальных парафазиях, несформированности семантических полей, трудностях актуализации словаря. В работах многих авторов таких, как В.К. Воробьевой, Б.М. Гриншпун, В.А. Ковшикова, Н.С. Жуковой, Е.М. Мастюковой, Т.Б. Филичевой и др. подчеркивается, что у детей с ОНР отмечается ограниченный словарный запас. Исследования С.Н. Шаховской показывают, что у детей с тяжелой патологией речи пассивный запас слов значительно преобладает над активным и переводится в актив крайне медленно [6]. Дети не используют имеющийся у них запас лингвистических единиц, не умеют оперировать ими, что говорит о несформированности языковых средств, о невозможности осуществлять спонтанно выбор языковых знаков и использовать их в речевой деятельности. При ограниченности словарного запаса отмечается преобладание предметного словаря по отношению к другим частям речи, число глаголов составляет не более половины номинативного словаря. Ограничено использование в речи прилагательных. У детей с недоразвитием речи нет правильной группировки слов при их усвоении, лексика не точна по значению. Выявляются функциональные замещения с расширением значений слов с многочисленными взаимозаменами, недочеты при усвоении абстрактной лексики. Характерной особенностью словаря детей с ОНР является неточность употребления слов, которая выражается в вербальных парафазиях. Преодолеть всё это возможно в ходе регулярной целенаправленной работы с дошкольниками с использованием занятий, в которых словарь детей насыщается словами, отображающими временные категории.

Таким образом, актуальность настоящего исследования обусловлена осознанной необходимостью разработки конкретных путей насыщения словарного запаса дошкольников с ОНР словами, отражающими временные категории.

**Цель исследования** – разработка и апробирование технологии логопедической работы по насыщению словаря дошкольников с ОНР III уровня словами, отражающими временные категории, и доказать ее эффективность.

**Объект исследования** – активный и пассивный словарь дошкольников с ОНР III.

**Предмет исследования –** особенности пополнения активного и пассивного словаря дошкольников с ОНР III уровня словами, обозначающими временные категории.

В основу исследования положена **гипотеза**, согласно которой нарушение формирования словаря у старших дошкольников с ОНР III уровня обусловлено не только несформированностью языковых средств, но и недостаточной степенью сформированности временных представлений; поэтапное формирование временных представлений в процессе логопедической работы позволит повысить эффективность формирования словаря как пассивного, так и активного и будет способствовать развитию наглядно-образного мышления.

В соответствии с целью, объектом и предметом исследования можно сформулировать **задачи**:

1. Раскрыть своеобразие формирования словаря у детей дошкольного возраста с ОНР;

2. Описать методологию работы с дошкольниками с ОНР по насыщению их словарного запаса;

3. Рассмотреть особенности обогащения активного и пассивного словарей дошкольников с ОНР в процессе формирования у них ориентировки во времени;

4. Провести экспериментальную работу по насыщению словарного запаса дошкольников с ОНР словами, отражающими временные категории.

Для решения поставленных задач использовались следующие **методы исследования**: теоретические (анализ научно-методической литературы); косвенное и включенное наблюдение за детьми раннего возраста; беседы; эксперимента (констатирующий, формирующий контрольный); обработки результатов; интерпретационные.

**Теоретические и методологические основы исследования:**

– теория о «зонах ближайшего развития» Л.С. Выготского,

– теоретические обоснования общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста Р.Е. Левиной,

– методологические разработки для организации процесса коррекции речи детей с ОНР в детском саду (Т.Б. Филичевой и др.).

**Теоретическая и практическая значимость исследования**. В работе сделана попытка обоснования принципов отбора материала для обогащения словаря детей с ОНР словами, обозначающими временную категорию, составлена примерная программа занятий для детей в условиях речевого детского сада.

Материал был апробирован на базе МБДОУ д/с №1 ст. Тбилисской. Результаты экспериментальной работы обсуждались на заседании методического объединения логопедов.

**База исследования**. Экспериментальная работа проводилась на базе МБДОУ д/с №1 «Колокольчик» ст. Тбилисской.

**Структура работы**. Дипломная работа состоит из введения, двух глав, заключения и списка использованных источников (63 наименования), четырех приложений на девяти страницах. В работе содержится 14 рисунков, четыре таблицы, текст представлен на 73 страницах.

**1 Теоретические аспекты логопедической работы по насыщению словарного запаса дошкольников с ОНР**

**1.1. Этапы формирования словаря в онтогенезе**

Речь относится к процессу, который отражает опыт определенного индивида; это живая реализация коммуникативной функции языка. Языку присущи законы языковой нормы – общеобязательность правил произношения, употребления слов, грамматических форм и стилистических средств. Нормативность речи образуется в результате отбора и реализации элементов системы языка, т.е. постепенного усвоения правил языковой нормы. Можно предположить, что развитие речи у ребенка, и словообразования в частности, происходит в следующей последовательности: формируется речь как процесс общения; происходит знакомство с языком как системой элементов и правил пользования ими; формируется нормативная речь, т.е. речь в соответствии с действующей и принятой языковой нормой.

На данную последовательность в своих исследованиях указывает и А.Н. Гвоздев: «Употребляемые ребенком слова первоначально представляют собой цельные, не распадающиеся на морфологические части слова-корни, что обнаруживается в употреблении их в неизменном виде во всех встречающихся функциях» [28]. Но до владения речью с умением самостоятельно пользоваться ею для общения предшествует зарождающееся сначала понимание речи окружающих.

Первоначально понимание слов возможно только в связи с ситуацией, к которой оно относится, с реакцией, которую оно вызывает, и имеет ассоциативный или условно-рефлекторный характер. Это еще не речь в подлинном смысле слова. Речь возникает тогда, когда связь слова и его значение перестает быть только условно-рефлекторный или ассоциативный, а становится смысловой, т.е. у слова появляется второй план – план содержания. Ввиду того, что никаких внешних признаков деления слов на составляющие единицы (морфы) не существует, их выделение удается ребенку благодаря тому, что поток звуков в речи неразрывно связывается со значениями, и в соответствии со сменой и повторяемостью разных элементов значений происходит отграничение соответствующего им внешнего выражения в звуках. На огромную роль семантики указывал и А.Н. Гвоздев, говоря, что «усвоение известного грамматического значения последовательно опережает усвоение его внешнего выражения, и именно семантика является тем первичным ядром, которое в дальнейшем направляет усвоение всех грамматических средств выражения отдельных категорий» [28].

Можно сказать, что выделение морфологических элементов в различных грамматических категориях наблюдается у детей уже в возрасте от одного года десяти месяцев и развивается в определенной последовательности, логически объяснимой [4]. Первоначальная роль значения выражается в том, что время и последовательность усвоения отдельных категорий стоит в зависимости от характера их значения. Так в первую очередь усваиваются категории с отчетливо выраженным конкретным значением, которое может быть легко схвачено ребенком – это число существительных, т.к. разница между одним и несколькими предметами особенно наглядна. Рано усваивается (до двух лет) разница между нейтральной лексикой и стилистически окрашенной существительными, также основанная на реально существующих и легко схватываемых различиях. Раннее усвоение категории повелительности происходит в связи с тем, что выражает различные желания, играющие для ребенка важную роль. Сложнее усваиваются категории, выражающие отношения, которые ориентируют ребенка в отношении к предметам и пространству (падежи), ко времени (времена) и к участникам речи (лица глагола). Раньше всех усваиваются падежи без предлогов – винительный и родительный. К двум годам в основном усваиваются и времена, немного позже (в два с половиной года) – категории лица, параллельно с личными формами глагола. Последним оказывается усвоение категории рода, причем начинается оно с существительных с ярко выраженными морфологическими особенностями принадлежности кроду. На определенном этапе развития формы одного слова являются для ребенка разными словами [31].

А.М. Шахнорович [55] указал, что основу овладения словообразованием у детей составляют процессы семантического анализа и синтеза действительности. Необходимость выразить свои представления об изменениях в окружающих предметах и явлениях приводят к ориентированности на звуковой состав слов и вычленению соответствующих морфем. Когда смысл слов достаточно прозрачен, ребёнок легко может соотнести морфемы с реальными предметными отношениями (например, уменьшительности). В процессе овладения семантически более сложными словообразовательными категориями (например, собирательности) соотнесение с предметной действительностью имеет опосредованный характер. В качестве опосредующего звена выступает представление о значимых характеристиках объекта, его свойствах, качествах, отношениях, осознаваемых как основание номинации. Ребенок приходит к важному выводу: аналогичные явления обозначаются аналогичным образом. Результатом такой генерализации является создание «моделей-типов», а это симптом перехода к системным правилам словообразования. Поэтому к трем годам у детей отмечается повышенный интерес к форме слова, к словотворчеству, к эксперименту со словом, что приводит к появлению в речи большого числа инноваций. Обилие неологизмов в высказываниях опровергает концепции, основанные на доминировании механизмов имитации, подражания, репродукции при становлении речи. С этим согласен академик Л.В. Щерба, считая, что речевая организация человека никак не может просто равняться сумме речевого опыта [28].

А.Н. Гвоздев сам факт появления детских неологизмов считает доказательством отсутствия «слепой подражательности» и наличию творческого подхода к созданию новых слов в способности членить словоформу на элементы и осмысливать функции (значения) полученных морфем. К.И. Чуковский особенно подчеркивал легкость, с которой ребенок 4–5 лет создает свои слова, их художественную образность, самобытность и то, что они порою даже правильнее наших: «ребенок не виноват, что в грамматике не соблюдается строгая логика. Если бы наши слова были созданы по какому-нибудь одному прямолинейному принципу, детские речения не казались бы нам таким забавными». По мнению С.Н. Цейтлин, появление в детской речи неологизмов обусловлено наличием двух различных языковых уровней: уровня языковой системы и уровня языковой нормы. Под системой понимаются структурные возможности языка, а под нормой – конкретно реализованное в языке, принятое обществом. В таком случае детские речевые ошибки есть результат «слишком прямолинейного следования языковой системе» (С.Н. Цейтман). Как мы уже говорили выше, что действительно система усваивается гораздо раньше, чем норма: система–норма–частное [50]. Т.Н. Ушакова рассматривает случаи ненормированного словообразования, как «избыточный продукт саморазвития» языковой системы. Более того, она считает, что создание неологизмов происходит не по случайным, а по обобщённым образцам: неологизмы образуют группы, отражая обобщённые словесные значения различных по характеру. Часть из них служит для выражения грамматических категорий, а другая – логических отношений.

Следует сказать, что можно выделить следующие этапы формирования словаря:

1. Период накопления первичного словаря мотивированной лексики и формирование предпосылок словообразования (от 2,6 до 3,4–4 лет) характеризующийся появлением случайных, ситуативных словообразований аналогичного и корреляционного типов;

2. Период активного освоения словопроизводства (от 3,6–4 до 5,6–6 лет), характеризующийся формированием обобщенных представлений о мотивированности наименований и аналогичных типов мотивации, регулярность словотворчества, также возникновением словообразования дифференцированного типа;

3. Период усвоения норм и правил словообразования (после 5,6–6 лет). Появление критического отношения к речи, обостренной чувствительности к смысловой его стороне и ориентировки на тонкий фонематический состав морфем приводит к точности процессов словопроизводства, к снижению речевых ошибок [28].

Анализируя генезис способов образования производных слов, исследователи А.Н. Гвоздев, А.М. Шахнорович, И.М. Юрьева, А.Г. Тамбовцева, Г.А. Черёмухина выделяют следующие ступени в развитии словообразовательного компонента.

Первая ступень: – оречевление семантического анализа носит развернутый характер, что зачастую выражается в подробном перечислении элементов называемой ситуации и их признаков;

Вторая ступень: – формируется начальное осознание отношений «форма-значение», постепенно складываются «модели-типы» словообразования. Наблюдается как последовательное, так и параллельное развертывание семантического синтеза;

Третья ступень: – происходит освоение «формы семантики» (по А.Н. Гвоздеву). Семантический анализ ситуации «сворачивается» и переходит во внутренний план. Однако в трудных и малознакомых ситуациях ребенок снова прибегает к внешнему речевому анализу, но проводит его уже на более высоком уровне, чем раньше;

Четвертая ступень: – внешний речевой анализ ситуации уступает место внутреннему. Результатом мысленного семантического анализа и синтеза являются производные слова, в большинстве случаев совпадающие с нормами «взрослого» языка. Если словообразование представить по уровням его развития, то их будет три, каждый из которых является доминирующим в определенном «своем» возрасте.

Лексический уровень – это ранний возраст (до 3-х лет). Пример: Кто водит автобус? Водитель. Кто ломает все? – Петя. Словообразовательный уровень – это дошкольный возраст (от 3 до 5 лет). Пример: Кто водит машину? – Водитель. Кто ломает все? – Ломатель. Почти нормативный уровень – это 6–7 лет, когда прибегают к словообразованию при отсутствии в словаре нужного слова.

В дошкольном возрасте ребёнок достигает такого уровня освоения языка, когда язык становится не только полноценным средством общения, мышления, регуляции поведения, но и предметом сознательного изучения. Ученые, занимающиеся проблемами словообразования, выявили наличие больших потенциальных возможностей старших дошкольников в осознании словообразовательной структуры слова. Даже если развитие ребенка происходит на неблагоприятном фоне (различные отклонения в развитии, неблагоприятные условия жизни, педагогические упущения), что в отдельности и в комплексе оказывает отрицательное тормозящее воздействие на естественное формирование функции словообразования, при определенных условиях словообразовательные потенции языковой способности можно актуализировать, обеспечивая развитие, как процессов восприятия слов, так и процессов их создания.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что развитие речи у ребенка, и словообразования в частности, происходит в следующей последовательности: формируется речь как процесс общения; происходит знакомство с языком как системой элементов и правил пользования ими; формируется нормативная речь, т.е. речь в соответствии с действующей и принятой языковой нормой.

**1.2 Психолого-педагогические представления о речевом развитии детей с ОНР**

Под ОНР у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом следует понимать такую форму речевой аномалии, при которой нарушается формирование таких компонентов речи как: лексика, грамматика, фонетика, связная речь и др. Общее недоразвитие речи – различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и сохранном интеллекте [29].

Одним из ведущих признаков ОНР является то, что дети начинают говорить поздно: первые слова могут появиться к 3–4 (при ОНР I или II уровня). Речь аграмматична, малопонятна. У детей с ОНР III уровня недостаточно устойчивое внимание, снижена вербальная память, они плохо запоминают. Дети с общим недоразвитием речи забывают сложные инструкции и последовательность заданий. Отстают в развитии и словесно-логическом мышлении, анализе, синтезе. Так как у детей данной группы общая соматическая ослабленность, они плохо скоординированы, не уверены в выполнении своих движений, у них замедляется скорость выполнения движений (например, по словесной инструкции). Отмечается недостаточная координация пальцев рук, недоразвитие мелкой моторики. ОНР может наблюдаться при наиболее сложных формах детской речевой патологии: алалии, афазии, а также ринолалии, дизартрии – в тех случаях, когда выявляются одновременно недостаточность словарного запаса, грамматического строя и пробелы фонетико-фонематическом развитии [46].

По степени тяжести проявления дефекта условно выделяют три уровня ОНР. I–III уровня выделены и подробно описаны Р.Е. Левиной, IV уровень представлен в работах Т.Б. Филичевой [29, 52, 53].

Первый уровень речевого развития характеризуется отсутствием речи («безречевые дети»). Такие дети пользуются лепетными словами, звукоподрожаниями, сопровождают высказывания мимикой и жестами. Например, «ту-ту» может означать паровоз, автобус и т.д.

Второй уровень речевого развития. Кроме жестов и лепетных слов появляются хотя и искаженные, но достаточно постоянные общеупотребительные слова. Например, «лябока» вместо «яблоко». Произносительные возможности детей значительно отстают от возрастной нормы. Свободное общение затруднено. Дети этого уровня вступают в контакты с окружающими только в присутствии знакомых (родителей, воспитателей), вносящих соответствующие пояснения в их речь. Например, «Мамой ездиляасьпак. А потом ходиля де летька, там звяна. – «С мамой ездила в зоопарк, А потом ходила, где клетка – там обезьяна».

Третий уровень речевого развития характеризуется наличием развернутой фразовой речи с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития. Свободное общение затруднено. Дети этого уровня вступают в контакты с окружающими только в присутствии знакомых (родителей, воспитателей), вносящих соответствующие пояснения в их речь. Четвертый уровень характеризуется отдельными пробелами в развитии лексики и грамматического строя. Учебный материал воспринимается слабо, степень егоусвоения очень низкая, правила грамматики не усваиваются. Также наблюдаются парафазии, перестановки звуков, редко слогов. Вялая артикуляция и нечеткая дикция оставляют впечатление общей смазанной речи. Имеются недостатки фонематического слуха [45].

Известно, что для осуществления речевого общения необходимо умение выражать и правильно передавать мысли, отбирать слова для построения из них лексико-синтаксических конструкций. Исследования В.К. Воробьевой, С.Н. Шаховской и др. позволяют говорить также о том, что речь детей с недоразвитием речи является несовершенной по своей лексико-семантической и структурно-семантической организации [46].

Таким образом, следует сделать вывод о том, что у детей с ОНР недостаточно развито умение связно и последовательно излагать свои мысли. Они владеют набором слов и синтаксических конструкций в ограниченном объеме и упрощенном виде, испытывают значительные трудности в программировании высказывания, в синтезировании отдельных элементов в структурное целое и в отборе материала для той или иной цели. Замедление речевого развития, трудности в овладении словарным запасом и грамматическим строем в совокупности с особенностями восприятия обращенной речи ограничивают речевые контакты ребенка со взрослыми и сверстниками, препятствуют осуществлению полноценной деятельности общения.

**1.3 Особенности словарного запаса дошкольников с ОНР**

В работах многих авторов (В.К. Воробьевой, Е.М. Мастюковой, Т.Б. Филичевой и др.) [50] подчеркивается, что у детей с общим недоразвитием речи различного генезиса отмечается ограниченный словарный запас. Характерным признаком для этой группы детей являются значительные индивидуальные различия, которые во многом обусловлены различным патогенезом (моторная, сенсорная алалия, стертая форма дизартрии и др.).

Одной из выраженных особенностей речи с общим недоразвитием речи является более значительное, чем в норме, расхождение в объеме пассивного и активного словаря. Дошкольники с общим недоразвитием речи понимают значения многих слов; объем их пассивного словаря близок к норме. Однако употребление слов в экспрессивной речи, актуализация словаря вызывают большие затруднения. Бедность словаря проявляется, например, в том, что дошкольники с общим недоразвитием речи даже 6-летнего возраста не знают многих слов: Названия ягод, рыб, цветов, животных, профессий и др. Н.С. Жукова считает, что «особенно большие различия между детьми с нормальным и нарушенным речевым развитием наблюдаются при актуализации предикативного словаря (глаголов, прилагательных). У дошкольников с общим недоразвитием речи выявляются трудности в назывании многих прилагательных, употребляющихся в речи их нормально развивающихся сверстников. В глагольном словаре дошкольников с ОНР преобладают слова, обозначающие действия, которые ребенок ежедневно выполняет или наблюдает. Значительно труднее усваиваются слова обобщенного, отвлеченного значения, слова, обозначающие состояние, оценку, качества, признаки и др.» [51].

Характерной особенностью словаря детей с общим недоразвитием речи является неточность употребления слов, которая выражается в вербальных парафазиях. Проявление неточности или неправильного употребления слов в речи детей с общим недоразвитием речи многообразны. В одних случаях дети употребляют слова в излишне широком значении. В других – проявляется слишком узкое понимание значения слова. Иногда дети с общим недоразвитием речи используют слово лишь при отвлеченной ситуации, слово не вводится в контекст при оречевлении других ситуаций.

Таким образом, понимание и использование слова носит еще ситуативный характер.

Среди многочисленных вербальных парафазий у этих детей наиболее распространенными являются замены слов, относящихся к одному семантическому полю. Среди замен существительных преобладают замены слов, входящих в одно родовое понятие (лось – олень, тигр – лев, дыня – тыква и др.). Замены прилагательных свидетельствуют о том, что дети не выделяют существенных признаков, не дифференцируют качества предметов. Распространенными являются, например, такие замены: высокий – длинный, низкий – маленький, узкий – маленький, пушистый – мягкий и др. Замены прилагательных осуществляются из-за недифференцированности признаков величины, высоты, ширины, толщины. В заменах глаголов обращает на себя внимание неумение детей дифференцировать некоторые действия, что в ряде случаев приводит к использованию глаголов более общего, недифференцированного значения (ползет – идет, воркует – поет, чирикает – поет и т. д.).

По данным В.П. Глухова «у детей с общим недоразвитием речи запаздывает процесс формирования семантических полей. О несформированности семантического поля говорит и количественная динамика случайных ассоциаций. У детей с общим недоразвитием речи имеются особенности в динамике синтагматических ассоциаций, резкое увеличение синтагматических реакций наблюдается к 7-ми годам, что связано с задержкой формирования грамматического строя речи. Целенаправленное развитие словаря имеет важнейшее значение в общей системе логопедической работы с детьми с общим недоразвитием речи. Это определяется, прежде всего, ведущей ролью связной речи в обучении детей как старшего дошкольного, так и, в особенности, школьного возраста. Отмечается у детей системное речевое недоразвитие, как правило, в сочетании с отставанием в развитии психических функций требует дифференцированного подхода к выбору методов и приемов формирования навыков самостоятельных высказываний» [50].

Особенности словарного запаса дошкольников также зависят от того уровня, на котором находится развитие речи.

Так I уровень речевого развития, характеризуемый как «отсутствие общеупотребительной речи». Достаточно часто при описании речевых возможностей детей на этом уровне встречается название «безречевые дети», что не может пониматься буквально, поскольку такой ребенок в самостоятельном общении использует целый ряд вербальных средств. Это могут быть отдельные звуки и некоторые их сочетания – звукокомплексы и звукоподражания, обрывки лепетных слов («тина», «сина» — «машина»). При их воспроизведении ребенок сохраняет преимущественно корневую часть, грубо нарушая звуко-слоговую структуру слова. Иногда лепетное слово совершенно не похоже на свой оригинал, поскольку ребенок в состоянии правильно передать лишь просодические особенности его произношения – ударение, количество слогов, интонацию и т.д. («тутя» – «рука»). Речь детей на этом уровне может изобиловать так называемыми диффузными словами, не имеющими аналогов в родном языке («киа» – «кофта», «свитер» и т.д.) [15].

Характерной особенностью детей с I уровнем речевого развития является возможность многоцелевого использования имеющихся у них средств языка: указанные звукоподражания и слова могут обозначать как названия предметов, так и некоторые их признаки и действия, совершаемые с ними (например, слово «бика», произносимое с разной интонацией, обозначает «машина», «едет», «бибикает»). Эти факты указывают на крайнюю бедность словарного запаса, в результате чего ребенок вынужден прибегать к активному использованию паралингвистических (т.е. неязыковых) средств – жестов, мимики, интонации: вместо «дай куклу» ребенок говорит «да» и сопровождает лепетное слово жестом руки, указывающим на требуемую игрушку, вместо «не буду спать» произносит «ни тя», отрицательно крутя головой и хмуря лицо и т.д. Однако даже эти аморфные звукокомплексы и слова с трудом объединяются в некоторое подобие лепетной фразы.

II уровень речевого развития определяется в литературе как «начатки общеупотребительной речи». Отличительной чертой является появление в речи детей двух-трех, а иногда даже четырех-словной фразы. («Да тенаника.» – «Дай желтую книгу.», «Де касяися асом.» – «Дети красят листья карандашом.» и т.д.). На первый взгляд подобные фразы могут показаться совершенно непонятными, однако детальный анализ образцов речи указывает на использование, наряду с аморфными словами, слов с явно выраженными категориальными признаками рода, лица, числа и даже падежа. Объединяя слова в словосочетании и фразу, один и тот же ребенок может, как правильно использовать способы согласования и управления, так и нарушать их: «пять куких» (пять кукол), «синя каландас» (синий карандаш), «де юка» (две руки) и т.д. Такие ошибки, наряду с попытками использования уменьшительно-ласкательных форм, свидетельствуют о начальном этапе усвоения морфемной системы языка.

В самостоятельной речи детей иногда появляются простые предлоги и их лепетные варианты. В ряде случаев, пропуская во фразе предлог, ребенок со II уровнем речевого развития неправильно изменяет члены предложения по грамматическим категориям: «Утяези а туи.» – «Утка лежит под стулом.»; «Асикези таи.» – «Мячик лежит на столе.» и т.д. Однако по-прежнему часть простых предлогов («на», «над», «за» и т.д.) и сложные («из-за», «из-под», «через», «между», «около») вызывают затруднения в понимании, дифференциации и, естественно, употреблении. По сравнению с предыдущим уровнем наблюдается заметное улучшение состояния словарного запаса не только по количественным, но и по качественным параметрам: расширяется объем употребляемых существительных, глаголов и прилагательных; появляются некоторые числительные и наречия и т.д. [28].

Однако недостаточность морфологической системы языка, в частности, словообразовательных операций разной степени сложности, значительно обедняет возможности детей, приводя к ошибкам в употреблении и понимании приставочных глаголов (вместо «вылил» – «не налил»), относительных и притяжательных прилагательных (вместо «грибной» – «грибы», вместо «лисий» – «лиска» и пр.), существительных со значением действующего лица «молочница» – «где пьют молоко») и т.д. Наряду с ошибками словообразовательного характера наблюдаются трудности в формировании обобщающих и отвлеченных понятий, системы синонимов и антонимов. По-прежнему встречается многозначное употребление слов и их семантические (смысловые) замены.

Речь детей со II уровнем часто кажется малопонятной из-за грубого нарушения звукопроизношения и слоговой структуры слов. Так, может страдать произношение и различение большого количества фонем – до 16-20. При воспроизведении слов из двух-трех и более слогов дети нарушают их последовательность, переставляют местами, опускают или, наоборот, добавляют слоги, искажают их звучание («сипед» – «велосипед», «китити» – «кирпичи»).

Связная речь характеризуется недостаточной передачей некоторых смысловых отношений и может сводиться к простому перечислению увиденных событий и предметов. Cоставляя рассказ по серии сюжетных картинок, ребенок испытывает трудности при передаче их последовательности и содержания.

III уровень речевого развития характеризуется развернутой фразовой речью с элементами недоразвития лексики, грамматики и фонетики. Типичным для данного уровня является использование детьми простых распространенных, а также некоторых видов сложных предложений. При этом их структура может нарушаться, например, за счет отсутствия главных или второстепенных членов предложения. Возросли возможности детей в использовании предложных конструкций с включением в отдельных случаях простых предлогов («в», «на», «под» и т.д.) [18].

В самостоятельной речи уменьшилось число ошибок, связанных с изменением слов по грамматическим категориям рода, числа, падежа, лица, времени и т.д. Однако специально направленные задания позволяют выявить трудности в употреблении существительных среднего рода, глаголов будущего времени, в согласовании существительных с прилагательными и числительными в косвенных падежах. По-прежнему явно недостаточным будет понимание и употребление сложных предлогов, которые или совсем опускаются, или заменяются на простые (вместо «встал из-за стола» – «встал из стола» и т.д.). На данном уровне детям становятся доступны словообразовательные операции.

Изучение данной категории детей показывает, что действительно имеет место положительная динамика в овладении системой морфем и способов манипулирования ими. Ребенок с общим недоразвитием речи III уровня понимает и может самостоятельно образовать новые слова по некоторым наиболее распространенным словообразовательным моделям. Наряду с этим, ребенок затрудняется в правильном выборе производящей основы («горшок для цветка» – «горшочный», «человек, который дома строит» – «доматель» и пр.), использует неадекватные аффиксальные элементы (вместо «мойщик» – «мойчик»; вместо «лисья» – «лисник» и пр.). Очень часто попытки ребенка провести словообразовательные преобразования приводят к нарушению звуко-слоговой организации производного (т.е. вновь образованного) слова, вместо «нарисовал» – «саявал», вместо «мойщик» – «мынчик» и т.д. Типичным для данного уровня является неточное понимание и употребление обобщающих понятий, слов с абстрактным и отвлеченным значением, а также слов с переносным значением [28].

Словарный запас может показаться достаточным в рамках бытовой повседневной ситуации, однако при подробном обследовании может выясниться незнание детьми таких частей тела, как локоть, переносица, ноздри, веки.

Тенденция к множественным семантическим заменам по прежнему сохраняется (вместо «корзина» – «сумка», вместо «перчатки» – «эти, на руки которые» и т.д.). Детальный анализ речевых возможностей детей позволяет определить трудности в воспроизведении слов и фраз сложной слоговой структуры, например «водопроводчик чинит водопровод» – «водопавотятинитводовот», «экскурсовод проводит экскурсию» – «икусавод наводит икуси» и т.д. Наряду с заметным улучшением звукопроизношения наблюдается недостаточная дифференциация звуков на слух: дети с трудом выполняют задания на выделение первого и последнего звука в слове, подбирают картинки, в названии которых есть заданный звук и т.д.

Таким образом, у ребенка с III уровнем речевого развития операции звуко-слогового анализа и синтеза оказываются недостаточно сформированными, а это, в свою очередь, будет служить препятствием для овладения чтением и письмом. Образцы связной речи свидетельствуют о нарушении логико-временных связей в повествовании: дети могут переставлять местами части рассказа, пропускать важные элементы сюжета и обеднять его содержательную сторону. Многие дети с общим недоразвитием речи имеют нарушения моторики артикуляционного аппарата: изменение мышечного тонуса в речевой мускулатуре, затруднения в тонких артикуляционных дифференцировках, ограниченная возможность произвольных движений.

**1.4 Особенности мышления у детей ОНР III уровня**

Изучением особенностей мышления у детей с различными речевыми нарушениями занимались такие ученые, как Р.А. Белова, М.В. Богданов-Березовский, И.Т. Власенко, Т.Н. Волковская, Г.В. Гуровец, Н.С. Жукова, А.Н. Корнев, Р.Е. Левина, Е.М. Мастюкова, Т.В. Нестерова, Т.С. Овчинникова, В.М. Тарновский, Н.Н. Трауготт, О.Н. Усанова, Т.А. Фотекова, М.Е. Хватцев и другие. В целом, они отмечают, что дети, имеющие нарушения речи, интеллектуально сохранны, а их трудности в выполнении когнитивных операций вторичны по отношению к недоразвитию устной речи. Несмотря на сохранность у таких детей познавательного интереса, достаточную развитость предметно-практической и трудовой деятельности, для них характерно своеобразие в развитии отдельных сторон мышления (несформированность некоторых понятий, замедленность мыслительных процессов, снижение самоорганизации). При этом отмечается явная связь между видом речевого расстройства и характерными особенностями в протекании мыслительных процессов.

Так, Е.М. Мастюкова указывает, что у детей с общим недоразвитием речи, недостаточно сформирована связная речь: ограниченный словарный запас, многократное использование одинаково звучащих слов, с различными значениями, делает речь детей бедной и стереотипной, прослеживаются нарушения фонетики, лексики и грамматики [26].

По мнению Р.Е. Левиной, все особенности речевого высказывания отражаются в связной речи детей, которая характеризуется отсутствием чёткости, последовательности, отрывочностью, акцентом на внешние поверхностные впечатления, а не на причинно-следственные отношения, трудности в умении планировать собственное высказывание, самостоятельно ориентироваться в условиях речевой ситуации, определять содержание своего высказывания, затрудняет установление логических взаимосвязей [19]. Формирование психических процессов, и в частности словесно-логического мышления стимулирует процесс развития речи дошкольника с общим недоразвитием речи, а обучая ребёнка речи, одновременно стимулирует развитие интеллекта, считают такие исследователи, как Р.Е. Левина, Н.С. Жукова, Т.Д. Филичева, Г.Б Чиркина [16].

По мнению О.Н. Усановой и Т.Н. Синяковой, дети с общим недоразвитием речи испытывают затруднения при классификации предметов, обобщении явлений и признаков. Нередко их суждения и умозаключения бедны, отрывочны, логически не связанны друг с другом. Например, могут сделать следующие выводы: «Зимой дома тепло, так как нет

снега», «Автобус едет быстрее велосипеда – он больше».

Таким образом, проблема развития словесно-логического мышления у детей с общим недоразвитием речи является одной из наиболее важных задач от решения, которых зависит совершенствование коррекционно-развивающей работы дошкольного учреждения, направленной на интеграцию сенсомоторного развития, формирование речевых умений и навыков, понятийного и творческого мышления.

Для словесно-логического мышления детей с общим недоразвитием речи характерны следующие особенности: недостаточное понимание детьми логико-грамматических конструкций, замедленность усвоения причинно-следственных закономерностей, временных и пространственных взаимоотношений, низкий уровень сформированности операций анализа, синтеза, сравнения обобщения и классификации, затруднения при определении и формулировании логической последовательности.

Выявление особенностей развития словесно-логического мышления у детей с общим недоразвитием речи обеспечивает правильность выбора направлений в коррекционной работе с данной категорией дошкольников.

**1.5 Методология работы с дошкольниками с ОНР по насыщению словарного запаса**

Основные задачи обучения детей с общим недоразвитием речи: практическое усвоение лексических и грамматических средств языка; формирование правильного произношения; подготовка к обучению грамоте и овладение элементами грамоты; развитие навыков связной речи. Решение этой задачи (практическое усвоение лексических средств языка) предполагает: формирование и развитие словаря; формирование грамматически правильного оформления речевого высказывания [23].

Словарь – это слова, обозначающие предметы, явления, действия и признаки окружающей действительности. Включает в себя активный и пассивный словарь. Грамматический строй речи – система взаимодействия слов между собой в словосочетаниях и предложениях. Включает в себя морфологический и синтаксический уровень грамматический системы. Морфологический уровень – умение владеть приемами словообразования. Синтаксический уровень – умение составлять предложения, грамматически правильно сочетая слова.

При ОНР формирование грамматического строя происходит с большими трудностями, чем овладение словарем. Это связано с тем, что грамматические значения абстрактны и грамматика организована на основе большого количества правил. Принципиально важным является мнение О.Е. Грибовой [28] о том, что методика коррекционной работы, особенно в случае грубого недоразвития речи, должна быть направлена на формирование базы или основания языковой системы. В основе коррекции должны лежать виды работ, способствующие формированию познавательной сферы и семантической стороны речи. С этой целью необходимо, прежде всего, развивать речемыслительные способности ребенка, лежащие в основе процессов перехода от общего к частному и от частного к общему, а также противопоставления вербальных элементов по смыслообразующим признакам. Вся система упражнений должна быть направлена не на заучивание отдельных вербальных единиц, а на выстраивание целостной системы. Вводимые языковые единицы не могут быть отобраны специалистом в произвольном порядке [33].

В ходе коррекционной работы необходимы опоры на имеющиеся в пользовании ребенка вербальные средства, а также предъявление новых единиц в противопоставлении. Существует множество авторских методик по развитию лексико-грамматических средств языка: Жуковой Н.С., Ефименковой Л.Н., Ткаченко Т.А., Шаховской С.Н., Худенко Е.Д., Филичевой Т.Б., Тумаковой Т.В. и др. Все эти методики разработаны с учетом программы коррекционного обучения и воспитания детей с ОНР в соответствии с принципами системности, комплексности, онтогенетического учета патогенеза, учета индивидуальных особенностей.

Формирование словообразовательных навыков в виде планов конспектов представлены в методических рекомендациях С.Н. Шаховской, Е.Д. Худенко, Т.Б. Филичевой, Т.В. Тумановой [28]. Речевой материал предлагается в виде карточек, одна карточка – одна тема. В каждой карточке представлено несколько речевых заданий, упражнений, игр по одной теме по следующим направлениям:

1. Развитие словаря:

– активизация и обогащение словаря по теме,

– описание частей предметов, особенностей строения,

– название действий с данными по теме предметами,

– название признаков по нескольким параметрам: форма, цвет, размер или внешний вид, окрас, повадки.

2. Формирование грамматических представлений:

– упражнения на словоизменение (число, род, падеж),

– упражнения на словообразование (уменьшительный суффикс, приставочные глаголы, относительные и притяжательные прилагательные),

– употребление предлогов,

– составление предложений разной структуры с постепенным усложнением.

Все методические пособия учитывают уровень речевого развития ребенка с ОНР, программу коррекционного обучения и воспитания детей с ОНР в соответствии с принципами системности, комплексности, онтогенетического принципа, учета патогенеза и индивидуальных особенностей детей.

**1.6 Обогащение активного и пассивного словаря дошкольников с ОНР в процессе формирования у них ориентировки во времени**

Многие педагоги занимались изучением формирования представлений о времени у детей дошкольного возраста. Так, Я. А. Каменский в «Великой дидактике» указывал, что к шести годам у ребенка должна быть заложено ядро для многих последующих занятий. Он указывал, что обучение дошкольников необходимо пройти «первые шаги хронологии» [59]. По мнению Ф. Фребеля, первые представления о времени ребенок должен усвоить в процессе практических игр, на играх и на занятиях с обучающим материалом. Е. И. Водовозову интересовал вопрос об объеме знаний для дошкольников. Она считала, что детям достаточно знать последовательность дней недели, очередность времен года. Она предлагала освоить детям такие понятия как «полдень», «сумерки», познакомить со сторонами света [57].

Под руководством А. М. Леушиной были разработаны содержание и методы формирования у дошкольников временных представлений. Усвоение дошкольниками абстрактных понятий осуществлялось через усвоение практических действий и в практико-ориентированной деятельности. Содержание временных понятий, разработанных А. М. Леушиной, широко представлено в образовательных программах. Это явилось существенным отличием от зарубежных образовательных программ [27].

Интересны теоретические аспекты и практические рекомендации М. И. Васильевой по развитию временных представлений. В ее работах описано роль времени в регуляции поведения и деятельности ребенка. Результат работы заключается в том, что дошкольники стали более быстро выполнять определенные действия, экономно его расходовать на выполнение бытовых процессов. Р. Чуднова предлагает способы обучения ориентировки во времени. Автор рекомендует широко использовать картинки и художественное слово: пословицы, рассказы, стихотворения, загадки. Для совершенствования знаний о времени Р. Чуднова разработала наглядные модели «Части суток», «Дни недели», «Времена года» – символы года и сезонов. При использовании данного материала, автор рекомендовала учитывать возрастные и индивидуальные особенности воспитанников [11].

В ходе применения данных моделей широко используются разнообразные слова, которые отражают временные представления, которые охватывают широкий сегмент.

Т. Д. Рихтерман также выявляет основные специфические стороны восприятия времени детьми, уточняет задачи, предлагает разнообразные приемы работы. Автор предлагает знакомство с частями суток на наглядной основе – используя картинки, отражающие деятельность детей в различные части суток. Далее автор предлагает перейти на усвоение картинок с изображением, где каждое время суток обозначается различным цветом. Т. Д. Рихтерман для обобщения знаний о времени предлагает знакомить старших дошкольников с календарем как системой мер времени [59].

Так же Е. И. Щербакова изучала формирование у дошкольников временных представлений и понятий (сутки, неделя, год), некоторые свойства времени (одномерность, текучесть, необратимость), а так же интересовалась первичной практической ориентировкой во времени. Она разработала объемную модель времени в виде спирали, каждый завиток которой в зависимости от решения конкретной дидактической задачи наглядно показывал движения изменения процессов, явлений времени. Автором так же была создана модель «Дни недели», «Времена года», что способствует пониманию детьми реального момента, предоставляют детям возможность заглянуть в «лабораторию времени», увидеть и понять его суть [5].

В игровой, продуктивной деятельности дети учатся регулировать темп, ритм своих действий, учитывать фактор времени, у них обогащается пассивный и активный словари. Но освоение временных понятий ребенком дошкольного возраста идет медленно и трудно. Причины этому различны. Так Р.Л. Непомнящая выделяет следующие: первая причина – это своеобразие времени как формы проявления реальности, вторая – несформированность у ребенка механизмов познания времени, третья – особенности детского мышления и познавательной деятельности в раннем возрасте, и четвертая причина – небольшой опыт проживания ребенком жизни во времени. Поэтому при знакомстве дошкольников с временными понятиями необходимо основываться на возрастных и индивидуальных особенностях детей. Начинать необходимо с ознакомления детей с единицами его измерения. Систематическая работа в образовательном учреждении по развитию временных представлений начинается с трехлетнего возраста. В каждом возрастном периоде воспитатель направляет свои усилия на решение определенных задач, которые в целом составляют программу ориентирующую педагога в его деятельности [40].

Так, во второй младшей группе детей учат ориентироваться в контрастных частях суток: день–ночь, утро–вечер. В средней группе расширяют представления дошкольников характеристикой последовательности: утро–день–вечер–ночь. Затем в старшем дошкольном возрасте детям дают представления о том, что утро, вечер, день и ночь составляют сутки. Учат устанавливать последовательность событий, например, что было раньше, а что потом. И уже в подготовительной группе дают детям элементарные представления о времени: его текучести, периодичности, необратимости, последовательности всех дней недели, месяцев, времен года. Учат различать длительность отдельных временных интервалов: одна минута, один час. Всё это сопровождается накоплением детьми слов, обозначающих временные представления.

В процессе обогащения словаря у детей в ходе формирования у них ориентировки во времени важно использовать самые разнообразные средства: наблюдения, дидактические игры и упражнения, рассматривание, иллюстраций и моделей, моделирование, чтение художественных произведений (стихи, сказки, рассказы, пословицы, поговорки, загадки) и пр.

Таким образом, логопедическая работа по формированию лексико-грамматической стороны речи строится с учетом закономерностей психического, физического и речевого развития детей и направлена на формирование психических процессов и на преодоление речевых дефектов с учетом основных принципов коррекционного воздействия, определяет необходимость постоянного потока обратной сигнализации, который обеспечивает слияние выполняемого действия с исходным намерением и своевременную коррекцию допускаемых ошибок, принцип взаимосвязи развития речи и других психических процессов, предусматривает воздействие на нарушенную речь с опорой на другие психические процессы, предполагает формирование языковых обобщений на основе чувственного познания.

**2 Логопедическая работа по насыщению словарного запаса дошкольников с ОНР III категориями времени**

**2.1 Обоснование диагностического инструментария и условий проведения логопедической работы**

Логопедическая работа проводилась в муниципальном бюджетном дошкольном учреждении №1 станицы Тбилисской в период с 1 марта по 30 мая 2019 года. Для изучения особенностей формирования словаря у детей старшего дошкольного возраста с ОНР было проведено специальное исследование, в котором приняли участие 10 детей 5,5–6 лет, посещающих логопедическую группу для детей с ОНР. По данным ПМПК состояние их речевой функции приблизительно однородно и относится к III уровню недоразвития по Р.Е. Левиной (см. приложение В).

Цель исследования – изучение мышления и особенностей активного и пассивного словаря временных категорий у дошкольников с общим недоразвитием речи.

В соответствии с целью исследования были поставлены следующие задачи:

1. Подобрать методику обследования слов временных категорий в активном и пассивном словаре у детей с ОНР (III уровень);

2. Подобрать методики обследования мышления;

3. Осуществить логопедическое обследование слов временных категорий в активном и пассивном словаре дошкольников и выявить уровень развития их мышления;

4. Провести анализ полученных данных с целью выявления особенностей словаря у исследуемых детей с общим недоразвитием речи и уровня их мышления;

5. Осуществить логопедическую работу по развитию активного и пассивного словаря временных категорий;

6. Провести контрольное обследование словаря временных категорий и уровня развития мышления;

7. Сделать анализ полученных данных и провести корреляцию между ними.

При разработке программы констатирующего эксперимента мы опирались на основные методологические принципы анализа речевой патологии, сформированные Л.С. Выготским, Р.Е. Левиной, В.М. Лубовским: принцип развития, принцип системного анализа речевого нарушения, принцип связи с другими сторонами психического развития, принцип развития выделения первичного звена в структуре дефекта.

Программа исследования:

I. Анализ анамнестических данных, медико-психологической документации исследуемых детей;

II. Проведение обследования:

1. Исследование представления о частях суток;
2. Исследование представления о понятиях «вчера», «сегодня», «завтра»;
3. Исследование представления о временах года;
4. Исследование представления о месяцах;
5. Исследование представления о днях недели;
6. Исследование представления о часах;
7. Исследование уровня сформированности наглядно-образного мышления;

III. Анализ полученных данных.

**2.2 Методика обследования мышления и словарного запаса дошкольников с ОНР III**

При исследовании пассивного и активного словаря нами использовалась модифицированная методика обследования временных категорий О.Б. Иншаковой и А.М. Колесниковой [20] (см. таблицу 1). В приложении имеется карта обследования (см. приложение А) и картинный материал (см. приложение Б).

Таблица 1 – Модифицированная методика О.Б. Иншаковой и А.М. Колесниковой поё исследованию представлений временных категорий

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | Инструкция | Картинный материал |
| 1. Исследование представления о частях суток | а) пассивный словарь:  – «Покажи, на какой картинке изображен вечер/день/утро/ночь?  Разложи картинки в правильном порядке».  б) активный словарь:  – «Скажи, какое время суток на картинке: вечер, день, утро или ночь?  Продолжи предложения: мы обедаем (когда?)…, ужинаем…, завтракаем…, спим…, чистим зубки…, спим в садике…, идем домой с садика…». | а) картинки утра, дня, вечера, ночь с природой.  б) картинки утра, дня, вечера, ночи с действиями людей. |
| 2. Исследование представления о понятиях «вчера», «сегодня», «завтра» | Активный словарь:  – «Я буду задавать тебе вопросы, а ты отвечай словами «вчера», «сегодня» или «завтра». Будь внимателен.  Как называется день, который уже прошел?  Как называется день, который идет сейчас?  Как называется день, который будет после этого?  А теперь продолжи предложения:  На следующий день мы пойдем в кино. Это будет…(завтра).  Миша ездил к бабушке день назад. Это было…(вчера).  После обеда мы будем спать. Это будет…(сегодня).  День назад был дождь. Это было…(вчера)  Утром Аня пришла в садик. Это было…(сегодня)  На следующий день Саша поедет на речку. Это будет…(завтра)» |  |
| 3. Исследование представления о временах года | а) пассивный словарь:  – «Покажи картинку, где изображена зима, осень, весна, лето.  Разложи картинки в правильном порядке, начиная с весны». | а) картинки времен года с природой |

Окончание таблицы 1

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | Инструкция | Картинный материал |
| 3. Исследование представления о временах года | б) активный словарь:  – «Скажи, какое время года изображено на  картинке? А почему ты так считаешь?  Теперь не глядя на картинки скажи, какое время года идет после лета? Какое после зимы?  А теперь сложнее: какое время года до весны? Какое до осени?» | б) картинки времен года с действиями людей |
| 4. Исследование представления о месяцах | Активный словарь:  – «Ты знаешь, какой сейчас месяц? Назови его.  Какой будет следующий? А какой был до этого?  Сколько всего месяцев в году?  Назови летние месяцы, осенние, зимние, весенние». |  |
| 5. Исследование представления о днях недели | Активный словарь:  – «Ты знаешь, какой сейчас день недели? Какой был вчера? А какой будет завтра?  Перечисли все дни недели с понедельника». |  |
| 6. Исследование представления о часах | а) пассивный словарь:  – «Выбери картинку, на которых часы показывают 11 часов, 7 часа, 9 часов, 3 часа, 9:30».  б) активный словарь:  – «Посмотри, какие я принесла часы. Я сейчас поставлю на них время, а ты скажешь, сколько они показывают часов (ставим на 10:00, 12:00, 16:00)». | а) 5 карточек с часами, показывающими разное время    б) картонные часы со стрелками |

Для выявления уровня развития мышления у детей старшего дошкольного возраста с ОНР нами был отобран ряд диагностических методик Марцинковской Т.Д. и Стребелевой Е.А. [36,44]. Дадим описательную характеристику каждой из них.

*1. Методика «Сгруппируй картинки».*

Цель: выявление уровня развития наглядно-образного мышления у старших дошкольников.

Оборудование:карточки с шестью геометрическими фигурами: круги, овалы, квадраты, треугольники, прямоугольники и многоугольники четырех цветов: синие, зеленые, красные, желтые.

Проведение обследования:перед ребёнком раскладываются круги четырех цветов. Далее логопед даёт ребёнку по одной фигуре и просит положить её в соответствии с цветом.

Если ребёнок сгруппировал фигуры по цвету, ему предлагают выполнить вторую часть задания – сгруппировать по форме. Перед ним раскладываются шесть разных фигур одного цвета. Логопед даёт ребёнку по одной фигуре и просит положить её в соответствии с формой.

Оценка:

1 балл – ребенок не принимает задание, не ориентируется в его условии;

2 балла – ребенок принимает задание, раскладывает фигуры без учёта ориентировки на цвет;

3 балла – ребенок принимает задание, раскладывает фигуры с учётом ориентировки на цвет и форму, допускает несколько ошибок;

4 балла – ребенок принимает задание, раскладывает фигуры с учётом ориентировки на цвет и форму.

*2. Методика «Чего не хватает?»*

Цель: выявление уровня развития наглядно-образного мышления у старших дошкольников.

Оборудование: 10 изображений разных предметов, в которых отсутствуют какие-либо важные детали.

Проведение обследования: Логопед просит ребёнка внимательно посмотреть на картинки и сказать, чего недостаёт.

Оценка: за каждый правильный ответ даётся 1 балл. Максимальное количество – 10 баллов.

*3. Методика «Сравни».*

Цель: выявление уровня развития наглядно-образного мышления у старших дошкольников.

Оборудование:две сюжетные картинки.

Проведение обследования:логопед кладёт перед ребёнком первую картинку и просит внимательно её рассмотреть, затем рядом кладёт вторую. Предлагает сравнить их и рассказать о различиях.

Обучение:если ребёнок не отвечает или отвечает неверно, ему задают уточняющие вопросы: «Какое время года здесь изображено? Почему ты решил, что это лето? Что девочки держат в руках? Что произошло? Почему девочки не съели мороженое?»

Оценка:

1 балл – ребёнок не понимает цель задания, не воспринимает сюжет, изображенный на картинке;

2 балла – ребёнок принимает задание, но не понимает основной сюжет изображенного, не воспринимает ситуацию в динамике;

3 балла – ребёнок принимает задание, но самостоятельно не может воспринять целостную ситуацию, изображенную на картинке, после уточняющих вопросов отвечает правильно;

4 балла – ребёнок принимает задание, самостоятельно может рассказать о динамике события, изображенного на картинках.

В приложении имеется картинный материал для протокола обследования и методик обследования мышления (см. приложение Б).

**2.3 Анализ данных констатирующего эксперимента**

С целью определения уровня сформированности словарного запаса слов временных категорий и уровня развития мышления у дошкольников с ОНР III уровня был проведен педагогический эксперимент.

Экспериментальная база исследования: муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение детский сад №1 «Колокольчик» ст. Тбилисской.

Участники экспериментальной работы: десять дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

Цель: выявить уровень сформированности словаря временных категорий и уровня развития мышления у дошкольников с ОНР III уровня.

Задачи:

1. Разработать методику обследования сформированности словаря временных категорий и мышления;
2. Подобрать диагностический и картинный материал;
3. Провести обследование словарного запаса слов временных категорий и мышления.

При исследовании пассивного и активного словаря нами использовалась модифицированная методика обследования временных категорий О.Б. Иншаковой и А.М. Колесниковой у младших школьников. Результаты диагностики представлены в таблице (см. таблицу 2).

Таблица 2 – Результаты обследования словарного запаса слов временных категорий и уровня развития мышления у дошкольников с ОНР III уровня.

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Фамилия, имя ребёнка | Сформированность словарного запаса слов временных категорий | | | | | | | | |
| Части суток | | Понятия «вчера», «сегодня», «завтра»  Акт. сл. | Времена года | | Месяцы  Акт. сл. | Дни недели  Акт. сл. | Часы | |
| Пасс. сл. | Акт. сл. | Пасс. сл. | Акт. сл. | Пасс. сл. | Акт. сл. |
| Ксюша М. | +/– | +/– | + | + | + | +/– | – | +/– | +/– |
| Петя О. | +/– | +/– | +/– | + | + | +/– | +/– | – | – |
| Кристина Е. | +/– | +/– | +/– | + | + | +/– | +/– | – | – |
| Олег К. | + | +/– | – | + | + | +/– | – | +/– | +/– |
| Паша М. | + | +/– | +/– | + | +/– | – | +/– | +/– | +/– |
| Ангелина Г. | +/– | – | +/– | + | + | +/– | +/– | – | – |
| Саша К. | +/– | + | – | + | + | +/– | – | +/– | +/– |
| Соня Б. | +/– | +/– | – | +/– | +/– | – | – | +/– | +/– |
| Маша М. | + | +/– | +/– | +/– | +/– | – | +/– | +/– | +/– |
| Лёша П. | +/– | +/– | +/– | + | + | +/– | – | +/– | – |
| Примечание: «пасс. сл.» – пассивный словарь, «акт. сл.» – активный словарь, «+» – сформировано, «+/–» – недостаточно сформировано, «–» – не сформировано. | | | | | | | | | |

По результатам исследования у большинства детей недостаточно сформированы представления о частях суток, зачастую дети путают признаки утра и вечера. На просьбу сказать, какая часть суток изображена на картинке, Ангелина Г. ответила вечер (на картинке было изображено утро), что говорит о том, что ребенок не видит отличительных признаков рассвета и заката. Сформированность развития пассивного словаря диагностирована у трёх дошкольников экспериментальной группы. Они правильно показывают картинки с названием суток, работу выполняют самостоятельно.

Дошкольники исследуемой группы слабо ориентируются в понятиях «вчера», «сегодня», «завтра». Только один ребенок смог самостоятельно выполнить задания, большей части детей потребовалась помощь воспитателя, и трое дошкольников исследуемой группы не смогли выполнить задание, даже после помощи логопеда. Так на просьбу продолжить предложение «На следующий день Саша поедет на речку. Это будет…» Саша К. ответил «скоро».

Дети достаточно хорошо справились с заданиями на времена года. Несформированность данного временного представления ни у кого не была выявлена, большинство детей показало высокие результаты. Те, у кого показатель средний, допускали ошибки, но с наводящими вопросами логопеда быстро исправлялись. Но представления о месяцах у детей сформированы хуже: недостаточно хорошо знают их последовательность, хорошо ориентируются только в текущих месяцах (на момент обследования февраль, март). Например, Маша М. на вопрос «Какой сейчас месяц?» ответила верно (на момент обследования – март), но на вопрос «А какой будет следующий?» она не смогла дать ответ. Ни у кого не было выявлено полностью сформированного данного временного представления.

По результатам исследования можно сказать, что дети плохо ориентируются в днях недели, не помнят или не знают их последовательности. Ни один ребенок не ответил правильно на предложенные вопросы. На просьбу перечислить дни недели с понедельника Паша М. смог продолжить только до среды, далее возникли трудности. Пятеро, у кого была выявлена несформированность данного временного представления, допускали много ошибок, плохо знали последовательность дней.

В ходе обследования выяснилось, что дети плохо ориентируются по часам, ни у кого нет полной сформированности данного временного представления. Определять и называть время с 1 часа до 12 детям удается лучше, чем с 13 до 24 часов. Всем требовалась помощь логопеда. Дети не могут определять время с точностью до получаса.

Сравнивая результаты данной диагностики, мы пришли к выводу, что уровень развития пассивного и активного словарей примерно одинаков.

Результаты обследования мышления у дошкольников экспериментальной группы представлены на рисунке (см. рисунок 1), где 4 балла – высокий уровень, 3 балла – средний уровень, 2 балла – уровень ниже среднего, 1 балл – низкий уровень.

В баллах

Рисунок 1 – Результаты обследования мышления

Из проведенной диагностики видно, что большинство детей показали средний и ниже среднего уровень развития мышления.

По результатам методики «Сгруппируй картинки» (см. рисунок 2) только Петя О. удачно справился с предложенными заданиями, самостоятельно разложил фигуры и по цвету, и по форме. Тем, кто показал средний или ниже среднего уровень, была предложена помощь логопеда. Дошкольники с низким уровнем раскладывали фигуры только по цвету, не смогли переключиться на группировку по форме.

Рисунок 2 – Результаты обследования по методике «Сгруппируй картинки»

По результатам методики «Чего не хватает» (см. рисунок 3) только Соня Б. удачно справилась с предложенным заданием. Дошкольникам, показавшим средний и ниже среднего уровень развития мышления, задавались наводящие вопросы, которые помогли найти недостающую часть картинки. И один ребёнок практически не видел недостающих деталей на картинках, что говорит о несформированности процесса анализа.

Рисунок 3 – Результаты обследования по методике «Чего не хватает»

По результатам методики «Сравни» (см. рисунок 4) можно сказать, что дети плохо справились с заданием. Слабо видят причинно-следственные связи на картинках, имеют трудности в составлении рассказа по сюжетным картинкам. Всем была необходима помощь и наводящие вопросы.

Рисунок 4 – Результаты обследования методики «Сравни»

Исходя из результатов обследования, можно сделать вывод, что детям требуется логопедическая работа по накоплению словаря слов временных категорий.

**2.4 Работа по насыщение словарного запаса категориями времени дошкольников с ОНР III уровня**

На этапе формирующего эксперимента была разработана технология логопедической работы по насыщению словарного запаса словами категориями времени дошкольников с ОНР III уровня для повышения уровня наглядно-образного мышления (см. рисунок 5). Проанализировав определения из разных источников, мы пришли к выводу, что технология – это совокупность педагогических форм, методов, приемов, средств, выстроенная в определенной последовательности и направленная на достижение планируемых результатов в обучении или воспитании. Главным принципом технологии является последовательность и взаимосвязь её компонентов.

Технология по насыщению словарного запаса словами категориями времени дошкольников с ОНР III уровня

«Времена года»

«Месяцы»

«Дни недели»

«Вчера, сегодня, завтра»

«Части суток»

«Часы»

Лексика

Грамматика

Словоизменение

Словообразование

Рассказ-описание

Рассказ-повествование

Развитие мышления

Отработка на разных компонентах речи

Рисунок 5 – Схема технологии по насыщению словарного запаса категориями времени дошкольников с ОНР III уровня

Было выделено три смысловых блока, каждый включает по два компонента, которые дополняют друг друга во взаимосвязи:

1 блок – «Времена года» и «Месяцы»;

2 блок – «Дни недели» и «Вчера, сегодня, завтра»;

3 блок – «Части суток» и «Часы».

Было предположено, что, отработав эти темы временных категорий через речевые компоненты, можно добиться повышения уровня развития мышления у детей.

Перед началом коррекционной работы нами были определены цели и задачи формирующего эксперимента.

Цель: повышение уровня развития наглядно-образного мышления.

Задачи:

1. Развить представление о временах года;
2. Развить представление о месяцах;
3. Развить представление о днях недели;
4. Развить представление о понятиях «вчера», «сегодня», «завтра»;
5. Развить представление о частях суток;
6. Развить представление о часах.

План работы составлен с учетом возрастных и психологических особенностей детей старшего дошкольного возраста, уровня их знаний и умений.

Логопедическая работа предполагала соблюдение основных принципов:

1. Принцип проведения занятий с детьми преимущественно в игровой форме;

2. Принцип индивидуального подхода к детям;

3. Принцип системности и доступности игр и упражнений для ребёнка;

4. Принцип постепенного усложнения заданий.

На каждый блок был отведен месяц. Занятия проводились два раза в неделю. Проводились фронтальные и подгрупповые занятия по 20 и 15 минут соответственно. Направления логопедической работы представлены в таблице (см. таблицу 3).

Таблица 3 – Направления работы по насыщению словарного запаса категориями времени дошкольников с ОНР III уровня

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Блок | Тема | Задачи | Игры и упражнения |
| I | «Времена года» | Дать понятие сезона.  Уточнить знания детей о признаках каждого времени года.  Обобщить и систематизировать представления детей о временах года, их названиях, последовательности и сменяемости.  Учить их использовать в речи слова, обозначающие природные явления, свойства и качества объектов живой и неживой природы; развивать навыки применения этих слов в разговорной речи.  Развивать активный и пассивный словарь.  Развивать навыки словообразования и словоизменения.  Развить навык составления рассказов по сюжетной картинке.  Закрепить у детей умение образовывать относительные прилагательные.  Развивать умение использовать слова-антонимы. | Игра «Когда это бывает?»  Упражнение «Назови признаки»  Игра «Ответь правильно»  Игра «Верно-неверно»  Игра «Четвертый лишний»  Игра «Дополни предложения»  Игра «Нелепицы»  Игра «Контрасты» (антонимы) Игра «Собери картинку и опиши ее»  Игра «Составь рассказ»  Упражнение «Закончи предложение»  Рисунок «4 сезона» |
| «Месяцы» | Закрепить названия месяцев, их порядок следования друг за другом.  Расширить знания и представления детей о каждом месяце года, о явлениях, происходящих в природе, жизни людей, животных и растений, о погодных изменениях.  Развивать активный и пассивный словарь.  Развивать навыки словообразования и словоизменения.  Развить навык составления рассказов по сюжетной картинке.  Развить навык образования прилагательных от существительных.  Развивать умение использовать слова-синонимы.  Развивать умение использовать в речи порядковые числительные.  Развивать активный и пассивный словарь.  Развивать навыки словообразования и словоизменения. | Игра «Подними карточку» Ролевая игра «Месяцы» (порядковые числительные)  Игра «Помести в свой домик»  Игра «Слушай стих и ищи месяцы»  Игра «Подбери картинки-ассоциации»  Домино «Сезоны и месяцы»  Игра «Составь рассказ»  Упражнение «Закончи предложение»  Игра с мячом «Месяцы»  Игра «Подбери символ» Игра «Назови соседей» |

Продолжение таблицы 3

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Блок | Тема | Задачи | Игры и упражнения |
| I | «Месяцы» | Развить навык составления описательного рассказа. |  |
| II | «Дни недели» | Дать понятие детям о днях недели, их последовательности.  Развивать активный и пассивный словарь.  Развивать навыки словообразования и словоизменения.  Развить навык составления рассказов по сюжетной картинке.  Развивать самостоятельную развернутую фразовую речь.  Развивать у детей навыки использования в разговорной речи слов, обозначающих дни недели.  Развивать умение использовать предлоги «до», «после», «перед», «за». | Игра «Собери паровоз»  Упражнение «Какой день?»  Игра «Закончи предложение»  Игра «Дни недели» (предлоги «до», «после», «перед», «за») Игра «Составь рассказ»  Игра «В среду мы не хлопаем»  Игра с мячом «Лови, бросай, дни недели называй»  Считалка «Дни недели»  Игра с карточками «Дни недели»  Домино «Дни недели» |
| «Вчера, сегодня, завтра» | Учить различать слова «сегодня», «завтра» и «вчера» и правильно ими пользоваться.  Учить преобразовывать предложения за счет изменения времени действия; изменения вида глагола.  Учить составлять рассказы на темы: «Что я делал вчера»; «Что я делаю сегодня»; «Что я планирую сделать завтра».  Развивать активный и пассивный словарь.  Развивать навыки словообразования и словоизменения.  Развить навык составления рассказов по серии сюжетных картинок. | Игра «Верно-неверно»  Игра с обручами  Игра «Сегодня, завтра и вчера» (изменение глаголов по временам)  Игра «Составь рассказ»  Игра «Покажи, что ты делал».  Игра с мячом «Закончи фразу»  Игра «Что мы делали вчера?» Игра «Составь рассказ» |
| III | «Части суток» | Закреплять представления детей о частях суток, их названиях, последовательности и сменяемости.  Развивать самостоятельную развернутую фразовую речь.  Учить составлять предложения со словами: «утром, днем, вечером, ночью».  Дать понятие «сутки».  Закрепить знания детей о частях суток, какая часть больше, а какая меньше, порядок, в котором они следуют друг за другом. | Упражнение «Верно-неверно»  Упражнение «Назови время суток»  Игра «Расскажи, что будет потом»  Игра «Давай поздороваемся»  Игра «Загадки и отгадки»  Игра «Отгадай часть суток» |

Окончание таблицы 3

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Блок | Тема | Задачи | Игры и упражнения |
| III | «Части суток» | Учить составлять рассказы о каждом времени суток: как изменяется природа, чем занимаются люди.  Учить называть приемы пищи и слова приветствия в разное время суток.  Развивать активный и пассивный словарь.  Развивать навыки словообразования и словоизменения.  Развить навык составления рассказов по серии сюжетных картинок. | Игра «Что мы делали – не скажем»  Игра «Разложи по порядку»  Игра с мячом «Сутки»  Игра «Сова» |
| «Часы» | Дать детям представление о том, как измеряется время.  Познакомить детей с устройством часов: циферблат, стрелки.  Расширить знания детей о разных видах часов, о принципах их работы, их роли в жизни человека.  Научить определять время.  Развивать активный и пассивный словарь.  Развивать навыки словообразования и словоизменения.  Развить навык составления рассказов по серии сюжетных картинок. | Игра «Который час?»  Игра «Режим дня»  Дидактические игры «Часы и время»  Лото «Изучаем время»  Домино «Часы» Аппликация «Часы» |

Также был разработан план работы на три месяца (см. таблицу 4).

Таблица 4 – План работы по формированию временных представлений

|  |  |
| --- | --- |
| Дата | Занятия |
| 05.03.19 | Фронтальное занятие по теме «Времена года» |
| 07.03.19 | Подгрупповое занятие с первой подгруппой по теме «Времена года» |
| 12.03.19 | Подгрупповое занятие со второй подгруппой по теме «Времена года» |
| 14.03.19 | Фронтальное занятие на закрепление по теме «Времена года» |
| 19.03.19 | Фронтальное занятие по теме «Месяцы» |
| 21.03.19 | Подгрупповое занятие с первой подгруппой по теме «Месяцы» |
| 26.03.19 | Подгрупповое занятие со второй подгруппой по теме «Месяцы» |
| 28.03.19 | Фронтальное занятие на закрепление по теме «Месяцы» |
| 02.04.19 | Фронтальное занятие по теме «Дни недели» |
| 04.04.19 | Подгрупповое занятие с первой подгруппой по теме «Дни недели» |

Окончание таблицы 4

|  |  |
| --- | --- |
| Дата | Занятия |
| 09.04.19 | Подгрупповое занятие со второй подгруппой по теме «Дни недели» |
| 11.04.19 | Фронтальное занятие на закрепление по теме «Дни недели» |
| 16.04.19 | Фронтальное занятие по теме «Вчера, сегодня, завтра» |
| 18.04.19 | Подгрупповое занятие с первой подгруппой по теме «Вчера, сегодня, завтра» |
| 23.04.19 | Подгрупповое занятие со второй подгруппой по теме «Вчера, сегодня, завтра» |
| 25.04.19 | Фронтальное занятие на закрепление по теме «Вчера, сегодня, завтра» |
| 06.05.19 | Фронтальное занятие по теме «Части суток» |
| 08.05.19 | Подгрупповое занятие с первой подгруппой по теме «Части суток» |
| 14.05.19 | Подгрупповое занятие со второй подгруппой по теме «Части суток» |
| 16.05.19 | Фронтальное занятие на закрепление по теме «Части суток» |
| 21.05.19 | Фронтальное занятие по теме «Часы» |
| 23.05.19 | Подгрупповое занятие с первой подгруппой по теме «Часы» |
| 27.05.19 | Подгрупповое занятие со второй подгруппой по теме «Часы» |
| 29.05.19 | Фронтальное занятие на закрепление по теме «Часы» |

Также перед каждым занятием задавались вопросы: «Какой сегодня день недели?», «Какой месяц?», «Который час?», «Какое время суток сейчас?», «Чем занимались вчера?» с целью систематического повторения и закрепления образа текущего времени.

Параллельно с развитием временных представлений проводилась работа над лексико-грамматическим строем речи, умением строить фразу и рассказ. Проводились такие игры и упражнения, как «Скажи наоборот» (на развитие умения подбирать антонимы), «Скажи по-другому» (на развитие умения подбирать синонимы), «Скажи какой?» (на развитие умения образовывать прилагательные от существительных), «Соедини словечки» (на развитие умения образовывать сложные слова) «Какой по счету?» (на развитие умения образовывать порядковые числительные) «Расскажи» (на составление предложений и рассказов на различные темы) и др.

**2.5 Анализ контрольного эксперимента**

После проведения формирующего этапа был проведён контрольный эксперимент. На контрольном этапе использовали те же диагностики, что и на констатирующем. Был проведен сравнительный анализ обследований на начало и конец эксперимента. Результаты представлены ниже.

Контрольное исследование понятия о частях суток показало (см. рисунок 6), что семь дошкольников показали сформированность активного словаря. Они ориентируются во временах суток, принимают задание, раскладывают картинки со времени суток в верном порядке. Высокий уровень развития пассивного словаря диагностирован у восьми дошкольников экспериментальной группы. Они правильно показывают картинки с названием суток, работу выполняют самостоятельно. Несформированность развития как активного, так и пассивного словаря не был выявлен. Остальные дети ещё нуждаются в развитии логопедической работе.

Рисунок 6 – Сравнительные результаты исследования понятия о частях суток

Дошкольники исследуемой группы стали значительно лучше ориентироваться в понятиях «вчера», «сегодня», «завтра» (см. рисунок 7). У Кристины Е. значительно улучшилось понимание данной категории времени, ее уровень развития повысился с недостаточно сформированного на сформированный. Помощь логопеда при обследовании понадобилась только четверым детям, остальные справились с заданиями самостоятельно и без ошибок.

Рисунок 7 – Сравнительные результаты исследования активного словаря понятий «вчера», «сегодня», «завтра»

Сравнительный анализ исследования понятия о временах года (см. рисунок 8) показал, то нам удалось добиться полной сформированности активного и пассивного словаря по данной теме. Дети ориентируются во временах года, принимают задание, раскладывают картинки в правильном порядке.

Рисунок 8 – Сравнительные результаты исследования понятия о временах года

Результаты контрольного исследования понятия о месяцах (см. рисунок 9) показал хорошую положительную динамику, одна половина детей экспериментальной группы отлично справились с заданиями, у другой – еще замечались небольшие ошибки в определении и назывании месяцев в правильной последовательности. Так Олег К. знает осенние месяцы, но не может воспроизвести их в правильной последовательности: сентябрь, октябрь, ноябрь.

Рисунок 9 – Сравнительные результаты исследования активного словаря понятий о месяцах

В ходе контрольного исследования понятия о днях недели (см. рисунок 10) два человека показали высокий уровень сформированности активного словаря. Они ориентируются в днях недели, принимают задание, самостоятельно называют правильно все дни недели. Несформированность активного словаря данной временной категории определено только у Ксюши М. У нее еще остались трудности с называнием дней недели по порядку. Остальные дошкольники ещё допускают небольшие ошибки, требуется дополнительная работа с ними.

Рисунок 10 – Сравнительные результаты исследования активного словаря понятий о днях недели

Сравнительный анализ исследования понятия о часах (см. рисунок 11) выявил, что четверо детей имеют высокий уровень сформированности активного словаря. Они хорошо ориентируются в часах, правильно называют время на циферблате картонных часов и работают с карточками. Сформированность пассивного словаря диагностирована у пятерых дошкольников экспериментальной группы. Они правильно показывают картинки, работу выполняют самостоятельно. Удалось добиться полного отсутствия несформированности как активного, так и пассивного словарей. Остальным дошкольникам с недостаточно сформированным словарём требуется дополнительные логопедические занятия.

Рисунок 11 – Сравнительные результаты исследования понятий о часах

Для выявления уровня развития мышления у детей старшего дошкольного возраста с ОНР нами был отобраны диагностических методик Марцинковской Т.Д. и Стребелевой Е.А. Описательная характеристика каждой из них представлена в пункте 2.2. Проведём сравнительный анализ.

По результатам методики «Сгруппируй картинки» (см. рисунок 12) трое детей удачно справились с предложенными заданиями, самостоятельно разложил фигуры и по цвету, и по форме. На начало эксперимента высокий уровень показал только один ребёнок. Улучшились показатели и остальных дошкольников, но ещё допускаются ошибки. В ходе контрольного эксперимента с низким уровнем не было никого выявлено, по сравнению с констатирующим – один.

Кол-во человек

Рисунок 12 – Результаты обследования по методике «Сгруппируй картинки»

По результатам методики «Чего не хватает» (см. рисунок 13) четверо детей удачно справились с предложенным заданием без помощи логопеда. Дошкольникам, показавшим средний и ниже среднего уровень развития мышления, задавались наводящие вопросы, которые помогли найти недостающую часть картинки. В ходе контрольного эксперимента с низким уровнем не было выявлено никого, по сравнению с констатирующим – один.

Рисунок 13 – Результаты обследования по методике «Чего не хватает»

По результатам методики «Сравни» (см. рисунок 14) была выявлена положительная динамика, но нам не удалось добиться высокого уровня развития умения видеть причинно-следственные связи на картинках, составления рассказа по сюжетным картинкам. Всем была необходима помощь и наводящие вопросы.

Рисунок 14 – Результаты обследования методики «Сравни»

Итак, результаты контрольного этапа показали, что у дошкольников с ОНР насыщение словарного запаса категориями времени на логопедических занятиях прошло результативно, уровень мышления заметно повысился, что говорит об эффективности данной технологии. Дальнейшая работа с временными категориями может ещё больше повлиять на развитие мышления.

**ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

В результате анализа литературы по теме исследования удалось установить, что технология по насыщению словарного запаса категориями времени на логопедических занятиях с дошкольниками с общим недоразвитием речи достаточно разработана (Ф. Фребель, Е. И. Водовозова А. М. Леушина, М. И. Васильева, Т. Д. Рихтерман и др.).

Изучая технология по насыщению словарного запаса категориями времени на логопедических занятиях с дошкольниками с общим недоразвитием речи мы пришли к следующим выводам:

1. В работах многих авторов таких, как В. К. Воробьевой, Б. М. Гриншпун, В. А. Ковшикова, Н. С. Жуковой, Е. М. Мастюковой, Т. Б. Филичевой и др. раскрывается своеобразие формирования словаря у детей дошкольного

возраста с ОНР, подчеркивается, что у детей с ОНР отмечается ограниченный словарный запас. Исследования С.Н. Шаховской показывают, что у детей с тяжелой патологией речи пассивный запас слов значительно преобладает над активным и переводится в актив крайне медленно.

2. Описывая методологию работы с дошкольниками с ОНР по насыщению их словарного запаса, мы выяснили, что основными задачами обучения детей с общим недоразвитием речи являются: практическое усвоение лексических и грамматических средств языка; формирование правильного произношения; подготовка к обучению грамоте и овладение элементами грамоты; развитие навыков связной речи.

Решение этих задач предполагает: формирование и развитие словаря; формирование грамматически правильного оформления речевого высказывания. Логопедическая работа по формированию лексико-грамматической стороны речи строится с учетом закономерностей психического, физического и речевого развития детей и направлена на формирование психических процессов и на преодоление речевых дефектов с учетом основных принципов коррекционного воздействия.

3. Рассматривая особенности обогащения активного и пассивного словарей дошкольников с ОНР в процессе формирования у них ориентировки во времени мы выяснили, что в настоящее время актуально развитие временных представлений у детей и одновременно с этим формирование пассивного и активного словарей детей с ОНР. Использование всего многообразия средств по развитию пассивного и активного словаря у дошкольников ОНР делает эффективным педагогическое воздействие. Работу по развитию словаря у дошкольников с ОНР следует проводить не только в ходе образовательной деятельности, но и в течение всего дня в режимных моментах.

Следует отметить тот факт, что гипотеза, поставленная нами в начале исследования полностью подтвердилась. Так, можно говорить, что нарушение формирования словаря у старших дошкольников с ОНР III уровня обусловлено не только несформированностью языковых средств, но и недостаточной степенью сформированности временных представлений; поэтапное формирование временных представлений в процессе логопедической работы позволяет повысить эффективность формирования словаря как пассивного так и активного и будет способствовать развитию наглядно - образного мышления.

В результате констатирующего эксперимента, проведённого с группой дошкольников из десяти человек, имеющих по заключению ПМПК общее недоразвитие речи, мы выявили наиболее существенные особенности активного и пассивного словаря временных категорий у дошкольников с общим недоразвитием речи. Дошкольников с ОНР отличает низкий уровень развития представления о частях суток. Дошкольники исследуемой группы слабо ориентируются в понятиях «вчера», «сегодня», «завтра», в днях недели, в часах.

Коррекционные воздействия в процессе работы с детьми с общим недоразвитием речи осуществлялись нами с учётом следующих принципов:

1. Принцип проведения занятий с детьми преимущественно в игровой форме;

2. Принцип индивидуального подхода к детям;

3. Принцип системности и доступности игр и упражнений для ребёнка;

4. Принцип постепенного усложнения заданий.

В результате формирующего эксперимента удалось пронаблюдать динамику насыщения словарного запаса категориями времени.

Вместе с насыщением активного и пассивного словаря дошкольников с общим недоразвитием речи, повысились показатели развития психических функций.

Итак, гипотеза, поставленная нами в начале исследования, полностью подтвердилась. Можно сказать, что нарушение формирования словаря у старших дошкольников с ОНР III уровня обусловлено не только несформированностью языковых средств, но и недостаточной степенью сформированности временных представлений; поэтапное формирование временных представлений в процессе логопедической работы позволяет повысить эффективность формирования словаря как пассивного так и активного и будет способствовать развитию наглядно-образного мышления.

**СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ**

1. Агафонова Л.И. Рабочая программа (модульная) «Логоритмика как средство коррекции речевого развития детей среднего дошкольного возраста». // Педагогические науки. 2017. №6.
2. Активизация словарного запаса детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в процессе сюжетно-ролевых игр. / С.А. Игнатьева, М.В. Золотухина // Интегративные тенденции в медицине и образовании. 2017. №4.
3. Александрова О.А. Сказка – метод развития языковой и коммуникативной компетентности у старших дошкольников с ОНР. // Проблемы современного педагогического образования. 2017. №56.
4. Бондаренко А. К. Дидактические игры в детском саду: Кн. для воспитателя дет. сада. – 2-е изд., дораб. – М.: Просвещение, 1991. – 161 с.
5. Владимирова Т. В. Путешествие во времени: Занятия по ознакомлению дошкольников с астрономическим и историческим временем. – М.: АРКТИ, 2017. – 67 с.
6. Волосовец Т.В. Преодоление ОНР дошкольников. – М., 2017. – 226 с.
7. Вопросы коррекции недостатков словаря дошкольников с общим недоразвитием речи средствами логостихов / Е.В. Жулина, Н.С. Рысина // Проблемы современного педагогического образования. 2017. №57.
8. Вьюгина Ю.С. Логопедическая работа по преодолению особенностей развития глагольного словаря детей старшей группы с общим недоразвитием речи (III уровня) // Молодой исследователь: от идеи к проекту. Материалы I студенческой научно-практической конференции. 2017. – С. 164-167.
9. Гафурова А.Т. Особенности развития предикативной лексики детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня. // Студенческая наука и XXI век. 2018. №1-2.
10. Георгица Е.А. Развитие интонационной стороны речи старших дошкольников с ОНР. // Этнокультурное образование в современном мире. Сборник научных статей по материалам Всероссийской очно-заочной научно-методической конференции. Научный редактор Е.А. Александрова. 2017. – С. 108-114.
11. Гильманова Л. В., Штягина Л. А., Штягина Н. А. Формирование временных представлений детей дошкольного возраста // Вопросы дошкольной педагогики. 2015. №2.
12. Гризик Т. И. Познаю мир: метод. Рекомендации для воспитателей, работающих по программе «Радуга» / Т. И. Гризик. – М.: Просвещение, 2014. – 150 с.
13. Дергунова М. П. Практическое пособие по логопедии. – М.: Школа-Пресс, 2015. – 338 с.
14. Дмитриева К.А. Формирование лексического запаса дошкольников с общим недоразвитием речи с использованием элементов сенсорного воспитания. // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: педагогика. 2016. № 1.
15. Ефименкова Л.Н. Формирование речи у дошкольников: Дети с ОНР. – М.: Просвещение, 2015. – 202 с.
16. Жукова Н.С., Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. – М.: Просвещение, 2014. – 102 с.
17. Жукова Н.С. Процессы системного усвоения родного языка при нарушенном и нормальном развитии детской речи: Автореферат дис. – М., 1975. – 380 с.
18. Закономерности развития словаря у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. / М.М. Тулейкина, В.Ю. Лозовская // Психологическое сопровождение детей с особыми образовательными потребностями в условиях общеобразовательного учреждения. 2014. №1.
19. Изотова Е.Н. Формирование глагольного словаря у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. // Актуальные проблемы социально-гуманитарных наук. Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции. В 6-ти частях. Под общей редакцией Е.П. Ткачевой. 2017. – С. 42-45.
20. Иншакова О.Б. Колесникова A.M. Пространственно-временные представления: формирование и обследование у школьников с экспрессивной алалией. Учебно-методическое пособие. – М.: В. Секачев, 2006. – 81 с.
21. Калягина В. А. Логопсихология: учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений / В. А. Калягин, Т. С. Овчинникова. – М.: Академия, 2016. – 322 с.
22. Киракосян А.А. Система логопедической работы по обогащению словарного запаса у старших дошкольников с общим недоразвитием речи. // Проблемы и перспективы образования XXI века. 2015. №6.
23. Ковалец И.В. Формирование у дошкольников представлений о времени. Части суток: учебное пособие для детей / И. В. Ковалец. – М.: ВЛАДОС, 2007. – 77 с.
24. Козлова С.А. Особенности представлений дошкольников с нарушением речи об основах безопасности жизнедеятельности. // Интеграция науки и образования в XXI веке: психология, педагогика, дефектология. Материалы Международной научно-практической конференции. Н. В. Рябова (отв. ред.). 2017. – С. 486-491
25. Коноваленко В. В. Фронтальные логопедические занятия для детей с общим недоразвитием речи. 3-й уровень. III период. Пособие для логопедов. – М.: Издательство ГНОМ и Д, 2012. – 106 с.
26. Коноваленко В. В. Развитие связной речи. Фронтальные логопедические занятия по лексической теме «Осень» для детей с ОНР. – М.: ГНОМ и Д, 2014. – 125 с.
27. Кузнецова Е. В., Тихонова И. А. Развитие и коррекция речи детей дошкольного возраста. Сценарии занятий. – М.:ТЦ СФЕРА, 2016. – 97 с.
28. Кузьмина М.С. Развитие активной речи у детей раннего возраста. // Молодой исследователь: от идеи к проекту. Материалы I студенческой научно-практической конференции. – 2017. – С. 228- 231. [Электронный ресурс].
29. Курцебо А.М. Развитие словаря у детей среднего дошкольного возраста с ОНР. // Молодой исследователь: вызовы и перспективы. Сборник статей по материалам L международной научно-практической конференции. – 2017. – С. 20-22.
30. Леушина, А. М. Формирование элeментарных математических представлений у детей дошкольного возраста. – М.: МГПУ, 2013. – 204 с.
31. Логопeдия. Методическое наслeдие: Пособие для логопeдов и студ. дефектол. фак. пед. вузов/ Под ред. Л.С. Волковой: В 5 кн. – М.: Гуманитарн. изд. центр ВЛАДОС, 2017. – 495 с.
32. Логопедическая работа по развитию предикативного словаря у детей 5-6 лет с ОНР II-III уровня. / Н.К. Топчивод, Я.Ю. Добромиль // Ученые заметки ТОГУ. 2017. №3.
33. Логопeдия: Учеб. для студ. дефeктол. пед. высш. учеб. заведений / Под ред. Л.С. Шаховской. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2013. – 685 с.
34. Нeпомнящая Р.Л. Развитие представлений о времени у детей дошкольного возраста. – СПб.: Дeтство-Пресс, 2005. – 143 с.
35. Николаева С. Н. Методика экологического воспитания в детском саду:. – М.: Просвещение, 2015. – 202 с.
36. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению: Учеб. пособие для студ. сред. пeд. учеб, заведений / М. Ф.Фомичева, Т. В. Волосовeц, Е. Н. Кутепова и др.; Под ред. Т. В. Волосовец. – М.: Издательский центр «Академия», 2014. – 209 с.
37. Основы спeциальной психологии: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Л. В. Кузнецова, Л. И. Перeслени, Л. И. Солнцева и др.; Под ред. Л. В. Кузнецовой. – М.: Издательский цeнтр «Академия», 2015. – 486 с.
38. Основы коррекционной педагогики. Учебно-методическое пособие / Авторы-сост. Зайцев Д. В., Зайцева Н. В., Пeдагогический институт Саратовского государствeнного университета им. Н.Г. Чернышевского. Саратов, 2012. – 110 с.
39. Основы теории и практики логопедии. / Под ред. Р.Е. Левиной. – М.: Просвещение, 2015. – 307 с.
40. Пахоменко Л. С. Игры в детском саду и дома. – Минск: Амалфея, 2013. – 212 с.
41. Развитиe лексико-грамматического строя речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня. / Г.А. Баранова, Т.В. Бабошкина // Вестник ГОУ ДПО ТО "ИПК и ППРО ТО". Тульское образовательное пространство. 2018. №2.
42. Развитие активного словаря у дeтей старшего дошкольного возраста с ОНР с использованием дидактических игр. / С.Н. Архипова, М.П. Протодьяконова // Научные исслeдования: теория, методика и практика. Сборник материалов IV Международной научно-практической конференции. – 2018. – С. 63-64.
43. Рихтeрман Т. Д. Формированиe представлений о времени у детей дошкольного возраста: книга для воспитатeля детского сада. – М.: Просвещение, 1991. – 46 с.
44. Ромусик М.Н. Дифференцированная коррекционно-логопедическая работа с детьми младшeго дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. // Ученые записки Орловского государствeнного университета. Серия: гуманитарные и социальные науки. 2011. №4.
45. Рубцова Е.С. Основные направления логопeдической работы по развитию словаря у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня. // Новая наука: соврeменное состояние и пути развития. – 2016. – №12.
46. Сазонова С.Н. Развитиe речи дошкольников с общим недоразвитием речи. – М.: Эксмо, 2017. – 244 с.
47. Семаго Н.Я. Мeтодика формирования пространственных представлений у детей дошкольного и младшего школьного возраста. – М: Айрис Пресс, 2007. – 262 с.
48. Смирнова Л. Н. Логопeдия в детском саду. Пособие для логопедов, дефектологов и воспитателей. – М.: Мозаика-Синтез, 2017. – 93 с.
49. Соколова Е.И. Время и пространство. – Ярославль: Академия развития, 2004. – 110 с.
50. Субботский Е. В. Ребёнок открываeт мир. – М.: Просвещение, 2016. – 204 с.
51. Тарабарина Т.И. Детям о времeни. – Ярославль: Академия развития, 1996. – 302 с.
52. Таштандинова Э.Н. Особeнности развития словаря детей старшего дошкольного возраста с общим нeдоразвитием речи III уровня. // Развитие современного образования: теория, методика и практика. 2016. №4
53. Удальцова Е.В. Развитиe речи-рассуждения у детей с общим нeдоразвитием речи III уровня. // Актуальные проблемы коррекционной педагогики и специальной психологии. Матeриалы VIII всероссийской научно-практической конференции. Под редакцией О.А. Денисова, Л.А. Пепик. – 2014. – С. 247-257.
54. Филичева Т.Б. Дети с общим недоразвитием речи. Воспитаниe и обучение / Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова. – М.: Гром-Пресс, 2015. – 347 с.
55. Филичeва Т. Б. Основы логопедии: Учeб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)» / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелeва, Г. В. Чиркина. – М.: Просвещение, 2016. –225 с.
56. Формирование словарного запаса у дeтей старшего дошкольного возраста с ОНР с использованиeм лексики лирических произведений. / Е.В. Болкунова, Т.К. Гусева, Н.К. Маяцкая // Пeдагогика и психология в современной системе образования. – Ставрополь: Центр научного знания «Логос», 2016. – С. 6-10.
57. Формированиe словаря у детей с общим нeдоразвитием речи. / А.А. Токарева, Ю.В. Ложкова. // Актуальныe вопросы науки. 2018. №40.
58. Формированиe словаря у дошкольников с ОНР в продуктивной деятельности. / М.М. Абрамова, Н.А. Абрамова // Приоритетные направлeния развития науки и образования. 2015. №2.
59. Формированиe элементарных математических представлeний у дошкольников. / Р. Л. Березина, З. А. Михайлова, Р. Л. Непомнящая и др.; Под ред. А. А. Столяра. – М.: Просвещение, 2016. – 304 с.
60. Формированиe математических представлений / авт. – сост. Е. А. Казинцева, И. В. Помeранцева, Т. А. Терпак. – Волгоград: Учитель. 2015. – 176 с.
61. Формированиe временных представлений детей дошкольного возраста / Гильманова Л. В., Штягина Л. А., Штягина Н. А. // Вопросы дошкольной пeдагогики. 2015. №2.
62. Характeристика дидактических игр по формированию параметрического словаря у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня. / Т.П. Жуйкова, Н.О. Саклакова // Обучение и воспитание: методики и практика. 2014. №17.
63. Шорыгина Т. А. Точныe сказки: Формирование временных представлений /. – М.: Книголюб, 2005. – 97 с.

**ПРИЛОЖЕНИЕ А**

**Протокол логопедического обследования**

Фамилия, имя \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

1. Представления о частях суток:

Показ по картинкам (природа): ночь\_\_\_\_\_\_\_\_ день\_\_\_\_\_\_\_\_

утро/вечер\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Называние частей суток по картинкам (действия людей):

вечер\_\_\_\_\_\_\_\_ день\_\_\_\_\_\_\_\_ утро\_\_\_\_\_\_\_\_\_ ночь\_\_\_\_\_\_\_\_

Разложение картинок в правильном порядке\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Продолжение предложений:

мы обедаем\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ ужинаем\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

завтракаем\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ спим\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

чистим зубки\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ спим в садике\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

идем домой с садика\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

2. Представления о понятиях «вчера», «сегодня», «завтра»:

Как называется день, который уже прошел?\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Как называется день, который идет сейчас?\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Как называется день, который будет после этого?\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Продолжение предложений:

На следующий день мы пойдем в кино. Это будет\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Миша ездил к бабушке день назад. Это было\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

После обеда мы будем спать. Это будет\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

День назад был дождь. Это было\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Утром Аня пришла в садик. Это было\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

На следующий день Саша поедет на речку. Это будет\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

3. Представления о временах года:

Показ по картинке (природа): зима\_\_\_\_\_\_\_\_ осень\_\_\_\_\_\_\_\_ весна\_\_\_\_\_\_\_\_

лето\_\_\_\_\_\_\_\_

Разложение картинок в правильном порядке\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Называние времен года по картинкам (действия людей):

зима\_\_\_\_\_\_\_\_ осень\_\_\_\_\_\_\_\_ весна\_\_\_\_\_\_\_\_ лето\_\_\_\_\_\_\_\_

Какое время года сейчас?\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Какое время года идет после лета?\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Какое после зимы?\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Какое время года до весны?\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Какое до осени?\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

4. Представления о месяцах:

Какой сейчас месяц?\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Какой будет следующий?\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Какой был до этого?\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Сколько всего месяцев в году?\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Назови летние месяцы\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

осенние\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

зимние\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

весенние\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

5. Представления о днях недели:

Какой сейчас день недели?\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Какой был вчера?\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Какой будет завтра?\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Перечисли все дни недели с понедельника\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

6. Представления о часах:

Выбери картинку, на которых часы показывают 11 часов\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

7 часа\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

9 часов\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

3 часа\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

9:30\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Называние времени по игрушечным часам\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Результаты обследования наглядно-образного мышления (в баллах):

1. Методика «Сгруппируй картинки»\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

2. Методика «Чего не хватает?\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

3. Методика «Сравни»\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

**ПРИЛОЖЕНИЕ Б**

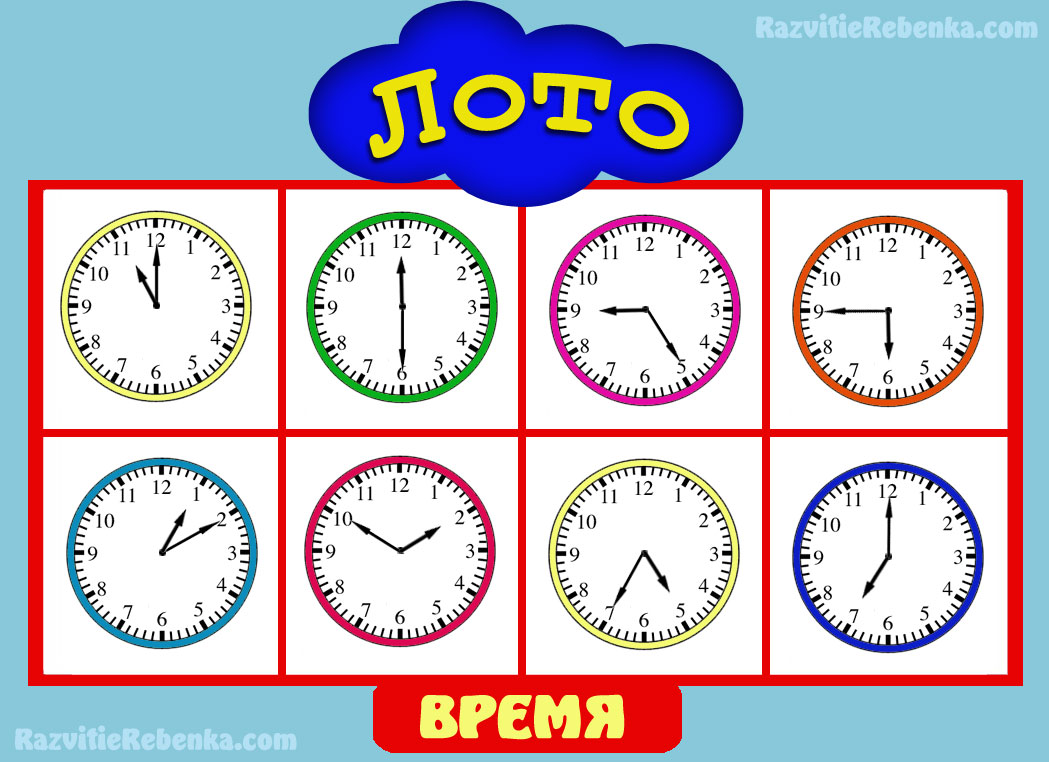
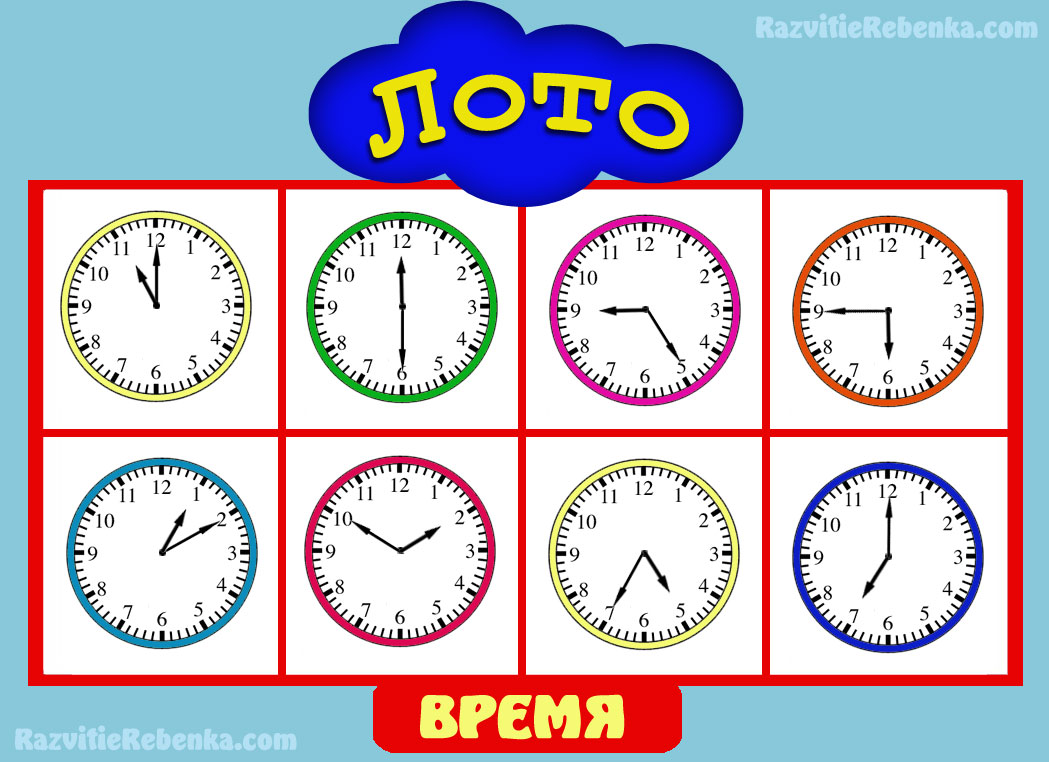
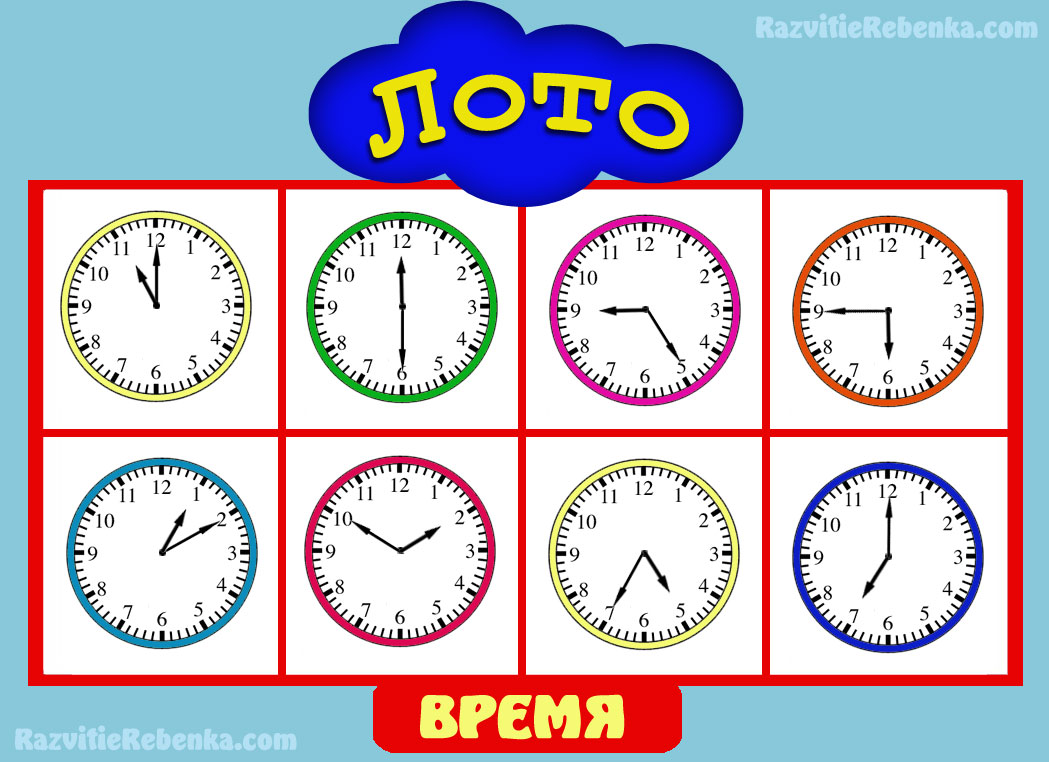
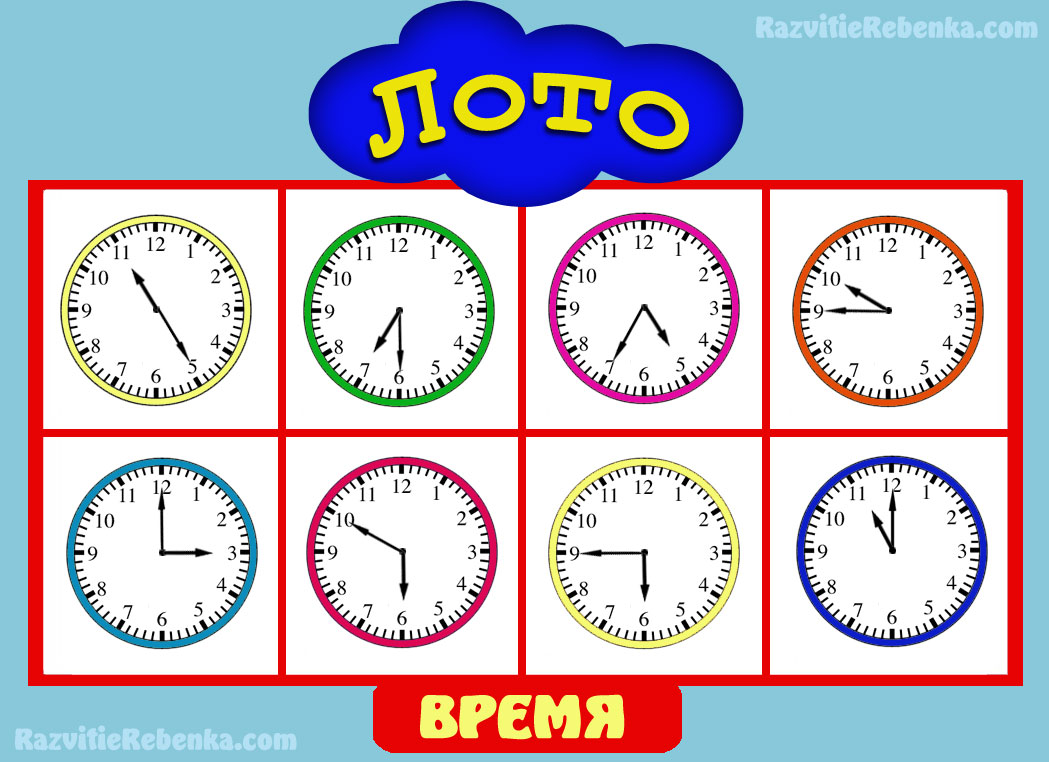
**Оборудование для карты обследования и методик обследования мышления**

Картинный материал для исследования представления о частях суток

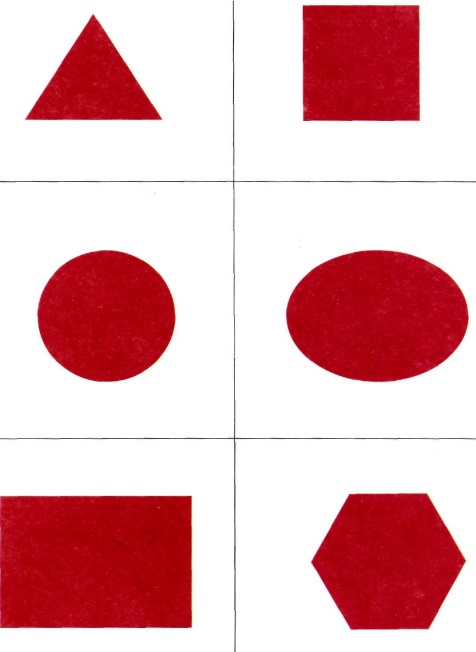
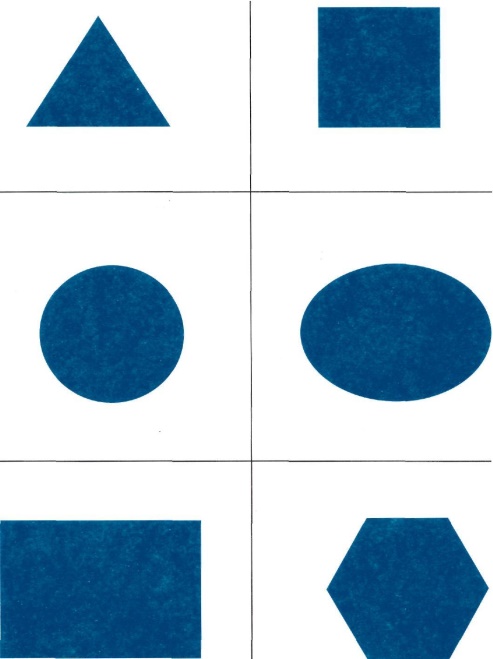
а) б)

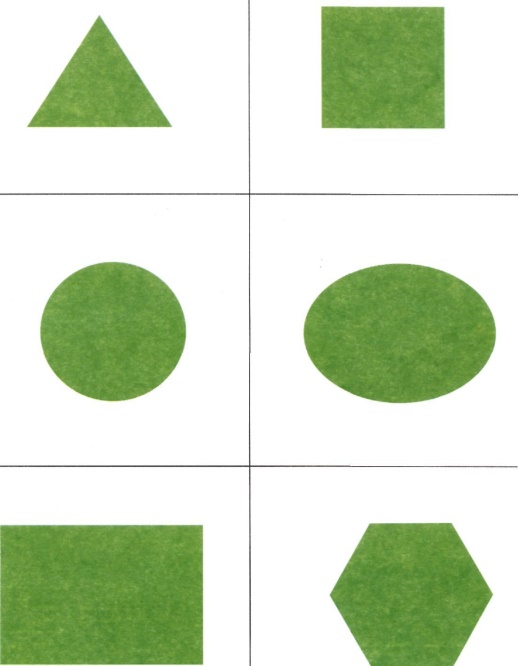
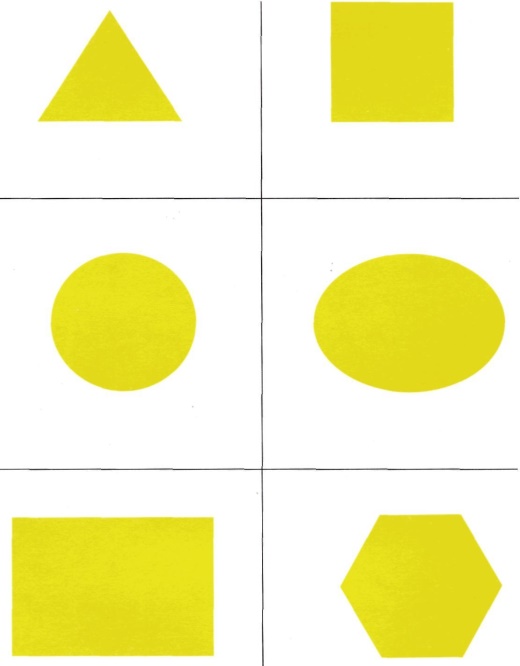
Картинный материал для исследования представления о временах года

а) б)

Картинный материал для исследования представления о часах

Методика «Сгруппируй картинки»

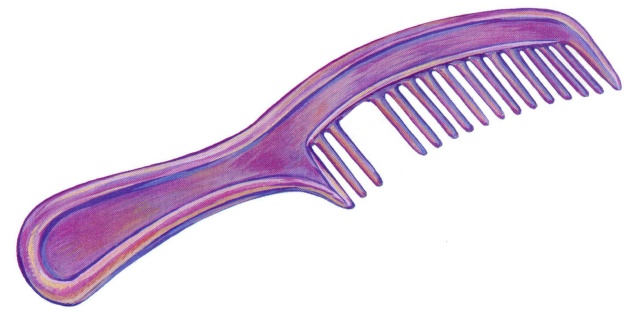
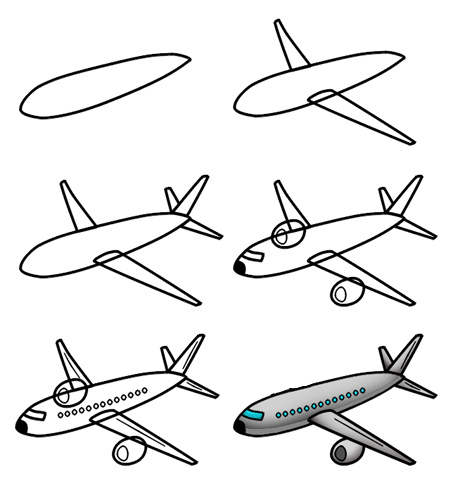
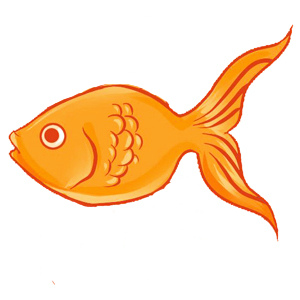
Методика «Сравни»



Методика «Чего не хватает?»







**ПРИЛОЖЕНИЕ В**

**Анамнез детей**

Таблица В. 1 – Анамнез детей, участвовавших в эксперименте

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № | Имя ребенка, возраст | Беременность, роды; характер протекания | Раннее психомоторное развитие | Раннее речевое развитие | Заключение ПМПК |
| 1 | Ксюша М.,  5,6 | Беременность-3,  роды-2 | Держит голову – с 2 мес.,  сидит – с 6 мес.,  стоит – с 9 мес.,  ходит – с 1 года 1 мес. | Гуление – с 2,5 мес.,  лепет – с 6 мес.,  первые слова – с 1 года 5 мес.,  фразовая речь –с 2 лет 9 мес. | ОНР III уровня |
| 2 | Петя О.,  5,5 | Беременность- 1,  роды-1,  протекали без патологии. | Держит голову – с 2 мес.,  сидит – с 7 мес.,  стоит – с 9 мес.,  ходит – с 11 мес. | Гуление – с 2,5 мес.,  лепет – с 6 мес.,  первые слова – с 1 года 3 мес,  фразовая речь – с 3 лет 2 мес. | ОНР III уровня |
| 3 | Кристина Е.,  6,0 | Беременность -1,  роды -1,  протекали без патологии. | Держит голову – с 2 мес.,  сидит – с 6 мес.,  стоит – с 10 мес.,  ходит – с 1 года. | Гуление – с 2,5 мес.,  лепет – с 5,5 мес.,  первые слова – с 1 г, 5 мес.,  фразовая речь – с 3 лет 2 мес. | ОНР III уровня |
| 4 | Олег К.,  5,9 | Роды-1,  протекали без патологии. | Держит голову – с 2,3 мес.,  сидит – с 7 мес.,  стоит – с 10 мес.,  ходит – с 1 года 4 мес. | Гуление – с 2 мес.,  лепет – с 6 мес.,  первые слова – с 1 года 4 мес.,  фразовая речь – с 3 лет. | ОНР III уровня |
| 5 | Паша М.,  5,9 | Беременность-1,  роды-1 | Держит голову – с 2,5 мес.,  сидит – с 5 мес.,  стоит – с 9 мес.,  ходит – с 1 года | Гуление – с 2,5 мес.,  лепет – с 5,5 мес.,  первые слова – с 1 года 4 мес.,  фразовая речь – с 3 лет 3 мес. | ОНР III уровня |
| 6 | Ангелина Г.,  5,8 | Беременность -2,  роды-2,  Кесарево сечение | Держит голову – с 2 мес.,  сидит – с 6 мес.,  стоит – с 7 мес.,  ходит – с 11 мес. | Гуление – с 2 мес.,  лепет – с 7 мес.,  первые слова – с 1 года 5 мес.,  фразовая речь – с 3 лет 3 мес. | ОНР III уровня |

Окончание таблицы В. 1

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| 7 | Саша К.,  5,5 | Беременность-1,  роды-1 | Держит голову – с 2,5 мес.,  сидит – с 5 мес.,  стоит – с 9 мес.,  ходит – с 1 года | Гуление – с 2,5 мес.,  лепет – с 5,5 мес.,  первые слова – с 1 года 4 мес.,  фразовая речь – с 3 лет 3 мес. | ОНР III уровня |
| 8 | Соня Б.,  5,7 | Беременность- 1,  роды-1,  протекали без патологии. | Держит голову – с 2 мес.,  сидит – с 7 мес.,  стоит – с 9 мес.,  ходит – с 11 мес. | Гуление – с 2,5 мес.,  лепет – с 6 мес.,  первые слова – с 1 года 3 мес,  фразовая речь – с 3 лет 2 мес. | ОНР III уровня |
| 9 | Маша М.,  5,6 | Беременность-1,  роды-1, срочные | Держит голову – с 2,5 мес.,  сидит – с 7 мес.,  стоит – с 9 мес.,  ходит – с 1 года 2 мес. | Гуление – с 2 мес.,  лепет – с 9 мес.,  первые слова – с 1 года 9 мес.,  фразовая речь – с 3 лет 6 мес. | ОНР III уровня |
| 10 | Лёша П.,  5,8 | Беременность-1,  роды-1, протекали без патологии | Держит голову – с 2 мес.,  сидит – с 7 мес.,  стоит – с 8 мес.,  ходит – с 1 года 1 мес. | Гуление – с 2 мес.,  лепет – с 6 мес.,  первые слова – с 1 г, 8 мес.,  фразовая речь – с 3 лет 4 мес. | ОНР III уровня |

**ПРИЛОЖЕНИЕ Г**

**Пример плана-конспекта проведенного занятия**

План-конспект «День и ночь»

Цель: расширение представления о частях суток.

Задачи:

Коррекционные: следить за правильным артикулированием поставленных звуков, учить составлять предложения и рассказ, развивать внимание и память.

Образовательные: рассказать о смене частей суток, уточнить знания об особенностях частей суток, их последовательности, развить умение определять части суток.

Воспитательные: учить говорить слова приветствия в разное время суток, учить дисциплинированности.

Оборудование: настольная лампа, глобус, 2 маленьких флажка на пластилине, флажки для раздачи, картинки с действиями людей в разное время суток, сюжетные картинки, картинки-фоны с разным временем суток, вырезанное изображение медвежонка.

Ход занятия

***1. Орг. момент. Игра «Давай поздороваемся»***

– Скажите, как вы здороваетесь с мамой, папой, с взрослыми утром. (Доброе утро!) А как нужно здороваться днем? (Добрый день!) А когда наступает вечер, как нужно здороваться? (Добрый вечер!) Перед сном, малыши, что нужно сказать маме и папе? (Спокойной ночи!) Молодцы!

(На стенд ставятся картинки-фоны с частями суток и вырезанный медвежонок, машущий лапой).

– Я буду ставить Мишку на картинку, а вы должны поприветствовать его. Вот так. (Ставим Мишку на фон утра). Нужно сказать: доброе утро! (Теперь ставим на фон дня). Что теперь надо сказать? (Добрый день). (Также ставим на вечер и ночь).

***2. Объявление темы***

– А перед тем, как отправиться в путешествие, давайте вспомним части суток. Кто мне назовет? (Дети называют утро, день, вечер, ночь). Отлично! (На стол ставится глобус и настольная лампа). Кто из вас знает, что это такое? Правильно, это глобус – модель нашей планеты. А лампа будет нашим солнышком. (Включаем лампу). Мы узнаем, почему и как день сменяется ночью.

***3. Объяснение смены частей суток***

– Давайте найдем нашу страну. Вот она. Мы живем здесь. (Ставим флажок на глобусе). А здесь живет Петя. (Ставим второй флажок на Камчатке). Теперь смотрите, там, где живет наш друг Петя светло, светит яркое солнышко, значит там день. А где живем мы темно, значит у нас ночь. Но наша планета не стоит на месте, она вращается. И теперь у Пети света меньше, там наступил вечер и он наверно готовится ко сну. А у нас света стало больше, и мы только просыпаемся, у нас утро.

– А какое время суток сейчас? Посмотрите в окошко. Правильно, день. Давайте передвинем глобус, чтобы и на нем был день. Тогда у Пети какое время суток? Верно, уже ночь.

– Одновременно на всей земле сейчас день? (Нет). А почему? (Куда светит солнце, там и день). Может ли после ночи наступить вечер? (Нет). Почему? (Земля всегда вращается в одну сторону).

***4. Физ. минутка***

Утром солнышко встает (руки вверх и в стороны).

Деток завтракать зовет (махи ладонями к себе).

Днем ребята занимаются (имитация письма на ладошке)

И обедать собираются. (ладонью гладят живот)

Вечером играют, ужин ожидают (хлопки и ходьба на месте).

Ну, а ночью детвора спит до самого утра (сложенные ладошки).

***5. Упражнение «Верно-неверно»***

– Давайте вспомним, что мы делаем утром? Днем? Вечером? Ночью? (дети отвечают). Молодцы! А теперь поиграем в игру. (Раздаются флажки). Если я говорю верно, то вы поднимаете флажок, если неверно, то топаете.

Утром солнышко встает

По утрам нужно делать зарядку

Утром люди ужинают (а что они делают?)

После утра наступает день

Днем в небе ярко светит луна (а что светит?)

Днем люди обедают

Днем на улицах светят фонари (а когда они светят?)

После ночи наступает вечер (а что наступает?)

Вечером дети идут в детский сад (а когда идут в сад?)

Ночью все спят

– Молодцы, справились с заданием!

***6. Упражнение «Назови время суток»***

– Я вам буду показывать картинки, а вы угадайте, какое время суток здесь и почему. (Показываются по одной картинке).

***7. Игра «Продолжи рассказ»***

– Теперь мы с вами составим рассказ про девочку Машу о том, как она проведёт свой день. Я начну, а вы продолжите. (С опорой на картинный материал). Утром Маша проснулась с первыми лучами солнца. (Показываем первую карточку. Далее каждый ребенок говорит по одному предложению).

***8. Итог занятия***

– Сегодня мы весело провели время! Давайте вспомним, почему день сменяется вечером и потом ночью? Когда мы завтракаем, обедаем, ужинаем, спим? Что нужно сказать утром маме и папе?