

Н. Н. Баль Н. В. Дроздова

Развитие познавательной деятельности детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи на коррекционных занятиях

Пособие для педагогов учреждений образования,
реализующих образовательную программу
специального образования на уровне
дошкольного образования

*Рекомендовано
Научно-методическим учреждением
«Национальный институт образования»
Министерства образования
Республики Беларусь*

Минск «Народная асвета» 2015

УДК 376-0.56.264 : 373.2.015.31
ББК 74.3
Б15

Рецензенты:

кафедра педагогики и психологии непрерывного образования Института повышения квалификации и переподготовки учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» (доцент кафедры, кандидат педагогических наук, доцент *Ю. Н. Кислякова*); учитель-дефектолог высшей категории государственного учреждения образования «Дошкольный центр развития ребенка № 75 г. Минска» *Н. В. Шерба*

Баль, Н. Н.

Б15 Развитие познавательной деятельности детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи на коррекционных занятиях : пособие для педагогов учреждений образования, реализующих образовательную программу спец. образования на уровне дошкольного образования / Н. Н. Баль, Н. В. Дроздова. — Минск : Народная асвета, 2015. — с. 110 : ил.

ISBN 978-985-03-2447-4.

Даны рекомендации по развитию познавательных процессов у дошкольников с общим недоразвитием речи на занятиях по формированию лексико-грамматических средств языка и развитию связной речи, формированию произносительной стороны речи, обучению грамоте. В пособии приводятся примерные игры и упражнения по развитию внимания, представлений, памяти, воображения, мышления детей на коррекционных занятиях.

Пособие предназначено для учителей-логопедов, воспитателей, родителей, а также обучающихся по специальности «Логопедия».

УДК 376-0.56.264 : 373.2.015.31
ББК 74.3

ISBN 978-985-03-2447-4

© Баль Н. Н., Дроздова Н. В., 2015
© Оформление. УП «Народная асвета», 2015

Введение

Дети с общим недоразвитием речи (ОНР) — одна из наиболее многочисленных категорий лиц с особенностями психофизического развития. Постоянный поиск путей и средств коррекции проявлений ОНР является одной из актуальных задач логопедии, логопедагогики, логопсихологии.

В специальных исследованиях обобщены научные данные, отражающие этиологию и характер ОНР у дошкольников, описаны клинические аспекты его проявлений, выделены уровни речевого развития (Н. С. Жукова, Р. Е. Левина, Е. М. Мастюкова, Е. Ф. Соботович, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина и др.). У детей с ОНР наряду с несформированностью всех средств языка имеются особенности в развитии высших психических и моторных функций, эмоционально-волевой сферы, указывающие на системный характер нарушения речевой деятельности. Отклонения в формировании высших психических функций тормозят процесс коррекции недостатков речевого развития, снижают его эффективность.

В логопедии нарушения речи традиционно рассматриваются в тесной взаимосвязи с психическим развитием ребенка (Т. Н. Волковская, Р. И. Лалаева, Р. Е. Левина, В. И. Лубовский и др.). Многие речевые расстройства напрямую связаны с недостаточным уровнем развития неречевых процессов и функций (внимание, гнозис, память и др.). Речевые нарушения в той или иной степени (в зависимости от их характера) отрицательно влияют на все психическое развитие ребенка, отражаются на его деятельности, поведении. Не полноценная речевая деятельность накладывает отпечаток на формирование познавательной деятельности детей: у них отмечается снижение вербальной памяти; страдает продуктивность запоминания; словесно-логическое мышление; наблюдается недостаточная устойчивость внимания, низкая умственная работоспособность. У детей с ОНР нередко отмечается своеобразие эмоционально-волевой сферы. Дети характеризуются повышенной возбудимостью, раздражительностью, негативизмом, агрессией и т. д. Именно поэтому в логопедической работе должны быть реализованы два взаимосвязанных направления: коррекция собственно речевого расстройства и профилактика, преодоление вторичных отклонений познавательной и эмоционально-волевой сферы. Эффективность коррекционной работы обеспечивается «психологизацией» логопедических занятий, насыщением их общеразвивающим материалом. Традиционные приемы работы по коррекции нарушений речи модифицируются учителем-логопедом для решения задач развития познавательных способностей ребенка.

Еще в работах основоположника детской логопедии Р. Е. Левиной выделены принципы построения системы коррекционного обучения и воспитания детей с ОНР:

- раннее воздействие на речевую деятельность с целью предупреждения вторичных отклонений;
- учет закономерностей развития детской речи в норме;
- дифференцированный подход в работе с детьми с ОНР, имеющими различную структуру речевого нарушения;
- взаимосвязь в формировании фонетико-фонематических и лексико-грамматических компонентов языка;
- связь речи с другими сторонами психического развития, которые раскрывают зависимость формирования отдельных компонентов речи от состояния других психологических процессов.

Учет единства речевых и когнитивных процессов определяет стратегию и содержание логопедической работы. Цель пособия — дать учителям-логопедам рекомендации по использованию методов и приемов коррекционной работы, которые позволяют комплексно решать задачи устранения речевого расстройства и преодоления нарушений развития познавательной деятельности детей дошкольного возраста с ОНР.

В пособии рассматриваются возможности включения работы по развитию познавательных процессов на коррекционных занятиях по формированию лексико-грамматических средств языка и развитию связной речи, формированию произносительной стороны речи, обучению грамоте. Представлена характеристика особенностей речи и познавательной деятельности детей дошкольного возраста с ОНР и основных тенденций развития познавательных процессов (внимания, представлений, памяти, воображения, мышления) в дошкольном возрасте. Выделены направления коррекционной работы по развитию познавательной деятельности детей с ОНР, основные задачи, которые решает учитель-дефектолог (учитель-логопед). Акцент в определении спектра задач и их формулировке сделан на выработку в планируемые сроки познавательных достижений детей — их умений, что позволяет относить подобные коррекционно-педагогические задачи к диагностичным, конкретным и ориентированным на познавательные и речевые возможности ребенка.

В пособии приводятся примеры игр и упражнений по развитию внимания, представлений, памяти, воображения, мышления детей на подгрупповых и индивидуальных коррекционных занятиях, а также рекомендации по их проведению в соответствии с требованиями программы для специальных дошкольных учреждений «Воспитание и обучение детей с тяжелыми нарушениями речи» (2007 г.). Пособие составлено с учетом современного состояния проблемы коррекции ОНР у детей дошкольного возраста, с опорой на научно-методические разработки (в том числе — результаты авторских исследований) в области логопедии, логопсихологии и нейропсихологии, а также опыт работы логопедов-практиков.

Особенности познавательной деятельности детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи и учет этих особенностей в коррекционной работе

Общее недоразвитие речи (ОНР) у детей с нормальным слухом и сохранным интеллектом представляет собой расстройство, охватывающее как фонетико-фонематическую, так и лексико-грамматическую системы языка. Дети с ОНР не могут спонтанно стать на онтогенетический путь развития речи, свойственный нормально развивающимся детям. Часто ОНР препятствует усвоению учебной программы дошкольного образования. Дети с ОНР составляют значительную часть категории детей с тяжелыми нарушениями речи (ТНР), которые обучаются по соответствующей программе специального образования (в данном случае — на уровне дошкольного образования).

В ОНР включаются наиболее сложные речевые расстройства (алалия и др.) в том случае, если у детей обнаруживается недоразвитие всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне. К детям дошкольного возраста с ОНР, которые обучаются по программе специального образования, относятся дети с алалией; ринолалией и дизартрией, осложненными ОНР, а также дети с неосложненным вариантом ОНР, препятствующим усвоению материала общеобразовательной программы.

Алалия — отсутствие или недоразвитие речи у детей с первично сохранным слухом и интеллектом вследствие органического поражения речевых зон коры головного мозга во внутриутробном или раннем периоде развития ребенка. Алалия неоднородна по своим механизмам, проявлениям и степени выраженности речевого (языкового) недоразвития. В большинстве современных исследований принято разделение алалии на две основные формы: моторные (экспрессивные) и сенсорные. Однако такое деление несколько условно, чаще алалии носят смешанный характер.

Моторная алалия — системное недоразвитие экспрессивной речи центрального органического характера. Проявление языковых симптомов у разных детей с алалией колеблется от полного отсут-

ствия экспрессивной речи или наличия в ней лишь единичных элементов языковой системы (отдельных слов, звуков, флексий и др.) до незначительных нарушений в какой-либо одной из подсистем языка (в синтаксической, морфологической, лексической, фонематической). Последнее обычно характерно только для детей школьного возраста.

Сенсорная алалия — нарушение понимания речи вследствие повреждения речеслухового анализатора, что возникает при преимущественном поражении височной доли доминантного полушария. Дети с сенсорной алалией встречаются довольно редко, поэтому распознавание и дифференциальная диагностика сенсорной алалии с другими видами нарушений затруднена. У детей с сенсорной алалией имеет место многообразие проявлений недостатков понимания речи. В тяжелых случаях ребенок совсем не понимает речь окружающих, не реагирует даже на собственное имя, не дифференцирует звуки речи, шумы неречевого характера. В других случаях понимает отдельные обиходные слова, но теряет их понимание на фоне развернутого высказывания. Некоторые дети относительно легко выполняют требуемое простое задание, но при этом не понимают слова инструкции вне конкретной ситуации, т. е. общий смысл фразы воспринимается легче изолированных слов. Грубо искажена и малопонятна для окружающих и экспрессивная речь. В первую очередь нарушается структура слова, звуки произносятся искаженно, плохо поддаются коррекции из-за отсутствия слухового контроля за собственной речью, отмечается отчуждение смысла слов. Иногда наблюдается бессвязное воспроизведение всех известных ребенку слов — логоррея. В целом речь ребенка с сенсорной алалией характеризуется повышенной речевой активностью на фоне пониженного внимания к речи окружающих и отсутствия контроля за своей речью.

Ринолалия — нарушение тембра голоса и звукопроизношения, обусловленное анатомо-физиологическими дефектами речевого аппарата. В структуре речевого расстройства при ринолалии фонетико-фонематическое недоразвитие является ведущим звеном, причем первичным является нарушение фонетического оформления речи. Однако довольно часто нарушения произношения детей с открытой механической ринолалией, ведущие к несформированности фонематической системы языка, накладывают отпечаток на формирование других компонентов речи, приводя к ОНР.

Дизартрия — нарушение произносительной стороны речи, обусловленное недостаточностью иннервации речевого аппарата. Веду-

щим расстройством при дизартрии является нарушение звукопроизводительной и просодической сторон речи, связанное с органическим поражением центральной и периферической нервной системы.

Характерное для дизартрии органическое поражение речедвигательного анализатора приводит, прежде всего, к затрудненности артикулирования звуков. Причем при выраженных степенях дизартрии страдает произношение практически всех звуков, включая и гласные. Из других компонентов фонетической стороны речи страдает ее интонационная выразительность, что связано преимущественно с нарушением голосовой функции (носовой оттенок речи, слабость голоса и пр.). Нередко нарушается темп речи и ее ритмическая организация.

Наличие параличей и парезов артикуляторных мышц не только задерживает формирование произносительной стороны речи ребенка, но и вторично вызывает нарушение фонематического восприятия. На этой основе возникают трудности звукового анализа слов и звуко-слоговой структуры.

Сложный комплекс имеющихся при дизартрии нарушений и обусловленных ими особенностей воспитания ребенка нередко приводит к значительному отставанию в усвоении лексической системы языка и к специфическим трудностям в усвоении некоторых категорий слов. Особенно затруднено для этих детей усвоение слов, выражающих пространственные представления, а также усвоение пространственных предлогов. Затруднено и усвоение значения слов, связанных с тактильно-осязательными представлениями. Значение многих слов остается ребенку непонятным из-за ограниченного круга его представлений, что связано с недостаточным для своего возраста жизненным опытом.

Недостаточная сформированность грамматических систем при дизартрии носит, как правило, вторичный характер и в значительной мере обусловлена недоразвитием фонетико-фонематической и лексической языковых систем. У ребенка не формируется понимание и использование различных грамматических структур, а особенно выражающих временные и пространственные отношения, что приводит к появлению аграмматизма.

При *неосложненном варианте ОНР* отсутствуют явно выраженные указания на поражение центральной нервной системы ребенка. Причинами такого ОНР являются неправильные условия формирования речи в семье и неблагоприятные социальные условия, в ко-

торых воспитывается ребенок, недостаточность речевого общения детей, воспитывающихся в условиях домов ребенка, детских домов. При ОНР отмечается позднее ее начало, скудный запас слов, аграмматизм, нарушения произношения, фонемообразования, связной речи.

Итак, ОНР может наблюдаться при ринолалии, дизартрии и всегда сопровождает алалию, детскую афазию и может проявляться как самостоятельное речевое нарушение (неосложненный вариант ОНР). Несмотря на то что ОНР имеет разное происхождение и структуру расстройства, общим для различных его вариантов является нарушение формирования всех компонентов речевой системы. ОНР может быть выражено в разной степени, что позволило Р. Е. Левиной определить три уровня речевого развития.

I уровень речевого развития характеризуется полным или частичным отсутствием общеупотребительной речи. Словарь состоит из звукоподражаний, лепетных слов, небольшого числа общеупотребительных слов, грубо искаженных по структуре и звуковому составу. Пассивный словарь шире активного, однако понимание речи вне ситуации весьма ограничено. Фразовая речь отсутствует или может быть представлена попытками высказаться лепетными предложениями. Грубо нарушена звуковая сторона речи. Правильно произносимые звуки нестойки. Не сформирована способность воспроизводить звуковую и слоговую структуру слова. Лишь у детей, находящихся на верхней границе данного уровня, можно отметить появление слов с постоянным составом звуков. Обычно это слова, часто употребляемые в обиходе.

Отмечается активное использование невербальных средств общения (жестов, мимики, интонации) параллельно с ограниченными вербальными средствами. Преодоление речевого недоразвития требует длительной, систематической логопедической помощи.

II уровень речевого развития характеризуется начатками общеупотребительной речи. Состояние словарного запаса улучшается не только по количественным, но и по качественным параметрам: расширяется объем употребительных существительных, глаголов и прилагательных, появляются некоторые числительные и наречия. Характерна склонность к расширению значения слов (полисемия). Дети пользуются простыми предложениями из двух-трех, а иногда и четырех слов с начатками грамматического конструирования. Звукопроизношение и слоговая структура слова грубо нарушены, в речи еще сохраняются слова, характерные для лепета (аморфные слова). Об-

наруживается неподготовленность детей к овладению звуковым анализом и синтезом.

Речевые возможности детей возрастают, общение осуществляется как с помощью жестов, сопровождаемых лепетом, так и посредством использования постоянного, хотя искаженного в фонетическом и грамматическом отношении и ограниченного запаса общеупотребительных слов. Понимание обиходной речи достаточно развито.

III уровень речевого развития характеризуется наличием развернутой фразовой речи с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития. В свободных высказываниях дети используют мало прилагательных и наречий, не употребляют обобщающие слова и слова с переносным значением, с трудом образуют новые слова с помощью приставок и суффиксов, ошибочно используют союзы и предлоги, допускают ошибки в согласовании существительного с прилагательным в роде, числе и падеже. У большинства детей на этом уровне еще сохраняются недостатки произношения звуков и нарушения структуры слов, что создает большие трудности в овладении звуковым анализом и синтезом, а это, в свою очередь, приводит к специфическим нарушениям письма и чтения.

Высказывания детей отличаются нечеткостью, нарушена последовательность, отсутствуют причинно-следственные связи. Дошкольники затрудняются в использовании разных видов творческого рассказывания, рассказывания по памяти, испытывают трудности в воспроизведении текстов по образцу, заучивании стихотворений.

Коррекционная работа с детьми с ОНР проводится с учетом уровня речевого развития (I, II, III) и характера речевого расстройства — варианта ОНР: осложненного (ринолалия, дизартрия), неосложненного и специфического речевого недоразвития (алалия). Дети разнородны по речевым и интеллектуальным возможностям и имеют неодинаковые компенсаторные возможности. Концептуальный подход к проблеме преодоления ОНР предполагает также учет своеобразия познавательной деятельности детей и комплексное планирование логопедической работы. Определяя содержание и методику коррекционных занятий, важно выявить и структуру расстройства (совокупность речевых и неречевых его проявлений), и те потенциальные речевые и познавательные возможности ребенка, которые учитель-логопед использует в работе.

ОНР в той или иной степени (в зависимости от характера речевых расстройств) отрицательно влияет на все психическое развитие ре-

бенка, отражается на его деятельности, поведении. Неполноценная речевая деятельность накладывает отпечаток на формирование познавательной деятельности детей с ОНР. Отмечается снижение вербальной памяти, страдает словесно-логическое мышление, наблюдается недостаточная устойчивость внимания, низкая умственная работоспособность.

Тесная взаимосвязь в развитии речи и других психических процессов отмечается в случаях речевого дизонтогенеза. Многие авторы отмечают, что у детей с ОНР имеет место сложное сочетание нарушений речи и познавательной деятельности (Р. А. Белова-Давид, И. Т. Влащенко, Ю. Ф. Гаркуша, А. Гермаковска, Г. В. Гуровец, Л. А. Зайцева, В. А. Ковшиков, А. Н. Корнев, Р. И. Лалаева, Р. Е. Левина, В. И. Лубовский, Е. М. Мастюкова, И. И. Мамайчук, Е. Ф. Собонович, О. Н. Усанова, Л. М. Шипицына и др.). По мнению ученых, ОНР у детей является системным расстройством и затрагивает не только речевые, но и другие психические процессы.

Речевые расстройства в той или иной степени (в зависимости от их характера) отрицательно влияют на все психическое развитие ребенка, отражаются на его деятельности, поведении. Многие речевые расстройства напрямую связаны с недостаточным уровнем развития неречевых процессов и функций (внимание, гнозис, память). Это определяет необходимость в процессе коррекционно-педагогической работы сочетания преодоления собственно речевых недостатков с предупреждением и преодолением вторичных отклонений.

Многие исследователи (А. П. Воронова, Ю. Ф. Гаркуша, В. А. Ковшиков, О. Н. Усанова и др.) отмечают такие *особенности внимания* детей с ОНР, как неустойчивость, более низкий уровень показателей произвольного внимания, сложности в планировании собственных действий. Дети с ОНР быстро устают, затрудняются в выборе продуктивной тактики при решении познавательных задач, нуждаются в постоянном побуждении взрослого. Недостаточная устойчивость, истощаемость внимания определяют тенденцию к снижению темпа деятельности в процессе работы (Т. Н. Волковская, Г. Х. Юсупова). Недостаточные устойчивость и распределение внимания у ребенка с ОНР выражаются в затруднениях сочетания речевой и какой-либо другой деятельности (Э. Л. Фигередо).

Особенности произвольного внимания детей с моторной алалией (Ю. Ф. Гаркуша, О. Н. Усанова) проявляются в снижении количе-

ственных показателей их деятельности по сравнению с нормально говорящими сверстниками (для выполнения заданий детям с алалией требуется гораздо больше времени), а также в затрудненности сосредоточить внимание на выполнении слухового задания по сравнению со зрительным (детям труднее сконцентрироваться на выполнении задания в условиях словесной инструкции, чем в условиях зрительной). Расстройство произвольного внимания — одно из наиболее часто проявляющихся психопатологических проявлений у многих детей с алалией. Характерный показатель этого расстройства — отвлекаемость — обнаруживается во всех или почти во всех психических процессах, а также при оперировании не только с незнакомым, но и со знакомым материалом. Нередко отвлекаемость возникает даже при условии положительной направленности ребенка на выполнение интересной для него деятельности (В. А. Ковшиков). Все виды контроля за деятельностью (упреждающий, текущий и последующий) часто несформированы или значительно нарушены, причем более всего страдает упреждающий, связанный с анализом условий задания, и текущий (в процессе выполнения задания) виды контроля.

Развитие свойств внимания предполагает развитие устойчивости, концентрации, распределения, увеличение объема зрительного и слухового внимания. На коррекционных занятиях проводятся работы по развитию распределения внимания и увеличению его объема.

Развитие устойчивости и уровня концентрации внимания происходит в тесной связи с развитием произвольного внимания. При этом главной целью является развитие у детей способности концентрировать и удерживать внимание в процессе работы над той или иной задачей. Работа по развитию произвольного внимания тесно связана с формированием произвольной регуляции деятельности. Сначала ведется работа по развитию непроизвольного внимания детей с помощью использования игровой деятельности, ярких красочных пособий, кукол-персонажей, привлекающих внимание. Далее рекомендуется осуществлять развитие произвольного внимания в следующей последовательности:

- 1) формирование ориентировочной основы произвольного внимания;
- 2) формирование произвольного внимания на всех этапах деятельности в условиях материальной опоры с предварительным проговариванием программы деятельности;

3) формирование произвольного внимания на всех этапах деятельности с опорой на наглядный материал, но без предварительного проговаривания программы деятельности;

4) формирование произвольного внимания на всех этапах деятельности с предварительным проговариванием программы деятельности без опоры на наглядный материал;

5) формирование произвольного внимания на всех этапах деятельности без опоры на наглядный материал и без предварительного проговаривания программы деятельности.

Для развития распределения внимания детей рекомендуется использовать две группы заданий: одновременное предъявление стимулов в одной модальности (зрительной, слуховой, тактильной); одновременное предъявление стимулов в нескольких модальностях (зрительной и слуховой, слуховой и тактильной, зрительной и тактильной). Для увеличения объема слухового внимания также применяются две группы заданий: предъявление слуховых стимулов с последующим зрительным самоконтролем; предъявление слуховых стимулов без зрительного подкрепления с постепенным увеличением предъявляемых рядов.

Поскольку внимание нельзя выделить и, соответственно, развивать в «чистом виде» (внимание как свойство или особенность психической деятельности обеспечивает наилучшее отражение одних предметов и явлений действительности при одновременном отвлечении от других), работу над развитием внимания рекомендуется проводить в процессе деятельности в тесной связи с развитием речи и других психических функций.

При ОНР отмечается своеобразие в формировании тонких форм восприятия, недостаточная дифференцированность представлений. У детей недостаточно сформированы точность, предметность и структурность *зрительного восприятия* (А. П. Воронова, Ю. Ф. Гаркуша, Р. Е. Левина, Е. М. Мастюкова, Г. Р. Шашкина и др.). При зрительном опознании предмета в усложненных условиях (предъявлении контурных, пунктирных, зашумленных и наложенных изображений) дети с ОНР с определенными трудностями воспринимают образ, допускают ошибки в опознании. В реализации задачи по перцептивному действию дети данной категории чаще пользуются элементарными формами ориентировки, т. е. примериванием к эталону, в отличие от детей с нормальной речью, которые используют преимущественно зрительное соотнесение. Дошкольники с ОНР при примеривании фигур

нередко ориентируются не на их форму, а на цвет. Дети с ОНР в основном имеют низкий уровень развития буквенного гнозиса: они с трудом дифференцируют нормальное и зеркальное написание букв, не узнают буквы, наложенные друг на друга, обнаруживают трудности в назывании и сравнении букв, сходных графически, и даже в назывании букв печатного шрифта, данных в беспорядке. В связи с этим многие дети оказываются не готовыми к овладению письмом.

Изучение *пространственных представлений* дошкольников с ОНР проводилось разными учеными в связи с исследованием грамматического строя речи (Л. В. Ковригина, Р. Е. Левина, Е. Л. Малиюванова, Е. В. Назарова, Л. Г. Парамонова, Н. П. Рудакова, Н. В. Серебрякова, М. Ф. Фомичева и др.), готовности детей с ОНР к обучению в школе (Т. В. Ахутина, А. В. Лагутина, Н. Е. Новгородская и др.), готовности их к обучению математике (Т. В. Ахутина, Л. Ф. Обухова, Л. Е. Томме и др.), профилактики дискалькулии (Л. Б. Баряева, А. Гермаковска, С. Ю. Кондратьева, Р. И. Лалаева, О. В. Степкова и др.). Выявлено, что однотипность нарушений речевой и неречевой симптоматики у детей с ОНР, вызванная несформированностью пространственных представлений, как и сами эти представления, имеет стойкий характер. При изучении особенностей ориентировки детей с ОНР в пространстве оказалось, что они в основном затрудняются в дифференциации понятий *справа* и *слева*, обозначающих местонахождение объекта, а также не могут ориентироваться в собственном теле, особенно при усложнении заданий. Сопоставительный анализ результатов исследования, проведенного Г. Н. Градовой, показал, что к старшему дошкольному возрасту у детей с ОНР, в отличие от их нормально говорящих сверстников, пространственные представления не достигают достаточного объема и оказываются нарушенными как на невербальном уровне (в процессе распознавания, анализа и воспроизведения пространственных отношений), так и на вербальном уровне (словесное кодирование).

В коррекционной работе по развитию зрительного восприятия и пространственных представлений реализуются два взаимосвязанных направления:

развитие зрительного (предметного, лицевого, буквенного) гнозиса с опорой на тактильный и кинестетический анализаторы и в тесной связи с развитием речи (особое внимание уделяется развитию связи «зрительный образ — слово»),

развитие пространственных представлений, направленное на уточнение схемы тела; освоение ребенком внешнего пространства; развитие понимания предложно-падежных конструкций пространственного значения; развитие понимания и употребления сложноподчиненных предложений с придаточными места и времени.

У детей с ОНР отмечается недостаточность *слухового восприятия*. По уровню переработки слуховой информации как на невербальном, так и на вербальном уровнях дети с ОНР уступают не только нормально развивающимся сверстникам, но и детям с задержкой психического развития (Т. А. Фотекова). Нарушение функции речедвигательного анализатора при ринолалии и дизартрии влияет на слуховое восприятие фонем (Г. Ф. Сергеева), при этом не всегда имеется прямая зависимость между нарушениями произношения звуков и их восприятия. По характеристике Р. Е. Левиной, среди детей с алалией есть группа детей со специфической невосприимчивостью к звукам человеческой речи при сохраненном слухе на все прочие звуковые раздражители. Этот недостаток выражается в пониженной способности вычленять звучание фонем из окружающей речи, неумении их различать. Дети путают слова со сходным звучанием и ударением, не понимают речь в убыстренном темпе. Отмечается замедленность слухового восприятия. При сенсорной алалии слуховое восприятие непостоянно (дети то не реагируют на обращение к ним по имени, то обращают внимание на слабый посторонний звук).

У детей с ОНР наблюдаются специфические трудности в различении тонких дифференцированных признаков фонем, которые влияют на весь ход развития звуковой стороны речи. Такие недочеты в речи детей, как употребление диффузных звуков неустойчивой артикуляции, искажение звуков, правильно произносимых вне речи в изолированном положении, многочисленные замены и смещения при относительно сформированных строении и функции артикуляционного аппарата, указывают на первичную несформированность фонематического восприятия. Иногда у таких детей наблюдается различение на слух тех фонем, которые не противопоставлены в произношении, в других же случаях не различаются и те фонемы, которые дифференцируются в произношении. Тем не менее здесь существует определенная пропорциональность: чем большее количество звуков дифференцируется в произношении, тем успешнее различаются фонемы на слух. И чем меньше «опора в произношении», тем хуже условия для формирования фонематических образов.

Развитие же самого фонематического слуха находится в прямой связи с развитием всех сторон речи, что, в свою очередь, обусловлено общим развитием ребенка.

Развитие слухового восприятия — обязательный раздел логопедической работы с дошкольниками с ОНР, включающий формирование у детей слухового восприятия неречевых звуков по громкости, высоте, длительности, количеству звучаний, пространственной разнесенности; развитие фонетического, интонационного и фонематического слуха. Работа по развитию слухового восприятия заключается в последовательном формировании следующих умений: определять звучащий предмет; соотносить характер звучания с дифференцированными движениями; запоминать и воспроизводить ряд звучаний; узнавать и различать неречевые звучания по громкости; узнавать и различать неречевые звучания по длительности и высоте; определять количество звучаний и звучащих предметов (с помощью палочек, фишек и т. д.); различать направление звучания, источник звучания, расположенный спереди или сзади, справа или слева от ребенка.

Важным разделом работы по развитию слухового восприятия является формирование чувства ритма и темпа. Как подчеркивает Е. Л. Черкасова, темпо-ритмические упражнения способствуют развитию слухового внимания и памяти, слухо-двигательных координаций, являются базовыми для развития речевого слуха и выразительной устной речи. Задания, проводимые без музыкального сопровождения и под музыку, направлены на формирование умений различать (воспринимать и воспроизводить) простые и усложненные ритмы с помощью хлопков, отстукивания; звучания музыкальных игрушек и других предметов; определять музыкальные темпы (замедленный, умеренный, быстрый) и отражать их в движениях.

Работа по формированию речевого слуха предполагает развитие фонетического, интонационного и фонематического слуха. Фонетический слух обеспечивает восприятие всех акустических признаков звука, не имеющих сигнального значения, а фонематический — смысло-различительных (понимание различной речевой информации). Развитие фонетического слуха проводится одновременно с формированием звукопроизношения и предполагает формирование умений различать звукокомплексы, слоги по таким акустическим характеристикам, как громкость, высота, длительность. Развитие интонационного слуха заключается в различении и воспроизведении речевого темпа, тембра

речевых звучаний, слогового ритма. Формирование умения воспроизводить ритмический рисунок слов проводится с учетом звукослоговой структуры слова. Формирование фонематического слуха включает ту работу, в ходе которой ребенок овладевает фонематическими процессами: фонематическим восприятием, фонематическим анализом и синтезом, фонематическими представлениями.

Данные об особенностях *памяти* детей с ОНР представлены в исследованиях Г. С. Гуменной, Г. В. Гуровец, О. Р. Даниленковой, Е. М. Мастюковой, Э. Л. Фигередо, Н. П. Чурсиной и др. По продуктивности запоминания слов, опосредованных наглядными зрительными образами, в отличие от запоминания слуховых словесных стимулов к нормально говорящим приближаются дети с ОНР. Они лучше усваивают наглядный материал по сравнению с вербальным, что свидетельствует о слабости мнестической деятельности именно в слуховом ее звене. Объем зрительной памяти детей с ОНР практически не отличается от нормы. Исключение касается возможности продуктивного запоминания серии геометрических фигур детьми с дизартрией. Низкие результаты в данных пробах связаны с выраженными нарушениями восприятия формы, слабостью пространственных представлений (И. Т. Власенко).

При ОНР отмечается большая несформированность переработки слуховой и кинестетической информации по сравнению со зрительно-пространственной, присущей детям с задержкой психического развития (Т. А. Фотекова). Экспериментальное исследование, проведенное Т. И. Дубровиной, выявило отличительные особенности слухоречевой памяти дошкольников с ОНР:

1. Все параметры слухоречевой памяти, как динамические, так и статические ее характеристики, у детей с ОНР существенно снижены по сравнению с нормально развивающимися сверстниками.

2. Недостаточность развития вербальной памяти у дошкольников с ОНР оказывается непосредственно связанной с несовершенством их языковых и речевых возможностей. Существует сложная взаимосвязь между уровнем сформированности мнестической деятельности и качеством связной речи у детей с ОНР.

3. Особенности памяти детей с ОНР могут определяться недостаточностью нейродинамических процессов, проявляющейся в инертности, инактивности мнестической деятельности, ее истощаемости, неравномерности, импульсивности; в нарушении регуляции и контроля

мнестической деятельности (рост числа ошибок по мере истощаемости); недостаточной эффективностью процесса запоминания словесного материала (медленный темп и сниженный объем запоминаемого материала).

4. Недостатки памяти по различным параметрам являются неотъемлемым компонентом в структуре расстройства у дошкольников с ОНР, при этом недостаточность слухоречевой памяти у дошкольников с ОНР носит вариативный и неоднородный характер. Выявленные индивидуальные особенности произвольного запоминания словесного материала необходимо учитывать при построении стратегии и разработке содержания коррекционно-развивающего процесса с детьми с ОНР.

Таким образом, у детей с ОНР заметно снижены вербальная память и продуктивность запоминания по сравнению с нормально говорящими. Дети часто забывают сложные (трехступенчатые) инструкции, опускают некоторые их элементы, меняют последовательность предложенных заданий. Часто делают ошибки дублирования при описании предметов, картинок. У ряда детей отмечается низкая активность припоминания, которая сочетается с ограниченными возможностями развития познавательной деятельности.

Овладение приемами запоминания и воспроизведения информации в наибольшей степени зависит от мыслительной деятельности. Интеллектуальная активность детей с моторной алалией в процессах запоминания и воспроизведения часто снижена. Дети испытывают большие сложности в нахождении внутренних отношений между частями материала, с трудом прослеживают логическую последовательность событий, почти не применяют в процессе запоминания такие мыслительные операции, как нахождение сходства и отличия, соотнесение, выделение частного и единичного, обобщение, не делают попыток к самостоятельному поиску приемов заучивания (Г. С. Гуменная). Так же, как и формирование любого умственного действия, оперирование мнестическими действиями складывается постепенно: от внешнего развернутого к внутреннему, через этап освоения действия в плане слышимой речи. Дети с ОНР в половине случаев продуктивно используют внешние заданные предметные опоры для установления смысловоречевой связи с запоминаемым словом, у остальных недостаточность опосредованной словесной памяти носит специфически речевой характер и первично связана с недоразвитием речи (И. Т. Власенко).

Коррекционную работу по формированию у детей с ОНР мнестических процессов рекомендуется проводить по двум направлениям: увеличение объема памяти в различных модальностях и обучение детей некоторым приемам осмысленного запоминания. В процессе работы над развитием памяти используются задания, направленные на развитие процессов узнавания и воспроизведения, а также на развитие избирательности памяти. Обучение детей приемам осмысленного запоминания предполагает овладение ими приемом смыслового сопоставления, классификацией и схематизацией материала. Данное направление реализуется в тесной связи с развитием мыслительных операций.

Психологические исследования убедительно доказывают зависимость развития *воображения* от состояния речи. Ход развития воображения, как и ход развития других высших психических функций, существенным образом связан с речью ребенка, с основной формой его общения с окружающими, т. е. основной формой коллективной социальной деятельности детского сознания. Особенности воображения у детей с ОНР охарактеризованы В. П. Глуховым, А. И. Ураковой и другими исследователями. Так, В. П. Глухов, описывая особенности творческого пространственного воображения у детей дошкольного возраста с ОНР, отмечает существенные различия между данной категорией и их нормально говорящими сверстниками по уровню продуктивности воображения. Для детей с ОНР характерны недостаточная подвижность, инертность, быстрая истощаемость комбинаторных функций воображения и более низкий уровень пространственного оперирования образами. Имеющееся у детей недоразвитие речи (бедность словарного запаса, несформированность фразовой речи и др.) в сочетании с отставанием в развитии творческого воображения создает серьезные препятствия для словесного творчества детей. Автор предлагает включение в определенные виды занятий с дошкольниками с ОНР (ручной труд, рисование и т. д.) заданий и упражнений, направленных на развитие воображения и творческой деятельности.

Сравнительная психологическая характеристика детей шести лет с ринолалией и нормальным речевым развитием, составленная А. И. Ураковой, показала, что в выполнении задания, направленного на изучение воображения (узнать объект, не полностью изображенный на картинке, назвать его), существенных различий между детьми обеих групп не наблюдалось. Однако автор указывает на то, что детям

с ринолалией требовалось большее количество времени по сравнению с нормально говорящими сверстниками, т. е. речевое расстройство ведет за собой быструю истощаемость комбинаторных функций воображения.

Коррекционная работа, направленная на развитие творческого воображения у детей, проводится в двух направлениях:

развитие невербального творческого воображения в изобразительной деятельности (умение создавать цветовой образ, декоративное рисование, рисование по воображению с композиционным решением, конструктивное рисование с комбинированием признаков предметов);

развитие вербального творческого воображения (умение видоизменять знакомые детям сказки без использования наглядных пособий, изобразительных средств и с использованием изобразительных средств: карточек с рисунками, комиксов).

Проблема изучения особенностей *мышления* детей с ОНР является актуальной и имеет два аспекта: теоретический и практический. Теоретический аспект связан с проблемой соотношения мышления и речи. Ж. Пиаже указывал, что развитие мышления, в том числе и логического, биологически детерминировано и не связано с развитием речи. Противоположное мнение высказывал Л. С. Выготский, утверждая, что речь выступает в качестве средства преобразования элементарных психических функций в высшие. При распаде высших психических функций в первую очередь «уничтожается связь символических и натуральных функций, вследствие чего происходит отщепление ряда натуральных процессов, которые начинают действовать по примитивным законам как более или менее самостоятельные психологические структуры». Практический аспект связан с выявлением соотношения мышления и речи в структуре расстройства с целью дифференциации и индивидуализации при реализации программ коррекционно-развивающей работы для детей с ОНР.

Несмотря на большое количество проведенных исследований на сегодняшний день не существует единой точки зрения как на состояние мышления, так и на соотношение мышления и речи в структуре расстройства у детей с ОНР. В первую очередь, это касается исследований, посвященных вопросу о соотношении мышления и речи при алалии. Одна группа авторов (Р. А. Белова-Давид, М. В. Богданов-Березовский, М. Зеeman и др.) указывает, что первично нарушенное мыш-

ление вторично обуславливает нарушения речи. Другие исследователи (Р. Е. Левина, С. С. Ляпидевский и др.) отмечают, что мышление при алалии нарушено вторично. Третья группа авторов (Л. П. Голубева, А. Куссмауль, Т. Р. Трошин и др.) обосновывает сохранность мышления у таких детей. Еще одна группа ученых (Б. М. Гриншпун, Е. М. Мастюкова, О. Н. Усанова и др.) рассматривает детей с алалией по состоянию их мышления дифференцированно, полагая, что у одних детей оно нарушено, у других полностью или относительно сохранно.

В. А. Ковшиков характеризует причины возникновения разных точек зрения по данному вопросу: во-первых, многие авторы точно не определяют категориальный аппарат своих исследований; во-вторых, они обосновывают свои мнения наблюдениями, а не экспериментальными исследованиями; в-третьих, в методиках исследования часто не учитываются различные особенности речевой и неречевой деятельности детей с алалией; и, наконец, в-четвертых, исследования мышления у детей с алалией зачастую проводятся без сравнения с нормально говорящими сверстниками. Проведенное В. А. Ковшиковым экспериментальное исследование позволило обнаружить, что у большинства старших дошкольников с моторной алалией не обнаруживается положительной корреляции между состоянием логического мышления и степенью сформированности экспрессивной речи.

Наглядно-образное мышление у детей с ОНР отстает в своем развитии от такового у их нормально говорящих сверстников (Н. Ц. Василева, Т. Н. Синякова, М. Сухад, О. А. Усанова, Л. Э. Царгуш и др.), уровень его сформированности зависит от степени преодоления речевого нарушения. В предметно-практической деятельности дошкольники с ОНР используют те же способы, что и нормально говорящие. Однако, если последние осуществляют внутренние мыслительные действия прежде внешних практических, предварительно планируют их, то выполнение практических задач детьми с ОНР характеризуется трудностями выбора из известных способов действий адекватного ситуации способа; наличием развернутых простых ориентировочных действий; частым применением дополнительных практических приемов, облегчающих наглядно-действенную фиксацию осуществленного действия. Трудности в выполнении действий (нарушение порядка следования операций, практические пробы) требуют от ребенка возвращения к развернутому действию. Свертывание первоначальных развернутых

действий при решении детьми с ОНР мыслительных задач имеет место только по отношению к элементарным операциям.

У детей с моторной алалией невозможность осуществления или неверное выполнение потенциально сохранных операций мышления связаны с недостатком предметных знаний или отсутствием способности управлять собственной деятельностью (В. А. Ковшиков, Ю. А. Элькин). По состоянию образного мышления и понятийного мышления, результаты которого внешне выражаются в невербальной форме, дети 4—6 лет с алалией в целом не отличаются от нормально говорящих. Однако дети с алалией демонстрируют поспешность или заторможенность в выполнении заданий и анализе проблемных ситуаций, недостатки концентрации и устойчивости внимания, эмоциональную возбудимость, отсутствие интереса или его утрату, отказ от работы, ожидание помощи. Подобное поведение свидетельствует о недостаточной самоорганизации психической деятельности и нередко отрицательно влияет на конечный продукт мыслительной деятельности. Кроме того, процесс и продуктивность мыслительных операций определяются наличием необходимого объема знаний о предметах и явлениях окружающей действительности.

По состоянию невербального интеллекта О. Н. Усанова, Т. Н. Силякова разделили детей с ОНР на три группы:

дети, у которых невербальный интеллект несколько отличается от нормы, при этом своеобразии интеллекта не связано с речевыми трудностями и не зависит от них;

дети, у которых невербальный интеллект соответствует норме;

дети, у которых невербальный интеллект соответствует нижней границе нормы, но характеризуется нестабильностью (в определенные моменты они могут показать состояние интеллекта ниже нормы).

В. В. Ковалев, Е. И. Кириченко, Е. Ф. Собонович, Н. М. Уманская и др. отмечают неравномерность интеллектуального развития детей с алалией: выше развитие наглядно-действенного и конкретно-образного мышления, продуктивных видов деятельности по сравнению с логическими операциями, требующими участия речи и реализующимися в речевых формах деятельности. Показателем зрелости образного мышления выступает уровень развития конструктивного праксиса, который у детей с алалией не только соответствует норме, но даже немного превышает средний уровень детей с нормальным развитием (Р. А. Белова-Давид, А. Н. Корнев). Данный показатель как бы уравнивает неполноценность словесно-логического мышления этих детей.

Р. И. Мартынова отмечает, что для старших дошкольников с моторной алалией характерны следующие особенности словесно-логического мышления: трудности обобщения, выделения существенных и второстепенных признаков, нарушение динамики мыслительных процессов (тугоподвижность, замедленность). Мышление детей конкретно и носит описательный характер. Автор считает, что своеобразие словесно-логического мышления данной категории детей вторично обусловлено нарушением речи.

Проведенное Н. Е. Лобановой исследование показало, что уровень сформированности операции обобщения у старших дошкольников с ОНР значительно ниже, чем у детей с нормальным речевым развитием. У старших дошкольников с речевым недоразвитием преобладает интуитивно-практический уровень сформированности операции обобщения над словесно-логическим. Это проявлялось в том, что дети, правильно группируя объект, испытывают трудности в объяснении принципа группировки. Исследователем отмечается нарушение динамики мыслительной деятельности (инертность, явления персервации, трудности переключения). Ригидность мышления как характерная особенность детей с ОНР отмечается и другими учеными (Л. И. Белякова, Ю. Ф. Гаркуша, О. Н. Усанова, Э. Л. Фигередо).

Для данной категории детей характерны также недостаточная сформированность умения дифференцировать существенное от второстепенного; затруднения в установлении сложных обобщений, обусловленные недоразвитием симультанных процессов. Отмечается, что наличие ситуационного принципа объединения объектов, трудности при выделении основания для группировки объектов, неточное употребление обобщающих понятий, тенденция к необоснованному их расширению, упрощению, смешение близких понятий были обусловлены недостаточным уровнем речевого развития.

О. В. Преснова отмечает неравномерности развития словесно-логического мышления у старших дошкольников с ОНР. Наиболее сложными для данной категории детей оказываются задания на общую осведомленность, что указывает на первичность речевого нарушения. В то же время автор подчеркивает, что дошкольники с ОНР имеют потенциальные возможности для достижения более высокого уровня развития словесно-логического мышления при оказании им специальной квалифицированной помощи.

Коррекционная работа по формированию мыслительных операций направлена на формирование и развитие операций анализа, синтеза, сравнения, обобщения и классификации.

Анализ и синтез являются важнейшими предпосылками для последующего формирования операций сравнения и абстрагирования. Эти операции взаимосвязаны, взаимообусловлены и неотделимы друг от друга. Поэтому коррекционная работа по формированию анализа и синтеза должна проводиться при формировании всех психических процессов.

Коррекционная работа по формированию анализа и синтеза включает два направления: формирование симультанного (одновременного) анализа и синтеза и формирование сукцессивного (последовательного, возникающего в определенной последовательности) анализа и синтеза. Формирование симультанного анализа и синтеза проходит сначала на невербальном материале, а затем — на вербальном с опорой на наглядный материал. В процессе формирования сукцессивного анализа и синтеза дети учатся определять линейную и временную последовательность рядов, воспроизводить различные ритмические структуры, последовательность ряда по памяти, находить ошибки в последовательности ряда.

Формирование операции сравнения предусматривает обучение детей умениям находить сходства между двумя объектами; находить различия между двумя объектами; давать словесную оценку своему выбору с помощью сложноподчиненных и сложносочиненных предложений. Дети обучаются сравнению конкретных и абстрактных объектов, отношений между конкретными и абстрактными объектами; пониманию и выражению в собственной речи сравнительных словесных конструкций.

Операции обобщения и сравнения тесно связаны, поскольку обобщению предметов или понятий предшествует их сравнение и нахождение в них тождества или различия. Поэтому коррекционная работа по формированию операции обобщения проводится после того, как дети овладевают операцией сравнения, и предусматривает формирование умений объединять объекты в одну группу по какому-либо признаку; давать словесную оценку своему выбору; исключать лишний объект и обосновывать свое решение; находить ошибку в объединенной группе объектов.

Формирование операции классификации проводится в определенной последовательности. Сначала учитель-логопед уточняет основные правила классификации, а затем детям предлагаются задания, в которых основания для классификации заданы заранее. Далее детям предлагаются задания, в которых они самостоятельно осуществляют классификацию. Также детям предлагаются задания, в которых необходимо найти ошибки, допущенные в классификации.

Таким образом, эффективность коррекционно-развивающего обучения при устранении ОНР достигается при том условии, что оно носит комплексный и системный характер, осуществляется дифференцированно с учетом симптоматики, механизмов, структуры и степени выраженности речевого расстройства и особенностей познавательной деятельности детей с ОНР.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Развитие внимания на коррекционных занятиях

Внимание является одним из основных условий, обеспечивающих успешное усвоение ребенком доступного для него объема знаний, умений и установление контакта со взрослым. Если внимание отсутствует, ребенок не может научиться подражать действиям взрослого, действовать по образцу, выполнять словесную инструкцию. **Внимание** понимают как направленность и сосредоточенность человека на внешнем и внутреннем объектах или деятельности, обеспечивающие оптимальное восприятие и реакцию человека на конкретную информацию, и отстранение от всякой другой деятельности. К видам внимания относятся непроизвольное и произвольное, слуховое и зрительное. Непроизвольное внимание является основным видом в дошкольном периоде, только к концу его появляются элементы произвольного внимания. Внимание развивается в процессе освоения разных видов деятельности (игровой, трудовой и т. д.) и под руководством взрослого, который обучает приемам управления вниманием. К этим приемам следует отнести специальные жесты, слова, правила, наглядные средства, порядок выполнения работы, организованный переход к этапам деятельности или к другой деятельности и др.

Под влиянием разных видов деятельности у ребенка в дошкольный период развиваются такие свойства внимания, как концентрация, устойчивость, объем, распределение и переключение. *Концентрация внимания* — это свойство внимания, которое показывает степень сосредоточенности на объекте и проявляется в интенсивности и узости внимания. Фокус внимания может концентрироваться не только на объекте, но и на комплексе объектов, объединенных единым смыслом или близким расположением, а также на отдельной детали или свойстве объекта. Ребенок с высокой степенью концентрации внимания любит заниматься ручными поделками, мозаикой, шнуровкой и т. д. *Устойчивость внимания* — это длительность привлечения внимания к одному и тому же объекту или к одной и той же задаче. *Объем внимания* — количество одновременно отчетливо осознаваемых объектов, а *распределение внимания* рассматривается как способность

удерживать в центре внимания несколько разнородных объектов одновременно. *Переключение внимания* — это сознательное и осмысленное перемещение внимания с одного объекта на другой или с одной деятельности на другую в связи с постановкой новой задачи. В целом переключаемость внимания означает способность быстро ориентироваться в сложной ситуации. Об особенностях внимания будут свидетельствовать трудность концентрации на объекте, быстрая отвлекаемость, утомляемость и рассеянность детей.

Направлениями коррекционной работы являются преодоление нарушений и развитие произвольного внимания и его свойств (устойчивости, концентрации, распределения), увеличение объема зрительного и слухового внимания. Особое внимание на коррекционных занятиях следует уделять развитию распределения внимания и увеличению объема слухового внимания.

Коррекционная работа направлена на развитие у дошкольников следующих умений:

переключать внимание с одного предмета на другой, с одной деятельности на другую (переключение внимания);

длительно удерживать объект в фокусе внимания (устойчивость внимания);

длительно концентрировать внимание на одном предмете или деятельности;

выделять с одинаковой отчетливостью разнородные объекты, которые позволяют выполнять одновременно два или большее число действий (распределение внимания);

одновременно совершать несколько действий, следовать нескольким правилам (распределение внимания);

успешно распределять внимание между малоизвестной деятельностью и знакомой;

выделять из общего фона определенное количество однородных объектов (объем внимания);

сосредотачивать внимание на отдельном объекте при отвлечении от всего остального и сохранении высокой интенсивности (концентрация внимания).

Также совершенствуется объем внимания, т. е. увеличивается количество предметов, осознаваемых одновременно.

Помогают развивать внимание следующие игры и упражнения: «Что увидел(а) на рисунке?», «Чего не стало?», «Что изменилось?».

«Что забыл нарисовать художник?», «Снежный ком», «Парные картинки», «Кто здесь прячется?», «Запутанные линии», «Сложи фигуру», «Узнай фигуру», «Найди предметы» и др.

Игры, упражнения на развитие *концентрации* внимания: «Узнай фигуры», «Счет кружков и предметов», «Найди три отличия», «Наседка и цыплята», «Найди недостающие детали», «Что там происходит?», «Найди спрятанный предмет», «Дорисуй крестики» и др.

Игры, упражнения на развитие *устойчивости* внимания: «Найди самую короткую дорожку», «Кто быстрее найдет клад?», «Куда летит птичка?», «Бабушкина вышивка», «Куда расплываются рыбки?», «Найди пару» и др.

Игры, упражнения на развитие *распределяемости* внимания: «Солнечные зайчики», «Правильное движение», «Подчеркни нужное», «Съедобное — несъедобное», «Летает — не летает» и др.

Игры, упражнения на развитие *переключения* внимания: «Найди детишек», «Покажи по порядку», «Заполни клетки», «Не зевай», «Ветер и птицы», «Мы идем и поем», «Хлопнем, топнем» и др.

Игры, упражнения на развитие *объема* внимания: «Что ты видишь на картинке?», «Витрина магазина», «Колесо обозрения», «Хорошо ли вы знаете друг друга?», «Найди предметы», «В кабинете врача» и др.

Примеры игр и упражнений на развитие внимания

Игра «Найди спрятанный предмет» (3-й год обучения)

Задачи: развивать умение концентрировать внимание на разных предметах; формировать умение составлять предложения с однородными дополнениями (*Я вижу кота, корову, собаку*).

Оборудование: игрушки домашних животных (или картинки с их изображением): кот, собака, корова, лошадь, свинья.

Ход игры

Учитель-логопед показывает детям пять предметов, затем, когда дети закроют глаза или отвернутся, складывает предметы в разных местах, доступных взгляду, чтобы дети смогли их найти. Далее учитель-логопед вызывает ребят по одному и спрашивает: «Что ты нашел?» Игра сопровождается оречевлением ребенком своих действий («Я вижу...», «Я нашел...» и т. д.).

Игра «Съедобное — несъедобное» (3-й год обучения)

Задачи: развивать умение распределения внимания; формировать умение составлять словосочетания (предмет и его качество) по опорным вопросам *какой? какая? какое?* (*Нож острый. Салат вкусный.*)

Ход игры

Учитель-логопед бросает ребенку мяч и называет какое-нибудь слово. Если называется съедобный предмет (например, на материале лексической темы «Продукты питания»: борщ, щи, салат, сыр, молоко и т. д.), то ребенок ловит мяч. А если называется несъедобный предмет (например, стакан, чашка, ложка, хлебница и т. д.), то ребенок отталкивает мяч. При проведении игры учитель-логопед спрашивает: «Какой сок бывает по вкусу? Какая по цвету сметана? Какой формы бывает печенье?», просит ребенка отвечать словосочетанием «сок сладкий», «сметана белая», «печенье круглое» и т. д.

Вариантом является игра «Бывает — не бывает».

Ход игры

Учитель-логопед просит детей внимательно слушать то, что он скажет. Если такое бывает, надо хлопнуть в ладоши и повторить сказанное; если не бывает — покачать головой и промолчать. Затем взрослый медленно, отчетливо произносит сочетания слов. *Кошка летает. Рыбка летает. Воробей летает. Стол прыгает. Гусеница прыгает. Зайчик прыгает. Собака прыгает. Дом прыгает. Дорога прыгает. Лодка плавает. Корабль плавает. Топор плавает. Утюг плавает. Молоток плавает. Стол ходит. Кот ходит. Дом ходит. Лампа ходит. Рыба ходит* и т. п.

Игра «Лакомство для друга» (3-й год обучения)

Задачи: развивать зрительное внимание; формировать умение образовывать существительные единственного и множественного числа с помощью суффиксов *-онок*, *-енок* в именительном падеже (*медведь — медвежонок*).

Ход игры

Учитель-логопед раздает детям картинки с изображением известных им животных: зайца, лягушки, мышки, медведя, белки, ежа. Затем раскладывает на столе (на ковре) картинки с изображением лакомств для нарисованных животных: орешки, сыр, морковь, мед. Каждый ребенок отыскивает карточку с угощением именно для его животного

и составляет простое предложение. Инструкция: «Найди лакомство для...». После того как дети нашли соответствующую картинку, учитель-логопед спрашивает: «Что любит кушать заяц?» (*Заяц кушает морковку.*) «А как сказать, если заяц маленький?» (*Зайчонок кушает морковку.*)

Игра «Найди три отличия» (4-й год обучения)

Задачи: развивать умение сосредотачивать внимание на отдельном объекте; формировать умение составлять простые распространенные предложения (из 4—5 слов) на тему «Одежда»; формировать умение составлять сложносочиненные предложения с помощью союза *а*.

Оборудование: шарф, шапка, перчатки, варежки, платок, козынка.

Ход игры

Подгруппу детей учитель-логопед делит на две команды и ставит в две шеренги друг напротив друга таким образом, чтобы у каждого была пара. В течение одной минуты партнеры внимательно смотрят друг на друга, стараясь запомнить внешний облик своей пары. Инструкция: «Посмотрите друг на друга, обратите внимание на одежду, постарайтесь запомнить ее». Затем игроки одной шеренги отворачиваются, а каждый участник другой шеренги за определенное время с помощью учителя-логопеда меняет в своей внешности три признака (например, снимает шарф, надевает перчатки, меняется с соседом шапками и т. д.). Когда игроки первой шеренги поворачиваются лицом к партнерам, задача каждого из них — определить, что же изменилось в облике его партнера по игре. Затем участники меняются местами. Инструкция: «Что изменилось у Саши, Кати...? Ответ полным предложением (например, «Саша надел перчатки, а Катя — варежки», «Катя надела пушистую белую шапку», «Саша надел широкий теплый шарф» и т. д.)».

Можно организовать игру, вызывая детей по парам и меняя во внешности не три признака, а один или два. Также учитель-логопед может учить составлять простые распространенные предложения из 3—4 слов по другим лексическим темам.

Игра «Наседка и цыплята» (4-й год обучения)

Задачи: развивать концентрацию внимания и слуховое восприятие; формировать умение согласовывать числительные с существительными в падеже, числе (*пять цыплят*).

Оборудование: шапочка курицы из бумаги, вырезанные из бумаги жетончики с разным количеством нарисованных цыплят.

Ход игры

За стол садится «наседка» (учитель-логопед или ребенок в шапочке курицы). Около стола садятся и «цыплята» (остальные дети). У них жетончики, на которых нарисовано разное количество цыплят. Каждый ребенок знает, сколько цыплят у него на жетончике. «Наседка» стучит по столу, а «цыплята» слушают. Если она постучит по столу, например, 4 раза, ребенок, у которого на карточке четыре цыпленка, должен пропищать 4 раза (*пи-пи-пи-пи*). Перед началом игры учитель-логопед просит детей посчитать, сколько у кого цыплят нарисовано на жетончике: «Саша, посчитай цыплят (*Один цыпленок, два цыпленка, три цыпленка, четыре цыпленка, пять цыплят*).

Игра «Куда расплываются рыбки?» (4-й год обучения)

Задачи: развивать устойчивость внимания; формировать умение составлять простое распространенное предложение с обстоятельством места.

Оборудование: картинка с изображением рыб и их домиков.

Ход игры

Учитель-логопед предлагает рассмотреть картинку и найти каждой рыбке домик. Инструкция: «Внимательно посмотрите на рисунок. Здесь изображено 6 разноцветных рыбок, каждая из которых плывет в свой домик: кто в норку под камень, кто прячется за ракушкой, кто за листиком. Линии соединяют каждую рыбку с ее домиком. Определи, где чей домик, не проводя карандашом по линиям». Варианты ответов: *угорь плывет под куст, щука спряталась в песке, карась плывет под ракушку, ерш плывет в норку за камень, пескарь плывет в старый черепок, рак плывет за корягу.*

Игра «Правильное движение» (4-й год обучения)

Задачи: развивать умение следовать нескольким правилам (распределенность внимания); формировать умение составлять сравнительную конструкцию предложения.

Оборудование: картинка, на которой изображены предметы в три ряда (*первый ряд:* яблоко, лук, мяч, яблоко, апельсин, банан; *второй ряд:* лук, слива, картофель, яблоко, помидор, морковь; *третий ряд:* капуста, яблоко, кабачок, лук, яблоко, лук).

Ход игры

Учитель-логопед по очереди показывает предметы на картинке, а ребенок хлопает в ладоши, если ему покажут яблоко; закрывает ротик ладошкой, если ему покажут лук; ничего не делает, если ему покажут другой предмет. В конце игры учитель-логопед просит детей составить сравнительную конструкцию (*Лук вырос на грядке, а яблоко — на дереве*).

Игра «Ветер и птицы» (4-й год обучения)

Задачи: развивать способность к переключению внимания; формировать умение составлять простое распространенное предложение с использованием предложных конструкций.

Оборудование: любая музыкальная игрушка (погремушка и др.) и стульчики («гнезда»).

Ход игры

Учитель-логопед распределяет детей на две группы: одна — «птички», другая — «ветер». Он объясняет детям, что при громком звучании музыкальной игрушки будет «дуть ветер». Та группа детей, которая изображает ветер, должна свободно, но не шумно бегать по комнате, а другая («птички») — прятаться в свои гнезда. Но вот ветер утихает (музыкальная игрушка звучит тише), дети, изображающие ветер, тихо усаживаются на свое место, а «птички» должны вылетать из своих гнезд и порхать. Кто первый заметит изменение в звучании игрушки и перейдет на шаг, тот получает картинку с изображением перелетных птиц (аиста, ласточки, скворца, грача, журавля). В конце игры учитель-логопед просит составить распространенное предложение с предлогом с опорой на предметную картинку, например «Аист летит над рекой», «Над лесом пролетали журавли».

Игра «Хорошо ли вы знаете друг друга?» (4-й год обучения)

Задачи: развивать объем внимания, наблюдательность, зрительное восприятие; формировать умение образовывать сравнительную степень прилагательных (*высокий — выше*).

Ход игры

Для проведения игры нужна группа детей, хорошо знакомых друг с другом.

1-й вариант. «Высокие и низкие». Учитель-логопед выбирает двух детей, наблюдательность которых проверяется. Они становятся спиной ко всем присутствующим. Остальные строятся в шеренгу по росту. Учитель-логопед задает вопросы по очереди обоим играющим: кто из присутствующих самый высокий? Кто самый низкий? Кто второй по росту? Кто предпоследний? Назовите всех по очереди, начиная с самого высокого. Назовите всех в обратном порядке — от самого низкого по росту до самого высокого.

2-й вариант. «Цвет глаз и волос». Игра проводится аналогично предыдущей.

Игра «Найди предметы» (4-й год обучения)

Задачи: умение выделять из общего фона определенное количество однородных объектов (объем внимания); формировать умение называть мебель и ее части.

Ход игры

Учитель-логопед предлагает детям, посмотрев вокруг 15—20 секунд, найти предметы мебели: стол, стул, кресло, шкаф, табурет (могут быть предметы одного цвета, одной формы) — и назвать их. Инструкция: «Посмотри внимательно вокруг себя и найди предметы мебели (выдерживает 15—20 секунд). А теперь назови». В данном случае выигрывает тот из детей, кто назовет больше всего предметов мебели.

Игра «Витрина магазина» (4-й год обучения)

Задачи: развивать объем внимания, наблюдательность; формировать умение согласовывать числительные с существительными в числе, падеже (*пять конфет*).

Оборудование: картинка с изображением витрины магазина.

Ход игры

Учитель-логопед просит детей посмотреть на картинку и дает следующую инструкцию: «На витрине магазина выставлены конфеты «Белочка». Они были выложены в прозрачные коробки разной величины. Мама сказала своему сыночку Ванечке: «Можешь выбрать любую коробку». Мальчик захотел выбрать ту коробку, где больше конфет. Давайте поможем мальчику Ване выбрать ту коробку, где содержится большее количество конфет». Далее учитель-логопед просит проверить правильность выбора, сосчитав конфеты в каждой коробке (одна конфета, две конфеты... пять конфет, шесть конфет, семь

конфет... десять конфет. Всего десять конфет в коробке). Оказалось, что во всех коробках одинаковое количество конфет. «Посмотрите еще раз на рисунок, подумайте и скажите, почему на первый взгляд кажется, что в коробках разное количество конфет».

Игра «Да» и «Нет» не говорить!» (4-й год обучения)

Задачи: развивать произвольное внимание; формировать умение отвечать на вопросы простым распространенным предложением.

Ход игры

Дети отвечают на вопросы учителя-логопеда. Им запрещается при этом говорить слова *да* и *нет*, а также называть цвета: голубой, зеленый, красный, желтый. Инструкция: «Я буду задавать вам вопросы, а вы будете отвечать на них так, чтобы не называть слова: *голубой, зеленый, красный, желтый*, не говорить слова *да* и *нет*». Вопросы задают детям по очереди. За каждый правильный ответ игроку дается фишка. При нарушении запрета фишка возвращается.

1-й вариант вопросов.

Ты любишь лето? Тебе нравится зелень парков и скверов? Какого цвета небо летом? Какие цвета преобладают летом? Ты любишь солнце? Какого цвета солнце? Какого цвета песок у реки? Огурцы могут быть только зеленого цвета? Какого цвета абрикос? Какого цвета вода в озере?

2-й вариант вопросов.

Ты уже взрослый? Какого цвета трава? Какого цвета роза? Какого цвета яблоко? Ты хорошо плаваешь? Ты хорошо рисуешь? Ты хорошо поешь? Ты любишь зиму? Тебе нравится играть в снежки?

В качестве зрительной опоры ребенку дают карточки тех цветов, которые нельзя называть.

Игра «Исправь ошибки» (4-й год обучения)

Задачи: развивать слуховое внимание; формировать представления о словоразличительной роли звука (*мак — рак*); формировать умение определять количество слогов в слове.

Ход игры

Детям предлагается заметить и исправить ошибки, специально сделанные в словах при чтении стихотворений. Ребенка просят произнести слово правильно. Инструкция: «Я буду читать стихотворение,

а ты найди ошибку. Произнеси слово правильно. Чем отличаются слова, например *жилета* и *билета*? (*Звуком.*)» Далее учитель-логопед уточняет у детей: «Сколько слогов в слове *билета* (*лодку* и т. д.)?» За каждый правильный ответ ребенок получает фишку, в конце игры определяется победитель.

1. Ехал дядя без *жилета* (*билета*),
Заплатил он штраф за это.
2. Сели в *ложку* (*лодку*) и айда!
Покатали вдоль пруда.
3. Тает снег, течет ручей,
На ветвях полно *врачей* (*грачей*).
4. Мама с *бочками* (*дочками*) пошла
По дороге вдоль села.
5. На поляне весной
Вырос *зуб* (*дуб*) молодой.
6. На пожелтевшую траву
Роняет *лев* (*лес*) свою листву.
7. На глазах у детворы
Крысу (*крышу*) красят маляры.
8. Я рубашку сшила *шишке* (*мишке*),
Я сошью ему штанишки.
9. Чтоб пообедать, взял Алешка
В правую руку левую *ножку* (*ложку*).
10. Очень ласковый был *рот* (*кот*),
Он лизнул хозяйку в лоб.
11. В реке живет *мак* (*рак*),
Его не поймаю никак.
12. Очень вкусная *игра* (*икра*) —
Украшение стола.
13. Пять *баранов* (*бананов*) скушал Толька
И сказал: «Еще бы столько...».
14. Поэт закончил строчку,
В конце поставил *бочку* (*точку*).

Развитие пространственных представлений на коррекционных занятиях

Представление занимает особое место среди психических познавательных процессов. Под *представлением* понимают психический процесс отражения предметов или явлений, которые в данный момент не воспринимаются, но воссоздаются на основе предыдущего опыта. В основе представления лежит восприятие объектов, имевшее место в прошлом. Выделяется несколько типов представлений. Во-первых, это представления памяти, т. е. представления, которые возникли на основе непосредственного восприятия в прошлом какого-либо предмета или явления. Во-вторых, это представления воображения. Представления воображения формируются на основе полученной в прошлых восприятиях информации и ее более или менее творческой переработки. Чем богаче прошлый опыт, тем ярче и полнее может быть соответствующее представление.

Представления возникают не сами по себе, а в результате практической деятельности. При этом представления имеют огромное значение не только для процессов памяти или воображения, — они чрезвычайно важны для всех психических процессов, обеспечивающих познавательную деятельность дошкольника. Процессы восприятия, мышления, письменной речи всегда связаны с представлениями, так же как и память, которая хранит информацию и благодаря которой формируются представления. Представления классифицируются по модальности: зрительные, слуховые, двигательные, осязательные, обонятельные и др.; по содержанию и по степени обобщенности: временные, пространственные, количественные и др. В данном пособии остановимся на формировании *пространственных представлений*, так как уровень их сформированности в дошкольном возрасте определяет дальнейшее успешное обучение ребенка в школе. У детей к моменту поступления в школу необходимо формировать умения: ориентироваться в схеме собственного тела; определять расположение предметов в ближнем и дальнем пространстве; моделировать пространственное расположение предметов; определять направление движения; ориентироваться на поле листа бумаги.

Процесс формирования пространственных представлений сложный, требующий активного направленного участия взрослого, который создает условия для наиболее эффективного формирования у ребенка пространственных представлений. Формирование представлений зависит от многих факторов: от уровня развития и чувствительности анализаторных систем организма ребенка, от окружающей лингвистической среды, от уровня реализации ведущей для ребенка деятельности (предметной, игровой), а также от профессионализма учителя-логопеда, использующего закономерности развития пространственных представлений в процессе воспитания и обучения.

М. М. Семаго, Н. Я. Семаго рассматривают четыре уровня пространственных представлений, которые осваивает ребенок дошкольного возраста и которые составляют элементы пространственных представлений на каждом уровне. К ним относятся:

1. Представления о собственном теле, частях тела и их взаимном расположении.

2. Представления о расположении объектов в пространстве по отношению к собственному телу.

3. Представления о взаимоотношении между внешними объектами.

4. Пространственные представления со словесным обозначением пространства в лингвистической картине ребенка или квазипространственные представления (сюда относятся грамматические конструкции, смысл которых определяется окончаниями слов, способами их расстановки, предлогами и т. д.).

Направлениями коррекционной работы по развитию пространственных представлений у дошкольников с ОНР являются:

- развитие ориентировки в схеме собственного тела;
- формирование пространственных представлений с опорой на правую (либо на левую) руку;
- развитие восприятия отношений между предметами и группами предметов;
- формирование пространственной ориентировки в объектах, развернутых на 180 градусов;
- формирование умения понимать и употреблять предлоги и наречия с пространственным значением.

Коррекционная работа направлена на формирование у дошкольников с ОНР следующих умений:

понимать пространственную терминологию и логико-грамматические конструкции, выражающие пространственные отношения;

пользоваться пространственным словарем (предлогами, наречиями и другими частями речи, обобщенно отражающими знания о предметно-пространственном окружении);

определять (или находить, узнавать) объекты по двум заданным параметрам пространственного расположения: величины и пространственного расположения; формы и пространственного расположения;

анализировать расположение частей лица по отношению друг к другу: *над, под, сбоку от*;

использовать в речи предлоги и понятия с пространственным значением, указывающие на взаиморасположение объектов и собственного тела;

составлять предложения с заданным предлогом (*в, на, под*) по картинке, схеме, наглядной ситуации и др.

При формировании данных умений ребенку необходимо освоить собственное тело как точку отсчета пространственных направлений (*на себе*); ориентироваться в окружающем от себя, от другого человека, от других предметов, использовать это как систему отсчета (*от себя, от другого лица, от любых предметов*); ориентироваться на плоскости (лист, страница, бумага в клетку, в линейку); ориентироваться по основным пространственным направлениям, используя это как систему отсчета.

Чтобы ребенок овладел системой отсчета по направлениям пространства, у него должны быть сформированы умения:

различать основные (вперед-назад, направо-налево, вверх-вниз) и промежуточные (впереди справа, впереди слева, сзади справа) пространственные направления; узнавать их, называть, уметь самостоятельно определять, ориентируясь в пространстве (*от себя, от другого человека, от любых объектов*);

определять свое местонахождение среди окружающих предметов и относительно другого человека (*Я нахожусь впереди Иры, позади Иры, справа или слева от нее*);

определять размещенность предметов в пространстве; фиксировать их местоположение впереди или сзади, справа, слева, ориентируясь в пространстве (*от себя, от другого лица, от любых предметов*);

определять пространственные отношения между предметами по признаку их расположения по линиям основных и промежуточных на-

правлений (например, *перед домом — детская площадка, справа от дома — гараж, слева — сквер, за домом видна дорога*);

пространственно ориентировать свои движения (при ходьбе, беге и т. п.); давать словесную характеристику предметно-пространственного окружения в соответствии с направлениями пространства; выполнять различные учебные задания и поручения;

ориентироваться на плоскости (поверхность стола, лист картона или бумаги, страница книги, тетрадь в клетку, в линейку: верхняя ее часть, нижняя, правая, левая, середина).

Примеры игр, упражнений на развитие пространственных представлений

Развитие ориентировки в схеме собственного тела (на материале лексической темы «Наше тело», 4-й год обучения)

Задачи:

1) развивать умение выделять ведущую руку (правую) и на его основе выделять другую руку (левую), а также закреплять их речевые обозначения. Используются упражнения:

- покажи, какой рукой ты ешь, рисуешь и т. д.;
- покажи правую (левую) руку;
- покажи игрушку правой (левой) рукой;
- возьми предмет в правую (левую) руку.

2) развивать умение ориентироваться в схеме собственного тела путем выделения ведущей руки (на собственном теле, на куклах, на изображениях людей).

3) дифференцировать на вербальном и невербальном уровнях правые и левые части тела. Используются упражнения (прямая ориентировка в схеме тела):

- покажи правую (левую) руку;
- покажи правое (левое) ухо;
- покажи правый (левый) глаз.

Используются упражнения (перекрестная ориентировка в схеме тела):

- покажи правой рукой левый глаз (левое ухо, правую ногу, левую ногу);
- покажи левой рукой правый глаз (правое ухо, левую ногу, правую ногу).

4) формировать умение называть части лица и умение ориентироваться в его схеме. Используются упражнения:

- назови основные части лица (глаза, нос, рот, брови, ресницы, щеки, лоб, подбородок), покажи их на себе (на кукле, на изображении);
- нарисуй лицо человека и назови его основные части;
- приложи к овалу лица, вырезанному из картона, контурные изображения глаз, бровей, ресниц, носа, рта и опиши их местоположение.

Упражнение «Аист» (3-й год обучения)

Задачи: развивать представления о правых и левых частях тела, учить дифференцировать их между собой и правильно обозначать в речи.

Ход упражнения

Учитель-логопед, изображая аиста, читает детям стихотворение и вместе с ними выполняет описываемые в нем движения.

Аист, аист длинноногий,
Покажи домой дорогу.
Топаю правой ногой,
Потом левой ногой,
Снова правой ногой,
Снова левой ногой.
Вот тогда придешь домой.

*Машут руками,
изображая движения крыльев.
Топают правой ногой.
Топают левой ногой.
Топают правой ногой.
Топают левой ногой.
Идут на месте.*

Формирование умения ориентировки в окружающем пространстве

Формирование пространственных представлений с опорой на правую (левую) руку

Игра «Рыбки» (4-й год обучения)

Задачи: формировать умение определять пространственное направление движения объекта, формировать понятия *направо* — *налево*; формировать умение отвечать на вопросы полным распространенным предложением.

Оборудование: рисунок аквариума, контурные изображения рыбок.

Ход игры

Учитель-логопед показывает детям рисунок аквариума, вырезанное контурное изображение рыбки и говорит: «Посмотрите внимательно на рисунок. Расположите рыбку в аквариуме так, чтобы она плыла направо, а затем — налево».

После этого учитель-логопед размещает контурные изображения рыбок так, чтобы часть из них плыла направо, а часть — налево, и просит детей ответить на вопросы: сколько рыбок плавает в аквариуме налево? А сколько — направо? Примерные ответы детей (*Пять рыбок плывут в аквариуме направо. Четыре рыбки плывут в аквариуме налево*).

Игра «Медвежата и ежата» (4-й год обучения)

Задачи: развивать умение понимать схематичные изображения направления движения и обозначать их в речи; формировать умение составлять сложносочиненное предложение с союзом *а*.

Ход игры

Учитель-логопед раскладывает на столе картинку с изображением ежата и медвежата, а затем читает стихотворение.

Не знали медвежата,	И давай с ежатами
Что колются ежата.	Играть, как с медвежатами.

Э. Котляр

Учитель-логопед говорит детям: «Укололись медвежата, испугались ежата и разбежались все в разные стороны. А кто куда побежал, мы сейчас узнаем».

Учитель-логопед кладет под изображениями животных схемы направления движения (\Leftarrow налево, \Rightarrow направо) и просит детей сказать, в какую сторону убежал каждый из ежата и медвежата (*Ежонок убежал направо, а медвежонок — налево*).

Игра «Овощи» (4-й год обучения)

Задачи: формировать умение определять пространственное расположение объекта, формировать понятия *впереди* — *сзади*, *перед* — *после*.

Оборудование: картинка с изображением овощей и фруктов (груша, свекла, абрикос, помидор, виноград).

Ход игры

Учитель-логопед просит: «Рассмотри изображения овощей и фруктов. Скажи, что где находится», например: «Груша находится на первом месте слева», «Помидор — за абрикосом и перед луком».

Игра «Овощи и фрукты» (4-й год обучения)

Задачи: формировать умение определять пространственное расположение объекта, формировать понятия *первая слева, между, после*.

Оборудование: картинки с изображением овощей и фруктов (груша, яблоко, лук, виноград, абрикос, свекла, помидор).

Ход игры

Учитель-логопед просит детей разложить картинки с овощами и фруктами на доске в нужном порядке. Инструкция: «Хозяйка разложила купленные овощи и фрукты на полке в определенном порядке. Послушайте, как они расположены, и разложите каждый овощ и фрукт в соответствии с его местом на полке. Например, на полке первая слева лежит груша». Варианты: «Посередине полки лежит помидор. Перед виноградом лежит абрикос. Между свеклой и помидором — лук. После груши — свекла. Последний — виноград. А где лежит яблоко?»

Игра «Животные в зоопарке» (4-й год обучения)

Задачи: формировать умение определять пространственное расположение объектов; формировать умение понимать предлоги *перед, за, после*.

Оборудование: картинки с изображением животных (тигр, лев, суслик, носорог, верблюд, жираф) и шести клеток.

Ход игры

Учитель-логопед на доске размещает картинки с изображением шести клеток (расположенных по одной линии), а под ними картинки с изображением животных. Далее говорит: «Назовите, какие животные нарисованы на картинках. Определите, в какой клетке может находиться каждое животное в зоопарке (можно посчитать клетки), если известно, что суслик занимает вторую клетку. (Ребенок размещает картинку над (под) клеткой.) Клетка льва — третья слева. Перед клеткой тигра находится клетка носорога. За клеткой тигра находится клетка верблюда». Учитель-логопед предлагает каждому ребенку провести дорожку от каждого животного к его клетке и ответить на вопросы: где находится пустая клетка? Чья она?

Развитие восприятия пространственных отношений между предметами и группами предметов

Упражнение «Помоги кукле Маше» (4-й год обучения)

Задачи: формировать умение воспроизводить пространственные отношения между предметами по образцу.

Ход упражнения

Учитель-логопед показывает детям куклу и объясняет, что кукла Маша ждет гостей и просит ребят помочь накрыть на стол. Детям предлагается расставить на столе игрушечную посуду по образцу.

Игра «Что это?» (4-й год обучения)

Задачи: формировать умение понимать описание пространственного местоположения предмета.

Ход игры

Учитель-логопед размещает вокруг одного из детей 3—4 игрушки, описывает одну из них и предлагает остальным детям ее угадать (показать и назвать ее), например: *Игрушка лежит перед мальчиком. Игрушка лежит сзади мальчика. Игрушка лежит справа от мальчика. Игрушка лежит слева от мальчика.*

Упражнение «Где находится?» (4-й год обучения)

Задачи: формировать умение определять на слух пространственные отношения между изображенными на картинке предметами.

Ход упражнения

Учитель-логопед просит детей внимательно рассмотреть картинку с изображением звездочки (домика, мяча, кораблика и елочки), затем ответить на вопросы: где нарисована звездочка (домик, мячик, кораблик, елочка)? Где нарисован кораблик — слева или справа от елочки? В каком углу нарисован домик? и др.

Формирование пространственной ориентировки в объектах, развернутых на 180 градусов

Упражнение «Близнецы» (4-й год обучения)

Задачи: формировать умение определять правые и левые части тела другого человека; формировать умение отвечать простым пространственным предложением.

Оборудование: картинка с изображением двух одевающихся мальчиков.

Ход упражнения

Учитель-логопед показывает детям картинку с изображением двух одевающихся мальчиков и говорит: «Это Саша и Юра. Они близнецы, поэтому очень похожи. Юра — в синей рубашке, Саша — в белой. Мальчики собираются гулять, они одеваются и обуваются. Найдите на рисунке правый ботинок. Чей он — Юрин или Сашин? На какую руку не успел надеть варежку Юра? А Саша?» и т. д.

Упражнение «На скамейке» (4-й год обучения)

Задачи: формировать умение определять пространственное расположение объектов по отношению к сидящему напротив человеку.

Оборудование: картинка с изображением сидящих на скамейке мамы и двух сыновей.

Ход упражнения

Учитель-логопед показывает детям картинку с изображением сидящих на скамейке мамы и двух сыновей и читает стихотворение.

На скамейку мама села.

Справа — Сева, Слава — слева.

После этого детям предлагается выполнить задания.

— Покажи правую (левую) руку мамы.

— Покажи мальчика, который сидит справа (слева) от мамы.

— Сева сидит справа от мамы. Покажи Севу.

— Слава сидит слева от мамы. Покажи Славу.

— Скажи: где сидит Сева? Где сидит Слава?

Затем учитель-логопед может предложить одному ребенку сесть справа от него, другому — слева и каждому из них определить свое пространственное месторасположение.

Формирование умения ориентировки на листе бумаги

Упражнение «Волшебный лист» (4-й год обучения)

Задачи: формировать умение находить картинки на листе бумаги по словесной инструкции; формировать умение отвечать на вопросы полным распространенным предложением.

Оборудование: картинки с изображением кувшина, кастрюли, чайника, сумки, мыла.

Ход упражнения

Рассмотри картинки. Ответь на вопросы.

1-й вариант.

Что нарисовано вверху слева? Что нарисовано вверху справа? Что нарисовано вверху в центре? Что нарисовано внизу в центре? Что нарисовано внизу слева? Что нарисовано внизу справа?

2-й вариант.

Где расположен кувшин? Где расположена кастрюля? Где расположена сумка? Где расположен чайник? Где расположено мыло?

Упражнение «Волшебный карандаш» (4-й год обучения)

Задачи: формировать умение выполнять задание по инструкции на листе бумаги.

Ход упражнения

Детям выдаются листы бумаги в клетку с разметкой. Инструкция учителя-логопеда: «На листе, на месте, где поставлены точки, нужно нарисовать то, что я сейчас скажу, а где рисовать, вы узнаете, если будете внимательно меня слушать».

1. Наступила осень, завяли цветы. Нарисуйте простым карандашом цветок в правом верхнем углу.

2. Осенью листья на деревьях меняют цвет и опадают. Нарисуйте в левом нижнем углу листок.

3. Мы ждем, когда наступит бабье лето, потому что в это время возвращаются солнечные дни. Нарисуйте в верхнем левом углу солнышко.

4. Когда выглядывает солнышко, нам становится весело. Нарисуйте улыбающийся (веселый) смайлик в правом нижнем углу.

Затем детям показывают образец для сравнения своих рисунков.

Моделирование сказочных историй

(4-й год обучения) (Л. С. Горбачева)

«Лесная школа»

Задача: формировать умение ориентироваться на листе бумаги.

Оборудование: у каждого ребенка лист бумаги и домик, вырезанный из картона.

Инструкция: «Ребята, этот домик не простой, он сказочный. В нем будут учиться лесные звери. У каждого из вас есть такой же домик.

Я расскажу вам сказку. Слушайте внимательно и ставьте домик в то место, о котором говорится в сказке.

В густом лесу живут звери. У них есть свои детеныши. И решили звери построить для малышей лесную школу. Собрались на опушке леса и стали думать, в каком месте ее поставить.

Лев предложил построить в левом нижнем углу. Волк хотел, чтобы школа была в правом верхнем углу. Лиса настаивала на том, чтобы построили школу в верхнем левом углу, рядом со своей норой. В разговор вмешалась белочка. Она сказала: «Школу нужно построить на поляне». Прислушались звери к совету белочки и решили строить школу на лесной поляне посередине леса».

«Зима»

Оборудование: у каждого ребенка лист бумаги, домик, елочка, поляна (голубой овал), муравейник (серый треугольник).

Инструкция: «Ребята, этот лист бумаги не простой, он сказочный. Представьте себе, что это зимний лес. В нем живет Зима. У каждого из вас есть домик, елочка, поляна (голубой овал), муравейник (серый треугольник). Я расскажу вам сказку. Слушайте внимательно и ставьте домик (елочку, поляну, муравейник) в то место, о котором говорится в сказке. У леса на опушке жила Зима в избушке. Избушка ее стояла в правом верхнем углу. Однажды проснулась Зима рано, умылась, оделась потеплее и пошла посмотреть на свой лес. Шла она по правой боковой стороне. Когда дошла до правого нижнего угла, увидела маленькую елочку. Взмахнула Зима правым рукавом и засыпала елочку снегом. Повернула Зима на середину леса. Здесь была большая поляна. Взмахнула Зима руками и засыпала всю поляну снегом. Повернула Зима в левый нижний угол и увидела муравейник. Взмахнула она левым рукавом и покрыла муравейник снегом. Пошла Зима вверх: повернула вправо и ушла домой отдыхать».

«Птичка и кошка»

Оборудование: у каждого ребенка лист бумаги, дерево, птичка, кошка.

Инструкция: «Во дворе росло дерево. Около дерева сидела птичка. Потом птичка полетела и села на дерево, наверху. Пришла кошка. Кошка хотела поймать птичку и залезла на дерево. Птичка улетела вниз и села под деревом. Кошка осталась на дереве».

**Формирование умения
понимать и употреблять предлоги и наречия
с пространственным значением**

Игра «Что это?» (4-й год обучения)

Ход игры

Учитель-логопед размещает вокруг одного из детей 3—4 игрушки, описывает одну из них и предлагает остальным детям ее угадать, например: *Игрушка лежит перед мальчиком. Игрушка лежит сзади мальчика. Игрушка лежит справа от мальчика. Игрушка лежит слева от мальчика.*

Игра «Веселое путешествие» (4-й год обучения)

Ход игры

Детям предлагается вставить «маленькое слово» (предлог). Читается предложение без предлога, дети подбирают нужный предлог и проговаривают все предложение.

Мама садится ... (*в*) машину. Коля бежит ... (*по*) дороге. Автобус едет ... (*по*) улице. Поезда едут ... (*по*) рельсам. Петя любит ездить ... (*на*) велосипеде.

Игра «Где что растет?» (4-й год обучения)

Ход игры

На доске слева — картинки с изображением огорода, сада, леса, луга, поля, болота. Справа — картинки с изображением овощей, фруктов, деревьев, травы, пшеницы, клюквы. Учитель-логопед говорит: «Растения сбежали со своих мест и заблудились. Помогите им вернуться на свои места, туда, где они растут. Где растут овощи?» Дети: «Овощи растут на огороде». Картинка овощей располагается около изображения огорода и т. д.

Аналогичным образом проводятся игры «Где что покупают?» (лекарство, хлеб, молоко), «Где что хранится?» (посуда, одежда, книги).

Упражнение «Добавь слова» (4-й год обучения)

Ход упражнения

Учитель-логопед называет часть предложения и бросает мяч одному из детей. Ребенок, поймавший мяч, заканчивает предложение, используя слова *справа, слева, впереди, позади*.

Стол стоит Полочка с книгами висит Мишка сидит
Пирамидка стоит Кукла лежит Лампа висит Дверь нахо-
дится

Игра «Исправь ошибки» (4-й год обучения)

Ход игры

Учитель-логопед дает инструкцию: «Один рассеянный человек чи-
тал книгу и перепутал все слова. Вот как он прочитал:

«Дед в печи, дрова на печи». *Как сказать правильно?*

«На столе сапожки, под столом лепешки». *Как надо сказать?*

«Овечки в речке, караси у печки». *Как сказать правильно?*

«Под столом портрет, над столом табурет». *Исправьте, чтобы
было правильно.*

Игра «Расположи мебель» (4-й год обучения)

Ход игры

Предлагается картинка, изображающая комнату. Учитель-логопед
задает вопросы о расположении различных предметов (мебели) и про-
сит детей использовать слова *справа, слева, спереди, позади*.

Затем на макете дети расставляют игрушечную мебель так же,
как на картинке, комментируя свои действия: «Поставим стул слева
от стола» и т. д.

Упражнение «Скажи наоборот» (4-й год обучения)

Учитель-логопед читает предложение и предлагает детям сказать
наоборот.

Мальчик положил мяч
в ящик.

Мальчик вынул мяч
из ящика.

Девочка налила воду в графин.

Мама положила яблоки на стол.

Машина подъехала к дому.

Дедушка подошел к забору.

Игра «Солнечный зайчик» (4-й год обучения)

Ход игры

Учитель-логопед с помощью зеркала показывает «солнечного
зайчика» и говорит детям: «Ищите зайчика, а найдете — ответьте,
куда он спрятался» (*Зайчик на столе. Зайчик под столом* и т. п.).

Упражнение «Закончи предложение» (4-й год обучения)

Учитель-логопед показывает детям картинку и предлагает закончить предложение, правильно употребив существительное в винительном падеже.

Продавец встал *за (прилавок)*.

Солнце спряталось *за (тучи)*.

Мальчик входит *в (автобус)*.

Девочка поставила книги на *(полку)*.

Упражнение «Сказка» (4-й год обучения)

Учитель-логопед показывает детям картинку и предлагает закончить предложение, правильно употребив существительное в дательном падеже.

Пятачок пришел в гости *к ...*. Старик пришел *к ...*. Принц топится *к ...*.

Упражнение «Кто с кем? Кто с чем?» (4-й год обучения)

Учитель-логопед показывает детям картинку и предлагает закончить предложение, правильно употребив существительное в творительном падеже.

Мальчик идет *с (папой)*.

Девочка идет *с (мамой)*.

Девочка играет *с (котом)*.

Мальчик играет *с (машиной)*.

Упражнение «Еда для животных» (4-й год обучения)

Учитель-логопед показывает детям картинку и предлагает закончить предложение, правильно употребив существительное в предложном падеже.

Медведь мечтает *о (рыбе)*.

Кошка мечтает *о (молоке)*.

Собака мечтает *о (косточке)* и т. д.

ПРИМЕРЫ ЗАДАНИЙ ПО ЛЕКСИЧЕСКИМ ТЕМАМ

На основе анализа программы для специальных дошкольных учреждений «Воспитание и обучение детей с тяжелыми нарушениями речи» (4-й год обучения, лексические темы «Мебель. Бытовые приборы», «Дом и его части», «Транспорт») составлены задания по форми-

рованию умения употреблять наречия с пространственным значением (*впереди, посередине, рядом, слева, справа*), предлоги (*в, под, перед, между*)*. Данные задания можно использовать и по другим лексическим темам, подобрав соответствующий картинный материал.

Лексическая тема «Мебель. Бытовые приборы»

Оборудование: картинки с изображением комнаты, мебели (диван, тумбочка, кресло, стол, стул и др.).

Задание «Что впереди?»

Задача: закреплять умение употреблять наречие *впереди*.

Детям предлагается картинка с изображением комнаты, на которой размещаются картинки с мебелью (диван, кресло, тумбочка, стол, стоящий впереди). Инструкция: «Что из мебели в комнате находится впереди?» После выбора верного варианта учитель-логопед предлагает ребенку дать полный ответ: «Впереди находится стол».

Педагог может предложить дополнительное задание, при этом на картинке с изображением комнаты разместить впереди тумбочку.

Задание «Что посередине?»

Задача: закреплять умение употреблять наречие *посередине*.

Детям предлагается картинка с изображением комнаты, на которой размещаются картинки с мебелью (диван, шкаф, стул, который стоит посередине). Инструкция: «Что из мебели находится посередине?» После выбора верного варианта учитель-логопед предлагает ребенку дать полный ответ: «Посередине находится стул».

Педагог может предложить дополнительное задание, при этом на картинке с изображением комнаты разместить посередине диван.

Задание «Что рядом?»

Задача: закреплять умение употреблять наречие *рядом*.

На доске размещаются три картинки: на первой — утюг стоит на столе, на второй — рядом со столом, на третьей — под столом. Инструкция: «Найди картинку, на которой утюг стоит рядом со столом». После выбора верного варианта учитель-логопед предлагает ребенку дать полный ответ: «Утюг стоит рядом со столом».

* Исследование В. Д. Ладейко под научным руководством Н. В. Дроздовой (Минск: БГПУ, 2014).

Задание «Что слева (справа)?»

Задача: закреплять умение употреблять наречие *слева*.

На доске размещается картинка с изображением комнаты, на которую учитель-логопед прикрепляет рисунок с изображением дивана и двух кресел: одно — слева, другое — справа от дивана. Инструкция: «Найди картинку с креслом, которое стоит слева от дивана». После выбора верного варианта учитель-логопед предлагает ребенку дать полный ответ: «Кресло находится слева от дивана».

Дополнительное задание: на картинке с изображением комнаты размещаются картинки: стол и два стула: один — слева, другой — справа от стола. Инструкция: «Найди картинку со стулом, который стоит справа от стола». После выбора верного варианта учитель-логопед предлагает ребенку дать полный ответ: «Стул стоит справа от стола».

Задание «Что справа сверху (слева внизу)?»

Задача: закреплять умение определять предметы, размещенные *справа сверху (слева внизу)*.

На доске размещается картинка с изображением комнаты, на которую учитель-логопед прикрепляет рисунок шкафа, по обеим сторонам которого — по две картинки. Инструкция: «Найдите картинку, которая находится справа сверху».

Задание «Что находится под ...?»

Задача: закреплять умение согласовывать предлог *под* с существительным в творительном падеже.

На доске размещается картинка с изображением комнаты, на которую учитель-логопед прикрепляет рисунок стола и трех табуретов (два стоят рядом со столом, один — под столом). Инструкция: «Найди картинку с табуретом, который стоит под столом». После выбора верного варианта учитель-логопед предлагает ребенку дать полный ответ: «Табурет стоит под столом».

Задание «Что находится перед ...?»

Задача: закреплять умение согласовывать предлог *перед* с существительным в творительном падеже.

На доске размещаются три картинки: на первой стол стоит рядом с диваном, на второй — за диваном, на третьей — перед диваном. Инструкция: «Найди картинку, где стол стоит перед диваном». После вы-

бора верного варианта учитель-логопед предлагает ребенку дать полный ответ: «Стол стоит перед диваном».

Задание «Что находится в ...?»

Задача: закреплять умение согласовывать предлог *в* с существительным в предложном падеже.

На доске размещаются три картинки: на первой чайник стоит на тумбочке, на второй — в тумбочке, на третьей — рядом с тумбочкой. Инструкция: «Найди картинку с чайником, который стоит в тумбочке». После выбора верного варианта учитель-логопед предлагает ребенку дать полный ответ: «Чайник стоит в тумбочке».

Лексическая тема «Дом и его части»

Задание «Дом впереди»

Задача: закреплять умение употреблять наречие *впереди*.

На доске размещаются картинки с изображением четырех домов (одноэтажный, двухэтажный, трехэтажный, четырехэтажный). На одном рисунке одноэтажный дом стоит впереди. Инструкция: «Покажи дом, который стоит впереди». После выбора верного варианта учитель-логопед спрашивает: «Какой дом стоит впереди?» — и предлагает ребенку дать полный ответ: «Одноэтажный дом стоит впереди».

Задание «Дом посередине»

Задача: закреплять умение употреблять наречие *посередине*.

На доске размещаются три картинки: на первой — многоэтажный дом стоит справа, на второй — посередине, на третьей — слева. Инструкция: «Найди картинку, где многоэтажный дом стоит посередине». После выбора верного варианта учитель-логопед предлагает ребенку дать полный ответ: «Многоэтажный дом стоит посередине».

Задание «Где дерево?»

Задача: закреплять умение употреблять наречие *рядом*.

На доске размещаются три картинки: на первой картинке дерево растет позади дома, на второй — рядом с домом, на третьей — перед домом. Инструкция: «Найди картинку с домом, рядом с которым растет дерево». После выбора верного варианта учитель-логопед предлагает ребенку дать полный ответ: «Дерево растет рядом с домом».

Задание «Кирпичный дом»

Задача: закреплять умение употреблять наречие *справа*.

На доске размещаются три картинки: на первой картинке кирпичный дом стоит справа от деревянного дома, на второй — между деревянными домами, на третьей — слева от деревянного дома. Инструкция: «Найди картинку, на которой кирпичный дом стоит справа». После выбора верного варианта учитель-логопед предлагает ребенку дать полный ответ: «Кирпичный дом стоит справа».

Задание «Деревянный дом»

Задача: закреплять умение употреблять наречие *слева*.

На доске размещаются три картинки: на первой деревянный дом стоит справа от кирпичного, на второй — слева от кирпичного, на третьей — между кирпичными домами. Инструкция: «Найди картинку, на которой деревянный дом стоит слева». После выбора верного варианта учитель-логопед предлагает ребенку дать полный ответ: «Деревянный дом стоит слева».

Задание «Напротив дома»

Задача: закреплять умение употреблять понятие *напротив*.

На доске размещаются три картинки с изображением дома и трех машин: одна машина стоит напротив дома, вторая — рядом с домом, третья — за домом. Инструкция: «Найди машину, которая стоит напротив дома». После выбора верного варианта учитель-логопед предлагает ребенку дать полный ответ: «Красная машина стоит напротив дома».

Задание «Разбитое окно»

Задача: закреплять умение определять предметы, изображенные *слева внизу*.

На доске размещаются три картинки: в первом доме окно разбито слева вверху, во втором — справа внизу, в третьем — слева внизу. Инструкция: «Найди картинку с домом, в котором окно разбито слева внизу». После выбора верного варианта учитель-логопед предлагает ребенку дать полный ответ: «Окно разбито слева внизу».

Задание «Маляры»

Задача: закреплять умение определять предметы, находящиеся *друг против друга*.

На доске размещаются три картинки с изображением двух маляров: на первой и второй картинках маляры стоят рядом, на третьей — друг против друга. Инструкция: «Найди картинку, на которой маляры находятся друг против друга». После выбора верного варианта учитель-логопед предлагает ребенку дать полный ответ: «Окно разбито слева внизу».

Задание «Красим дом»

Задача: закреплять умение согласовывать предлог *в* с существительным в предложном падеже.

На доске размещаются три картинки с изображением трех домов: на первой картинке маляр красит стены снаружи, на второй маляр красит крышу, на третьей маляр красит стены в доме. Инструкция: «Найди картинку, где маляр красит стены в доме». После выбора верного варианта учитель-логопед предлагает ребенку дать полный ответ: «Маляр красит стены в доме».

Задание «Замок и ключ»

Задача: закреплять умение согласовывать предлог *в* с существительным в предложном падеже.

На доске размещаются три картинки с изображением трех замков и трех ключей: один ключ находится в замке, второй — перед замком, третий — на замке. Инструкция: «Найди картинку, где ключ находится в замке». После выбора верного варианта учитель-логопед предлагает ребенку дать полный ответ: «Ключ находится в замке».

Задание «Номер квартиры»

Задача: закреплять умение согласовывать предлог *под* с существительным в творительном падеже.

На доске размещаются три картинки с изображением трех дверей с номером и звонком: на первой картинке номер квартиры находится под звонком, на второй — над звонком, на третьей — рядом со звонком. Инструкция: «Найди картинку, где номер квартиры находится под звонком». После выбора верного варианта учитель-логопед предлагает ребенку дать полный ответ: «Номер квартиры находится под звонком».

Задание «Кирпичи»

Задача: закреплять умение согласовывать предлог *перед* с существительным в творительном падеже.

На доске размещаются три картинки с изображением дома и кирпичей: на первой картинке кирпичи лежат перед домом, на второй — за домом, на третьей — рядом с домом. Инструкция: «Найди картинку, на которой кирпичи лежат перед домом». После выбора верного варианта учитель-логопед предлагает ребенку дать полный ответ: «Кирпичи лежат перед домом».

Задание «За домом»

Задача: закреплять умение согласовывать предлог *за* с существительным в творительном падеже.

На доске размещаются три картинки с изображением дома и трех строителей: один строитель стоит перед домом, второй — рядом с домом, третий — за домом. Инструкция: «Найди картинку, где строитель стоит за домом». После выбора верного варианта учитель-логопед предлагает ребенку дать полный ответ: «Строитель стоит за домом».

Задание «Номер дома»

Задача: закреплять умение согласовывать предлог *между* с существительным в творительном падеже.

На доске размещаются три картинки с изображением трех домов: на первом доме номер находится около двери, на втором — около окна, на третьем — между дверью и окном. Инструкция: «Найди картинку с домом, номер которого находится между окном и дверью». После выбора верного варианта учитель-логопед предлагает ребенку дать полный ответ: «Номер дома находится между окном и дверью».

Задание «Звонок»

Задача: закреплять умение согласовывать предлог *между* с существительным в творительном падеже.

На доске размещаются три картинки с изображением трех домов и трех звонков: один звонок находится между окном и дверью, второй — рядом с дверью, третий — рядом с окном. Инструкция: «Найди картинку с домом, звонок которого находится между окном и дверью». После выбора верного варианта учитель-логопед предлагает ребенку дать полный ответ: «Звонок находится между окном и дверью».

Лексическая тема «Транспорт»

Задание «Пассажиры»

Задача: закреплять умение употреблять наречие *вперед*.

На доске размещаются картинки с изображением автобуса с пятью пассажирами и водителем. Инструкция: «Найди пассажира, который сидит в автобусе впереди всех». После выбора верного варианта учитель-логопед предлагает ребенку дать полный ответ: «Мальчик сидит в автобусе впереди всех».

Задание «Найди машину»

Задача: закреплять умение употреблять наречие *посередине*.

На доске размещаются три картинки с изображением машин разного цвета. Посередине стоит желтая машина. Инструкция: «Найди картинку с машиной, которая стоит посередине». После выбора верного варианта учитель-логопед предлагает ребенку дать полный ответ: «Желтая машина стоит посередине».

Задание «Троллейбус»

Задача: закреплять умение употреблять наречие *рядом*.

На доске размещаются три картинки с изображением дорог, по которым движутся троллейбус и автобус: на первой картинке троллейбус едет рядом с автобусом, на второй — перед автобусом, на третьей — за автобусом. Инструкция: «Найди троллейбус, который едет рядом с автобусом». После выбора верного варианта учитель-логопед предлагает ребенку дать полный ответ: «Троллейбус едет рядом с автобусом».

Задание «Машина справа»

Задача: закреплять умение употреблять наречие *справа*.

На доске размещаются картинки с изображением двух машин: слева — желтая машина, справа — синяя. Инструкция: «Найди на картинке машину, которая стоит справа». После выбора верного варианта учитель-логопед предлагает ребенку дать полный ответ: «Синяя машина стоит справа».

Задание «Найди машину»

Задача: закреплять умение определять предметы, которые находятся *справа вверху*.

На доске размещается картинка с изображением моста и четырех машин: две стоят на мосту, две — под мостом. Инструкция: «Найди машину, которая находится справа сверху». После выбора верного варианта учитель-логопед предлагает ребенку дать полный ответ: «Машина находится справа сверху».

Задание «Корабли»

Задача: закреплять умение определять предметы, которые находятся *друг против друга*.

На доске размещаются три картинки: на первых двух корабли плывут друг за другом, на третьей — друг против друга. Инструкция: «Найди картинку, на которой корабли плывут друг против друга». После выбора верного варианта учитель-логопед предлагает ребенку дать полный ответ: «Корабли плывут друг против друга».

Задание «Вертолет»

Задача: закреплять умение согласовывать предлог *за* с существительным в творительном падеже.

На доске размещаются три картинки с изображением самолета и трех вертолетов: один вертолет летит за самолетом, второй — над самолетом, третий — под самолетом. Инструкция: «Найди картинку с вертолетом, который летит за самолетом». После выбора верного варианта учитель-логопед предлагает ребенку дать полный ответ: «Вертолет летит за самолетом».

Задание «Остановка»

Задача: закреплять умение согласовывать предлог *перед* с существительным в творительном падеже.

На доске размещаются картинки с изображением трех домов с расположенными рядом остановками: первая и вторая остановки расположены за домом, а третья — перед домом. Инструкция: «Найди картинку, на которой остановка расположена перед домом». После выбора верного варианта учитель-логопед предлагает ребенку дать полный ответ: «Остановка расположена перед домом».

Задание «Колесо»

Задача: закреплять умение согласовывать предлог *под* с существительным в творительном падеже.

На доске размещаются три картинки с изображением машин и трех колес: одно колесо лежит под машиной, второе — на машине, третье — около машины. Инструкция: «Найди картинку с колесом, которое лежит под машиной». После выбора верного варианта учитель-логопед предлагает ребенку дать полный ответ: «Колесо лежит под машиной».

Задание «Под мостом»

Задача: закреплять умение согласовывать предлог *под* с существительным в творительном падеже.

На доске размещаются три картинки с изображением моста и трех машин: одна машина едет по мосту, вторая — под мостом, третья — перед мостом. Инструкция: «Найди машину, которая едет под мостом». После выбора верного варианта учитель-логопед предлагает ребенку дать полный ответ: «Красная машина едет под мостом».

Задание «Пожарная машина»

Задача: закреплять умение согласовывать предлог *в* с существительным в предложном падеже.

На доске размещаются три картинки с изображением пожарной машины и трех пожарных: один пожарный сидит в машине, второй стоит рядом с машиной, третий — на машине. Инструкция: «Найди картинку с пожарным, который сидит в пожарной машине». После выбора верного варианта учитель-логопед предлагает ребенку дать полный ответ: «Пожарный сидит в пожарной машине».

Задание «Милицейская машина»

Задача: закреплять умение согласовывать предлог *между* с существительным в творительном падеже.

На доске размещаются три картинки, на которых изображены две машины «скорой помощи» и одна милицейская: на первой картинке милицейская машина стоит между машинами «скорой помощи», на второй и третьей — рядом. Инструкция: «Найди картинку, на которой милицейская машина стоит между машинами «скорой помощи». После выбора верного варианта учитель-логопед предлагает ребенку дать полный ответ: «Милицейская машина стоит между машинами «скорой помощи».

Развитие памяти на коррекционных занятиях

Процессом, обеспечивающим построение всестороннего образа мира, связывающим разрозненные впечатления в целостную картину, прошлое с настоящим и будущим, является *память*. Это познавательный процесс, включающий в себя запоминание, сохранение, припоминание (воспроизведение), узнавание и забывание информации. Он обеспечивает накопление впечатлений об окружающем мире, служит основой приобретения знаний, навыков и умений и их последующего использования. Сохранение опыта создает возможность для обучения человека и развития его психики (восприятия, мышления, речи и т. д.).

В соответствии с типом запоминаемого материала выделяются вербальная (словесная), образная, двигательная и эмоциональная память.

Примерно до 4-летнего возраста память ребенка является произвольной. Уже на первом месяце жизни у него закрепляются элементарные чувственные впечатления, движения, эмоциональные состояния. К концу первого полугодия появляется узнавание, а затем и воспроизведение образов отсутствующих предметов. По мере овладения ребенком навыками ходьбы и речи память начинает быстро развиваться в результате расширения контакта ребенка с предметами и речевого общения. В процессе обогащения чувственного опыта и закрепления его в речи память детей становится все более прочной. Если у годовалого ребенка впечатления сохраняются 1—2 недели, то к концу третьего года жизни они могут сохраняться до 1 года. В развитии памяти уже на первом году жизни необходимо использовать ориентировочные реакции ребенка на новые объекты. В дальнейшем следует расширять и углублять потребность ребенка в ознакомлении с предметами, его практическую и игровую деятельность.

В дошкольном возрасте основное место занимает произвольная память. Качество такой памяти зависит от содержания запоминаемого материала (легче запоминается наглядный и близкий к жизненному опыту материал) и опыта его использования (легче запоминается тот материал, с которым ребенок что-то делал — строил, перекладывал,

вырезал и т. д.). Лучше запоминаются предметы, если ребенок называет их. Восприятие и запоминание различных предметов, их свойств (цвет, величина, форма, пространственное расположение) существенно изменяются при включении слова в деятельность.

Наряду с образной памятью у дошкольников развивается и словесно-логическая память в ее конкретной форме. К пяти годам у ребенка появляются произвольные процессы памяти, формируются начальные умения запоминать и припоминать. В целях подготовки детей к школе необходимо стимулировать у них развитие произвольной логической памяти, используя для этого не только практическую и игровую деятельность, но и занятия в дошкольном учреждении, в том числе коррекционные. Экспериментальные данные свидетельствуют о больших возможностях развития у дошкольников высших форм памяти в процессе специального обучения и воспитания.

Произвольная память у старших дошкольников развита недостаточно. Дети запоминают лучше то, что им интересно, что вызывает у них сильные чувства. Поэтому они легко заучивают стихи, песни, сказки — все, связанное с яркими образами и сильными переживаниями.

Старшие дошкольники лучше запоминают наглядный материал. При воссоздании в памяти зрительных образов и образного представления нужно уделять внимание, прежде всего, не сходствам зрительных образов, а их различиям, нужно отыскивать какой-то смысл во всем, что необходимо запомнить.

Особенностью вербальной памяти детей этого возраста является лучшее запоминание слов, обозначающих названия предметов, чем слов, обозначающих абстрактные понятия. Зрительные образы, возникающие под стимулирующим воздействием слов, не такие яркие, как реально воспринимаемые объекты. И далеко не все читаемые слова вызывают в воображении зрительные образы, т. е. какая-то часть текстовой информации вообще в них не преобразуется.

В старшем дошкольном возрасте большие изменения происходят в познавательной сфере ребенка. Память приобретает ярко выраженный познавательный характер. Изменения в области памяти связаны с тем, что ребенок, во-первых, начинает осознавать особую мнемоническую задачу. Он отделяет эту задачу от всякой другой. Во-вторых, в старшем дошкольном возрасте идет интенсивное формирование приемов запоминания. От простейших приемов (повторение, проговаривание материала, внимательное длительное рассмотрение материала

и др.) ребенок в старшем дошкольном возрасте переходит к группировке, осмыслению связей разных частей материала. Появляются более сложные приемы запоминания: применение вспомогательных средств (картинок, слов, графических символов, наглядных моделей) для создания новых связей, новых структур, поиска опор на уже известное.

Таким образом, с раннего детства процесс развития памяти ребенка идет по нескольким направлениям. Во-первых, механическая память постепенно дополняется и замещается логической. Во-вторых, непосредственное запоминание со временем превращается в опосредствованное, связанное с активным и осознанным использованием для запоминания и воспроизведения различных мнемотехнических приемов и средств. В-третьих, произвольное запоминание, доминирующее в детстве, со временем превращается в произвольное.

Необходимо учитывать, что, чем большей предварительной обработке подвергается информация, тем надежнее она запоминается. При этом, чтобы подвергнуть информацию основательной обработке и закодировать ее для длительного хранения, важно произвести целый ряд мысленных операций: прокомментировать новые данные, оценить их значение, поставить вопросы, с чем-то сопоставить и сравнить. Запись информации в памяти и ее извлечение значительно облегчаются при осознанном выборе стимулов и концентрации на них внимания. Лишь постоянно задавая вопросы, что именно и для чего стоит запомнить, педагог может приучить ребенка концентрировать внимание на самом важном и тем самым облегчить запоминание.

Основными направлениями коррекционной работы по развитию памяти дошкольников являются (по А. Н. Белоус):

1) Обогащение чувственного опыта ребенка, наполнение его произвольной памяти новым социально значимым содержанием — представлениями о явлениях природы, жизни животных и растений, труде взрослых, свойствах предметов и т. д. Важно постоянно поддерживать интерес дошкольника к окружающему миру, постоянно называть то, что ребенок в данный момент воспринимает, побуждать его называть предметы и их свойства.

2) Создание условий для развития образной памяти ребенка, формирование способности к точному, детальному, конкретному и яркому запечатлению (на материале дидактических игр). Важно подвести ребенка к осознанию необходимости преднамеренного запоминания и припоминания, помочь выделить и осознать цель — запомнить, учить применять вспомогательные средства запоминания.

3) Формирование предпосылок развития высших форм запоминания — опосредованного и осмысленного. Детей обучают специальным приемам осмысленной обработки материала — смысловой группировке и осмысленной опоре на внешние вспомогательные средства (картинки, слова, графические символы, наглядные модели).

Важными условиями, повышающими эффективность запоминания, являются: постановка мнестической задачи; использование наглядности в процессе запоминания; создание эмоционального отношения к запоминаемому.

На коррекционных занятиях с дошкольниками с ОНР учитель-логопед, опираясь на понимание единства речевой и мнестической деятельности, решает следующие задачи:

- развивать объем и темп запоминания *наглядного* (зрительно воспринимаемого) *материала*;
- развивать объем и темп запоминания *тактильно воспринимаемого материала*;
- развивать объем и темп запоминания *слухоречевого материала*;
- формировать умения *межмодального переноса*:
 - из тактильной в зрительную модальность;
 - из тактильной в слухоречевую модальность;
 - из зрительной в тактильную модальность;
 - из зрительной в слухоречевую модальность;
 - из слуховой в зрительную модальность;
 - из слуховой в тактильную модальность;
- формировать умение запоминать материал, используя приемы *создания внешних опор* (подсчет, ассоциация, мнемосхема, группировка).
- формировать умение запоминать материал, используя приемы *создания смысловых опор* (группировка, классификация, достраивание материала, структурирование, аналогия).

Одной из задач, связанных с развитием памяти дошкольников с ОНР, является развитие у детей объема и темпа запоминания *наглядного* и *слухоречевого* материала. Как правило, запоминание словесного материала у детей с ОНР более затруднено, чем запоминание зрительных образов. Вместе с тем у некоторых детей с дизартрией, имеющих нарушения зрительных функций (нистагм, птоз, сужение полей зрения и др.), зрительная память страдает больше, чем слуховая. Сужение объема зрительной памяти наиболее ярко проявляется при

запоминании большого числа наглядных объектов (предметов, картинок), а уменьшение их числа предполагает более успешное запоминание. Для развития объема запоминания наглядного материала традиционно используются игры «Чего не стало?», «Что изменилось?». В качестве предъявляемых объектов выступают реальные предметы, игрушки, фигуры, картинки, буквы и т. д., отбираемые учителем-логопедом в зависимости от направленности коррекционного занятия (по формированию лексико-грамматических средств языка и развитию связной речи, произносительной стороны речи или по обучению грамоте) и их тематики. Существуют варианты проведения игр, использование которых обеспечивает постепенное усложнение и расширение объема памяти детей.

В более простом варианте педагог раскладывает предметы (картинки), начиная от 2—3 и постепенно (на последующих занятиях) увеличивая число этих объектов, ребенок запоминает их. Затем учитель-логопед убирает один из них («Чего не стало?») или меняет местами («Что изменилось?»), а ребенок отгадывает.

Более сложный вариант игры «Чего не стало?», когда ребенок запоминает несколько объектов — предметов, картинок (2—4) и находит их среди других (5—7).

Варьируя время для запоминания, постепенно сокращая его, учитель-логопед добивается развития темпа запоминания наглядного материала дошкольниками с ОНР.

Примерами игр и упражнений для развития *зрительной* памяти являются:

«**Шапка-невидимка**». В течение 3 секунд надо запомнить все предметы, собранные под шапкой, которая на это время поднимается, а затем перечислить их.

«**Запомни и найди**». Ребенку показывается карточка с изображением предметов (например, по определенной лексической теме или предметов, в названии которых имеется изучаемый звук) или фигур (2—3 или более), предлагается их запомнить, а затем отыскать среди других на таблице с изображением большего числа предметов или фигур (6—9), среди которых есть предметы с первой карточки. Между запоминанием и отыскиванием изображений следует делать паузы разной длительности (от 5 секунд до 5 минут), причем паузы могут быть как «пустыми», так и заполненными какой-либо деятельностью (например, рисованием, рассказыванием, физминуткой и т. д.).

«Запомни точно». Во время физкультминутки дети встают полукругом; задача ведущего-ребенка — запомнить порядок расположения детей. *1-й вариант:* он отворачивается и называет детей по порядку; *2-й вариант:* педагог изменяет порядок, переставляя детей (не более 3), а ребенок его восстанавливает. Еще один вариант, уместный на занятиях по теме «Одежда»: дети замирают в разных позах; ведущий ребенок внимательно их осматривает и запоминает позы детей и их одежду. Затем он выходит из комнаты, а педагог производит не более 3 изменений в позах и одежде детей. Задача ведущего — вернуть все в исходное положение.

Для развития *тактильной* и *двигательной* памяти могут быть использованы следующие игры и упражнения:

«Теплый — холодный, сухой — мокрый». Следует подготовить стимульный материал, например: кусочек льда, фрукт из холодильника, грелку, мокрую ватку и т. п. Сначала предложите ребенку с открытыми глазами ощупать и назвать предметы, отметив, какие они. После этого он с закрытыми глазами анализирует предложенный ему предмет, дает ему название и говорит, какой он на ощупь (например: «Это сухой и теплый клубок ниток»).

«Найди такой же». Ребенок с закрытыми глазами ощупывает ряд фигур с разной фактурой поверхности: гладкие, шершавые, колючие, бархатистые, скользкие и т. д. Затем, не открывая глаз, он находит предметы с такой же поверхностью и выстраивает их в заданном порядке. Количество фигур увеличивается постепенно. Ощупывание осуществляется сначала двумя руками одновременно, потом одной рукой (правой, левой), а нахождение предметов — двумя руками одновременно.

«Запомни форму». Ребенок с закрытыми глазами ощупывает фигуры разной формы (круг, треугольник, звездочка и т. д.), называет их и запоминает последовательность, в которой они ему предъявлялись. Затем он, не открывая глаз, сразу же или после небольшой паузы находит фигуры и выстраивает в том же порядке.

«Замри». Играют несколько детей, один из них — ведущий. Он придумывает и демонстрирует какую-либо позу. Все дети внимательно смотрят и запоминают ее, затем начинают бегать, прыгать, ползать (по договоренности). По сигналу «Замри» дети воспроизводят позу, которую показывал ведущий.

«Повтори движение». Педагог показывает несколько движений (танцевальных, гимнастических, имитирующих труд людей и т. д.). Ребенок должен повторить эти движения как можно точнее, желательна в той же последовательности.

Для развития объема и темпа запоминания дошкольниками с ОНР слухоречевого материала используются следующие игры и упражнения:

«Магазин». Учитель-логопед предлагает ребенку пойти в «магазин» и запомнить все предметы, которые надо купить. Начинают с 1—2 предметов, постепенно увеличивая их количество до 5—7. В этой игре полезно менять роли: и взрослый, и ребенок по очереди могут быть и дочкой (или сыном), и мамой (или папой), и продавцом, который сначала выслушивает заказ покупателя, а потом идет подбирать товар. Магазины могут быть разными: «Булочная», «Молоко», «Игрушки» и др.

«Пары слов». Учитель-логопед предлагает ребенку запомнить несколько слов, предъявляя каждое из них в паре с другим словом. Например, называет пары *кошка — молоко, мальчик — машина, стол — пирог* и просит запомнить вторые слова из каждой пары. Затем педагог называет первое слово пары, а ребенок вспоминает и называет второе слово. Задание можно постепенно усложнять, увеличивая количество пар слов и подбирая в пары слова с отдаленными смысловыми связями.

«Восстанови пропущенное слово». Ребенку зачитываются 4—7 слов, не связанных между собой по смыслу: *корова, стол, стена, письмо, цветок, сумка, голова*. Затем ряд читается заново с пропуском одного из слов. Ребенок называет пропущенное слово. Вариант задания: при повторном прочтении можно заменить одно слово другим (из одного семантического поля, например *корова — теленок*; близким по звучанию, например *стол — стон*); ребенок должен найти ошибку.

«Рыба, птица, зверь». Лучше, если в этой игре участвуют несколько человек. Ведущий (сначала это должен быть педагог) указывает по очереди на каждого игрока и произносит: «Рыба, птица, зверь, рыба, птица...» Тот игрок, на котором остановилась считалка, должен быстро (пока ведущий считает до трех) назвать в данном случае птицу. Если ответ правильный, ведущий продолжает игру, если ответ неверный — ребенок выбывает из игры. Названия не должны повторяться.

Эту игру можно проводить в разных вариантах, когда дети называют, например, цветок, дерево, фрукт, мебель, имя.

«Повтори и продолжи». Ребенок называет какое-нибудь слово. Следующий участник игры повторяет это слово и добавляет новое. Таким образом, каждый из участников повторяет весь предыдущий ряд, добавляя в конце новое слово. Варианты игры: составление рядов из слов одной обобщающей группы (например, ягоды, фрукты, животные, мебель, посуда и т. д.); из определений к существительному (например, *арбуз* как *какой*? Ответы: *зеленый, полосатый, сочный, сладкий, большой, круглый, спелый, тяжелый, вкусный* и т. д.). Более сложным является задание на составление связного рассказа, когда каждый из участников, повторяя предыдущие предложения, добавляет свое.

«Подбирай, называй, запоминай» (на материале темы «Осень»). Ребенку дается инструкция «Назови как можно больше слов-действий»:

Осенью листья (что делают?) — краснеют, желтеют, вянут, сохнут, опадают, кружатся, шуршат.

Осенью дождь (что делает?) —

Осенью солнце (что делает?) —

Осенью птицы (что делают?) —

«Подбирай, называй, запоминай» (на материале темы «Транспорт»). Ребенку дается инструкция «Закончи предложения (подбери и назови как можно больше слов-действий)»:

Машина (что делает?) — едет, мчится, тормозит, останавливается.

Самолет (что делает?) —

Теплоход (что делает?) —

«Подбирай, называй, запоминай». Ребенку дается инструкция «Закончи предложения (подбери и назови как можно больше слов-действий)»:

Снежинки зимой (что делают?) — падают, кружатся, искрятся, блестят, тают.

Лед на солнце (что делает?) —

Мороз (что делает?) —

Дети на зимней прогулке (что делают?) —

Метель (что делает?) —

«**Бабушка укладывает в свой чемодан...**». Играть можно и с одним ребенком, но лучше с группой из 3—6 человек. Педагог начинает рассказ: «Бабушка укладывает в свой чемодан расческу». Следующий игрок повторяет уже сказанное, добавив следующий предмет: «Бабушка укладывает в свой чемодан расческу и тапочки» и т. д. Игра продолжается до тех пор, пока ряд не становится таким длинным, что его уже трудно будет воспроизвести. У детей это может быть 18—20 предметов.

«**Запомни нужные слова**». Из предложенных фраз (рассказов) ребенок запоминает только те слова, которые обозначают: погодные условия, транспорт, растения и т. п.

«**Пиктограмма**». Ребенку читается рассказ. Для того чтобы его запомнить, ребенку предлагается каждый смысловой фрагмент как-то изобразить (зарисовать). Затем ребенка просят по его зарисовкам воспроизвести рассказ.

Коррекционная работа также направлена на формирование у дошкольников с ОНР умений **межмодального переноса**. Так, для перевода из *тактильной* в *зрительную модальность* используются объемные фигуры или фигуры, вырезанные из наждачной или бархатной бумаги (например, при изучении темы «Фрукты. Овощи» используются муляжи; при обучении грамоте — вырезанные из бархатной бумаги буквы или объемные буквы из пластика, дерева) и такие же фигуры в плоскостном изображении (нарисованные фрукты, овощи, буквы и т. п.). Ребенку предлагается с закрытыми глазами ощупать фигурку (при усложнении задания — две и более фигурок), а затем, открыв глаза, выбрать ее (их) из нарисованных на листе бумаги.

При переводе из *тактильной* в *слухоречевую модальность* ребенку предлагается с закрытыми глазами ощупать (как правой, так и левой рукой) предметы (фигурки, буквы), начиная от 2, а затем называть их в том порядке, в каком эти предметы предьявлялись для ощупывания. Перевод из *зрительной* в *тактильную модальность*: ребенок на ощупь находит показанные ему предметы (фигурки, буквы); перевод из *зрительной* в *слухоречевую модальность*: ребенок называет ряд показанных ему предметов (фигурок, букв). При переводе из *слуховой* в *зрительную модальность* воспроизводится ряд (начиная из 2—3) звуков работы какого-либо прибора, механизма, транспорта или звука, издаваемого животным (с использованием аудиозаписи). Ребенку предлагается отобрать картинки с соответствующим

изображением (или самостоятельно нарисовать опознанный источник звука). Такие упражнения особо уместны при изучении тем «Животные», «Птицы», «Улица. Транспорт», «Бытовые приборы» и др. Для перевода из *слуховой* в *тактильную модальность* учитель-логопед называет ряд (от 2—3 и более) слов, звуков, а ребенок находит на ощупь соответственно предмет или материал, букву.

По определению А. В. Семенович, вне зависимости от того, какой вид памяти (двигательная, слухоречевая и др.) корректируется, необходимо придерживаться определенного порядка формирования процессов памяти. Сначала формируются процессы узнавания, затем — воспроизведения, наконец — избирательности памяти. При коррекции узнавания алгоритм следующий: ребенок запоминает 2—6 изображений предметов (животных, растений, игрушек и др.), тактильных или двигательных образцов, цифр, букв, слов. Затем эталонные стимулы убираются; ребенку надо узнать (найти) их среди 10—15 аналогичных. Вначале эталонные стимулы «прячутся» среди резко отличающихся от них, потом — среди похожих.

В ходе формирования избирательности любого вида памяти ребенку предлагается запоминаемый материал, затем следует:

показать ему такой же ряд, но с иным расположением эталонных стимулов; ребенку необходимо восстановить нужный порядок;

показать ребенку такой же ряд, но с измененными элементами (фигуры с недорисованными фрагментами, слова со сходным звучанием, те же движения, но с несколько измененными позами и т. п.). Ребенку предлагается указать, что неправильно, и заменить ошибочный вариант верным.

Таким образом, развитие памяти связано с запоминанием и последующим полноценным узнаванием или воспроизведением эталона. При этом происходит обучение ребенка разным мнемотехникам, т. е. способам опосредствования мнестического процесса.

Для формирования у дошкольников умения запоминать материал, используя вспомогательный материал (картинки), может быть использован прием *опосредованного запоминания* (в отличие от непосредственного — запоминание посредством чего-либо, использование опосредующего символа, в данном случае использование предметных картинок для запоминания слов, предложений). Рассмотрим некоторые примеры возможностей применения данного приема на коррекционных занятиях.

М. Н. Бакаевой и С. М. Ладной представлен опыт развития опосредованной памяти у дошкольников при заучивании стихов с помощью зрительных опор. Иллюстрации позволяют логически запоминать текст через смысловое соотнесение, иначе говоря логическое запоминание текста. Интенсификация такой работы приобретает особую значимость в связи с тем, что дети с ОНР испытывают большие трудности в ситуациях, предполагающих использование опосредованной памяти. Установление смысловой связи между словом или предложением и картинкой помогает ребенку понять смысл стихотворения, вспомнить ключевые рифмованные слова, удерживая последовательность действий и событий.

Содержание одной, двух или четырех строк стихотворения обозначается определенной картинкой, наиболее ярко отражающей это описание. Для детей пяти-шести лет каждое стихотворение изображается 4—5 картинками, для детей после шести лет — 7—8. На примере стихотворения Л. Сорокина «Слышит мишка косолапый...» покажем возможности обозначения текста зрительной опорой — картинкой:

Слышит мишка косолапый (*медвежонок*)

Близкой бури грозный свист. (*дующий ветер*)

Он зовет на помощь папу (*медведь*)

Удержать последний лист. (*лист на ветке*)

Папа шепчет: — Это осень..., (*осенний лес*)

А осенью порой расстается лес с листвою.

Через зрительные опоры (картинки) для детей материализуется содержание стихотворения. Данный подход помогает вспоминать сюжет и не путать в нем порядок событий, поддерживая опосредованную память, существенно увеличивает эффективность процесса запоминания, повышает его продуктивность.

На этапе заучивания стихотворения с помощью цельной «ленты» из серии картинок (зрительных образов) отражается содержание стихотворения. На последующих этапах работы с целью усложнения стихотворение-иллюстрацию можно разрезать на отдельные картинки — фрагменты, позволяющие детям самостоятельно воспроизводить эту последовательность.

Таким образом, дети учатся быстро и без особых усилий запоминать стихотворный текст и рассказывать его с опорой на картинки-иллюстрации, что обеспечивает в дальнейшем осмысленность чтения и тренировку памяти. Опыт работы подтверждает, что заучивание сти-

хов методом иллюстраций, с помощью зрительных опор, позволяет у детей с проблемами в развитии речи поддерживать интерес к стихам даже при их многократном повторении. Такая работа со стихами активно развивает понимание текста детьми, что является важнейшим условием осмысленного запоминания, совершенствования долговременной памяти, повышает эффективность заучивания стихов: значительно сокращается время заучивания, облегчается его процесс, увеличивается длительность запоминания стихов, т. е. качество кратко- и долговременной памяти. Вместе с тем у детей развиваются ассоциативное мышление, способности к замещению, активизируется речь в целом: пассивный словарь переходит в разряд активного, побуждая к самостоятельному воспроизведению стихотворения, обогащается словарный запас. Кроме того, зрительные опоры в виде картинок-иллюстраций позволяют сократить энергетические и временные затраты со стороны детей, педагогов и родителей, оказывая им существенную помощь в ходе данной работы.

Предметные картинки как опосредующие символы могут быть использованы и для решения иных задач логопедической работы. Так, на занятиях, посвященных автоматизации и дифференциации звуков, можно использовать наборы предметных картинок, в названиях которых встречается изучаемый звук (или звуки), а также наборы слов для заучивания (данные слова также необходимо подобрать таким образом, чтобы в них был изучаемый звук). Например, при дифференциации звуков *с—ш* используются картинки «вишня, шмель, шляпка, носки, сосны, шапка (ушанка), старушка» и слова для запоминания «сладкая, толстый, соломенная, шерстяные, высокие, пушистая, усталая». Учитель-логопед предлагает ребенку назвать картинки и сообщает, что эти картинки помогут запомнить другие слова. Дается инструкция: «Тебе нужно запомнить слова. Я буду называть слово, а ты выбирай картинку, которая поможет запомнить тебе это слово». Затем называется слово, например «соломенная», и объясняется, что к этому слову можно взять из предложенных картинок «шляпку». Все отобранные ребенком картинки откладываются в сторону. После называния учителем-логопедом всех слов для заучивания и отбора картинок ребенком картинки перемешиваются и по одной предъявляются ребенку с просьбой вспомнить, для запоминания какого слова была отобрана данная картинка. Аналогичное воспроизведение заученных с помощью картинок слов можно повторить в конце данного занятия

(или в начале следующего). Таким образом, использование приема опосредствованного запоминания дает возможность создавать на занятии условия для многократного называния слов с изучаемыми звуками (при назывании картинок и слов для заучивания), составления словосочетаний с этими словами («соломенная шляпка», «сладкая вишня» и т. д.), активизации речемыслительной деятельности ребенка (учитель-логопед может попросить ребенка объяснить, почему он отобрал ту или иную картинку к называемому слову, т. е. в вербальной форме установить связи между словом и опосредующим символом — предметной картинкой), развития продуктивности преднамеренного логического запоминания.

Учитель-логопед может использовать различные варианты данного приема при работе над звуками. Так, например, можно упростить задание, если изучаемый звук будет только в названиях слов для заучивания, а в названиях слов из набора картинок он будет отсутствовать. Для развития умения ребенка устанавливать различные связи между словом и опосредующим символом рекомендуется использовать такие наборы, в которых число картинок будет больше, чем количество запоминаемых слов.

Примерами стимульного материала для опосредствованного запоминания на занятиях по автоматизации и дифференциации звуков являются*:

для автоматизации звука *Л* в словах может использоваться один набор из 2 существительных с этим звуком: одно слово — для запоминания, другое — опосредующий символ (предметная картинка): *лоб — лицо, лампа — стол, лук — салат, булавка — платье, тело — человек, голова — волосы, гол — футбол*; другой набор также из двух слов с этим звуком, при этом слово для запоминания — прилагательное, а опосредующий символ — существительное: *голодный — волк, молодой — человек, белый — мел, теплые — колготы*;

для автоматизации звука *Р* в словах может использоваться один набор из 2 существительных с этим звуком: одно слово — для запоминания, другое — опосредующий символ (предметная картинка): *рана — рука, рыбак — рыба, радио — микрофон, рамка — фотография, рынок — фрукты, корова — рога, ворона — перо, марка —*

* Исследование М. В. Чумаковой под научным руководством Н. Н. Баль (Минск: БГПУ, 2014).

конверт, подарок — коробка, комар — рука, королева — корона; другой набор также из двух слов с этим звуком, при этом слово для запоминания — глагол, а опосредующий символ — существительное: куртка — расстегивать, шнурки — развязать, сахарница — разбить, крышка — накрыть, ворона — каркать, воробей — чирикать, кормушка — строить, тигр — прыгать, крыша — протекать, форточка — открыть, маляр — красить, черника — собирать, крылья — порхать;

для дифференциации звуков *Л—Р* в словах может использоваться один набор из 2 существительных, в одном из которых есть звук *Л*, а в другом — звук *Р*: одно слово — для запоминания, другое — опосредующий символ (предметная картинка): *ладонь — рука, лавина — гора, галстук — рубашка, молоко — корова, пол — ковер, рама — стекло, карта — глобус, мотор — лодка, рука — человек; другой набор — из существительного и прилагательного: груша — спелая, раковина — белая, зебра — полосатая, плац — мокрый, теплые — перчатки, румяное — яблоко, фрукт — сладкий, волк — хитрый, продукты — молочные, рыбные, борщ — горячий, мороженое — холодное, воробей — голодный, ромашка — луговая.*

Работая с дошкольниками, учитель-логопед также может составлять разнообразные наборы для опосредствованного запоминания на материале разнообразных лексических тем. На основе анализа программы для специальных дошкольных учреждений «Воспитание и обучение детей с тяжелыми нарушениями речи» по теме «Фрукты. Овощи» была отобрана* лексика, которая использовалась при составлении наборов для опосредствованного запоминания. Всего было разработано 12 наборов, в каждый из которых входит 6 слов для запоминания и такое же количество предметных картинок с изображением овощей и фруктов. Также предлагается более сложный вариант, состоящий из 6 слов для запоминания и 12 опосредующих символов (изображений овощей и фруктов).

В качестве слов для запоминания предлагается использовать слова из разных частей речи (существительные, глаголы, прилагательные). Предлагаемое слово нужно не только запомнить, но и согласовать его в роде, числе, падеже с опосредующим символом. Например, на сло-

* Исследование Т. А. Федоровой под научным руководством Н. Н. Баль (Минск: БГПУ, 2010).

во *оранжевая* ребенку предлагается выбрать ту картинку, которая согласуется с ним грамматически. Это может быть морковка. После того как ребенок выбирает картинку, ее откладывают в сторону и спрашивают: «А почему ты выбрал морковку?» Тогда ребенок проговаривает семантически правильно подобранное и грамматически правильно оформленное словосочетание «*морковка оранжевая*». Если же дошкольник выбирает картинку, которая не согласуется в роде, числе или падеже, то проводится обучение. Учитель-логопед проговаривает словосочетание, например «*оранжевая мандарин*», выделяя голосом окончание прилагательного, обращает внимание ребенка на то, что так говорить неправильно, и предлагает выбрать другую картинку, которая подходит к слову *оранжевая*.

После того как ребенок назвал запоминаемое слово, учитель-логопед может предложить дополнительные задания, например: «Назови другие фрукты и овощи оранжевого цвета», «Назови как можно больше слов, которые помогут описать огурец», «Назови, какие еще овощи можно выдергивать».

Набор 1 состоит из 6 прилагательных для запоминания, обозначающих цвет (*фиолетовый, бордовый, оранжевая, коричневая, малиновая, светло-зеленое*), и 6 предметных картинок с изображением овощей и фруктов (*баклажан, гранат, морковка, картошка, редиска, яблоко*).

Использование данного набора на логопедических занятиях направлено на совершенствование умения детей согласовывать прилагательные, обозначающие цвет, с существительным в именительном падеже единственного числа. Также данный набор позволяет обогащать словарь старшего дошкольника прилагательными, обозначающими цвет и оттенки цвета. Учитель-логопед просит назвать фрукты и овощи, которые изображены на картинках. Очень важно уточнять значение непонятных для ребенка слов. Затем предлагается подобрать картинку к предлагаемому для запоминания слову. Предполагается, что на слово «бордовый» ребенок выберет картинку с изображением граната. Далее ребенка просят проговорить правильное словосочетание *гранат бордовый*, а затем еще раз то слово, которое надо запомнить (*бордовый*). После того как ребенок запомнил все слова, в произвольном порядке предъявляются картинки, и ребенок припоминает запоминаемое слово. Затем можно предложить дополнительные задания, например: «Назови другие овощи и фрукты бордового цвета».

Набор 2 состоит из 6 прилагательных для запоминания, обозначающих вкус овощей и фруктов (*кислый, горький, соленый, сладкий, острый, сочное*), и 6 предметных картинок (*лимон, лук, огурец, персик, перец, яблоко*).

Учитель-логопед предъявляет картинки и просит ребенка назвать, что на них изображено. В случае затруднения ребенка проводится уточняющая работа. Далее предлагается запомнить слово (прилагательное). Учитель-логопед может предложить ребенку выбрать подходящую к запоминаемому слову картинку либо предлагает ее сам, а ребенку необходимо только правильно проговорить словосочетание. После того как ребенок запомнит все слова, картинки предъявляются в произвольном порядке. Когда ребенок по картинке назовет заученное слово (например, *лимон — кислый*), учитель-логопед предлагает дополнительные задания: «Назови, какие еще овощи и фрукты кислые?», «А какой сладкий фрукт ты любишь больше всего? Опиши его». Использование данного набора дает возможность совершенствовать умение согласовывать прилагательные с существительными в именительном падеже единственного числа, а также развивать умение запоминать материал, используя мнемотехнический прием опосредствования.

Набор 3 состоит из 6 слов — качественных прилагательных для запоминания (*гладкий, шершавое, червивое, горький, твердая, ватная*) и 6 предметных картинок с изображением овощей и фруктов (*помидор, киви, яблоко, лук, морковь, картошка*).

При использовании данного набора в качестве слов для запоминания учитель-логопед использует любые качественные прилагательные, которые нужно согласовать с существительными в именительном падеже единственного числа. Так же как и в двух предыдущих наборах, учитель-логопед предъявляет предметные картинки, просит их назвать. Затем предлагает выбрать картинку, которая поможет запомнить слово. После того как ребенок подобрал верный вариант, он проговаривает грамматически правильно оформленное словосочетание. Если же ребенок правильно подобрал слово по семантике, но неправильно его согласовал, учитель-логопед должен обратить внимание на неправильность ответа и предложить попробовать составить словосочетание еще раз. После того как ребенок по картинкам — опосредующим символам назвал слова, которые нужно было запомнить, учитель-логопед предлагает дополнительные упражнения и задания,

например: «Назови как можно больше слов, которые помогут тебе описать помидор».

Набор 4 состоит из 6 слов для запоминания — прилагательных женского рода (*твердая, горькая, сочная, квашеная, продолговатая, вареная*) и 6 предметных картинок с изображением овощей и фруктов (*морковка, редиска, слива, капуста, кукуруза, картошка*).

Использование набора направлено на развитие умений согласовывать существительные и прилагательные женского рода. Сначала учитель-логопед раскладывает перед ребенком все картинки, которые он должен назвать (при этом уточняется значение новых и непонятных слов). Затем называется слово, которое нужно запомнить, и предлагается выбрать картинку, которая поможет запомнить данное слово. В зависимости от возможностей ребенка учитель-логопед может предлагать картинки для запоминания самостоятельно. Важно, чтобы ребенок после составления правильного словосочетания проговорил запоминаемое слово в форме женского рода. После того как ребенок озвучил слова, которые запоминал, учитель-логопед предлагает дополнительные задания, например: «Опиши морковку. Она *какая?*» Учитель-логопед выделяет голосом окончание, относящееся к женскому роду.

Набор 5 состоит из 6 слов для запоминания — прилагательных мужского рода (*соленый, мягкий, горький, длинный, острый, кислый*) и 6 предметных картинок с изображением овощей и фруктов (*огурец, помидор, лук, банан, перец, лимон*).

Использование данного набора будет способствовать совершенствованию умения согласовывать существительные и прилагательные мужского рода. Учитель-логопед предъявляет картинки с изображением овощей и фруктов. Затем предлагает назвать их ребенку, тем самым проводя лексическую работу. Далее предлагается выбрать картинку, которая подходит по смыслу к запоминаемому слову, затем старшему дошкольнику необходимо правильно построить словосочетание и его проговорить. После того как все слова для запоминания предъявлены, учитель-логопед предлагает вспомнить запоминаемые слова при помощи картинок. Далее можно предложить дополнительные задания: «Опиши лук. Он *какой?*» Учитель-логопед выделяет голосом окончание мужского рода.

Набор 6 состоит из 6 слов для запоминания — прилагательных в единственном числе (*квашеная, сладкий, продолговатый, острый, сочная, шершавое*) и 6 предметных картинок с изображением овощей и фруктов (*капуста, персик, баклажан, перец, груша, киви*).

Основная задача, которая ставится при использовании данного набора, — совершенствовать умение согласовывать существительные с прилагательными единственного числа, а также обогащать словарь по теме «Овощи. Фрукты». Как и в предыдущих наборах, учитель-логопед сначала на основе наглядного материала проводит лексическую работу, а затем предлагает слова для запоминания, которые нужно согласовать с выбранной картинкой. Затем можно предложить ребенку дополнительные задания «Какой персик на ощупь?», «Расскажи, какие блюда можно приготовить из груш».

Набор 7 состоит из 6 слов для запоминания — прилагательных множественного числа (*червивые, зеленые, сладкие, разноцветные, продолговатые, ароматные*) и 6 предметных картинок с изображением овощей и фруктов (*яблоки, огурцы, груши, перцы, баклажаны, персики*).

Используя данный набор, учитель-логопед будет совершенствовать у старших дошкольников умение согласовывать существительные с прилагательными множественного числа. Ребенку сначала предлагается назвать слова во множественном числе (яблоки, огурцы, персики и т. д.). Затем учитель-логопед называет прилагательное множественного числа, которое нужно запомнить, выделяя голосом окончание. Ребенок выбирает подходящую по смыслу картинку и проговаривает словосочетание. После того как будут усвоены все слова, ребенок при помощи изображений овощей и фруктов вспоминает запоминаемые слова и называет их во множественном числе. Можно также дать ребенку дополнительные упражнения следующего типа: «Давай посчитаем, сколько огурцов на картинке. Я начну, а ты продолжишь: «Один огурец, два..., три...» Данное упражнение направлено на совершенствование умения согласовывать числительные с существительными.

Набор 8 состоит из 6 прилагательных для запоминания (*острый, светло-коричневая, гладкий, вытянутый, шершавый, твердая*) и 6 предметных картинок с изображением только овощей (*лук, картошка, перец, кабачок, огурец, морковь*).

Этот набор предлагается использовать для совершенствования умения согласовывать прилагательные в именительном падеже единственного числа с существительными. В качестве опосредующих символов предлагаются картинки с изображением овощей. Данный набор можно использовать, если ребенок плохо дифференцирует понятия *фрукт* — *овощ*. Дополнительное задание: «Где растут овощи?»

Набор 9 состоит из 6 прилагательных для запоминания (*твердый, сочный, кислый, ароматный, спелая, мелкий*) и 6 предметных картинок с изображением только фруктов (*ананас, апельсин, гранат, персик, груша, виноград*).

Также как и предыдущий, этот набор можно использовать для совершенствования умения согласовывать прилагательные в именительном падеже единственного числа с существительными, а также для разграничения понятий *фрукт* — *овощ*. Здесь в качестве дополнительных заданий можно дать следующие: «Как называется дерево, на котором растут яблоки?», «Где растут фруктовые деревья?», «Что такое сад?».

Набор 10 состоит из 6 глаголов для запоминания (*срезать, выкапывать, выдергивать, срывать, сушить, натирать*) и 6 предметных картинок с изображением овощей и фруктов (*капуста, картошка, редиска, помидор, укроп, морковка*).

Данный набор направлен на совершенствование умения согласовывать глаголы с существительными. При использовании данного набора важна работа по уточнению значения глаголов. После того как ребенок назвал заученные слова, можно предложить ребенку ответить на вопросы: «Какие овощи мы можем сорвать с грядки?», «Какие еще овощи можно натирать?».

Набор 11 состоит из 6 существительных для запоминания (*лопата, слезы, семечка, борщ, сад, варенье*) и 6 предметных картинок с изображением овощей и фруктов (*картошка, лук, тыква, свекла, яблоко, слива*).

Данный набор направлен на развитие логической памяти ребенка. Старшему дошкольнику предлагается назвать, что изображено на картинках. В качестве слов для запоминания выступают существительные. Главная задача: выбрать подходящую картинку, объяснить, каким образом данная картинка и запоминаемое слово связаны (т. е. ребенку необходимо установить логическую связь). Также здесь проводится работа по развитию фразовой речи. Например, при запоминании слова *лопата* предполагается, что ребенок выберет картинку *картошка* и объяснит это так: «Картошку выкапывают при помощи лопаты».

Набор 12 состоит из 6 слов (прилагательные и глаголы) для запоминания (*оранжевая, кислый, выдергивать, гладкий, срывать, длинный*) и 12 предметных картинок с изображением овощей и фруктов (*баклажан, картофель, редиска, свекла, огурец, горох, груша, помидор, яблоко, лимон, мандарин, морковка*).

Данный набор представляет собой более сложный вариант, так как в качестве слов для запоминания предлагаются существительные и глаголы. Его использование помогает совершенствовать умение согласовывать прилагательные с существительным в именительном падеже единственного числа, а также умение согласовывать глаголы с существительными. На каждое предлагаемое для запоминания слово можно выбрать несколько вариантов подходящих по смыслу картинок. Однако предлагаемое для запоминания слово «грамматически» подходит не ко всем картинкам.

Названные наборы на опосредствованное запоминание могут быть использованы как в ходе индивидуальных, так и в ходе подгрупповых занятий со старшими дошкольниками с ОНР. Они также могут быть использованы на любом этапе изучения лексической темы (в соответствии с Программой воспитания и обучения).

Примерные разработки логопедических занятий со старшими дошкольниками с ОНР

(с использованием приема опосредствованного запоминания)

Фрагмент индивидуального занятия

Тема. Фрукты. Овощи.

Задачи: совершенствовать умение согласовывать прилагательные с существительными в именительном падеже единственного числа; совершенствовать умение согласовывать глаголы настоящего времени с существительными; развивать умение запоминать материал, используя прием опосредствованного запоминания.

Словарная работа: *гладкий, шершавое, червивое, горький, твердая, вареная.*

Оборудование: картинки с изображением овощей и фруктов (помидор, киви, яблоко, лук, морковка, картошка).

Ход занятия

Игра «Смотри и запоминай»

Учитель-логопед:

— У меня 6 картинок, на которых нарисованы овощи и фрукты. Давай вместе назовем, что на них изображено (*помидор, киви, яблоко, огурец, морковка, картошка*).

- Я буду называть слова, которые нужно запомнить при помощи картинок. Первое слово, которое нужно запомнить, — *гладкий*.
- Возьми первую картинку, что на ней изображено? (*Помидор*.)
- Почему эта картинка поможет тебе запомнить слова?
- Так какое слово мы запоминаем? (*Гладкий*.)
- А теперь запоминаем слово *шершавое*.
- Возьми следующую картинку, что на ней изображено?
- Так какое киви? Какое слово мы запоминали?
- Следующее слово *червивое*.
- Подходит картинка с изображением чего?
- Так какое яблоко? Какое слово мы запоминали?
- Теперь запоминаем слово *горький*.
- Что изображено на картинке?
- Какой лук? Какое слово мы запоминали?
- А теперь я предлагаю запомнить слово *твердая*.
- Какая картинка поможет запомнить слово?
- Морковка какая? Какое слово мы запоминаем?
- А теперь последнее слово — *вареная*.
- Что изображено на картинке? Какая картошка?
- Теперь возьмем картинку и будем вспоминать слова, которые запоминали.
- Первая картинка, на ней изображен помидор. Вспомни, какое слово мы запоминали. Как мы скажем — помидор какой?
- А теперь придумайте и назовите как можно больше слов, которые помогут описать помидор.
- Что изображено на следующей картинке? Огурец, он какой?
- Какое слово мы запоминали при помощи этой картинки?
- На следующей картинке что изображено? Какое слово мы запоминали?
- А теперь придумай слова, которые помогут описать яблоко.
- А теперь карточка с изображением лука. Какое слово мы запоминали?
- Скажи, какие еще овощи и фрукты горькие на вкус.
- Что изображено на этой картинке? Какое слово мы запоминали?
- Какие овощи твердые на ощупь?
- На этой картинке изображено что?
- Какое слово мы запоминали при помощи этой картинки? А какие овощи и фрукты можно варить?

Фрагмент подгруппового занятия

Тема. Фрукты. Овощи.

Задачи: совершенствовать умение согласовывать прилагательные с существительными в именительном падеже единственного числа; совершенствовать умение согласовывать глаголы настоящего времени с существительными; развивать умение запоминать материал, используя прием опосредствованного запоминания.

Словарная работа: *выдергивать, срывать.*

Оборудование: наборное полотно, картинки с изображением овощей и фруктов (баклажан, картофель, редиска, свекла, огурец, горох, груша, помидор, яблоко, лимон, мандарин, морковка).

Ход занятия

Игра «Запомни и повтори»

Учитель-логопед:

— У меня 12 картинок, на которых нарисованы овощи и фрукты. Давайте все вместе назовем, что на них изображено. Теперь я буду называть слова, которые нужно запомнить, но этих слов на картинках вы не найдете. Каждый по очереди выходит и выбирает ту картинку, которая поможет запомнить это слово. Стараемся запомнить не только свое слово, а и те, которые попадутся ребятам.

— Первое слово, которое нужно запомнить, *оранжевая.*

— Какую картинку ты выбираешь? Правильно, морковка. А почему ты выбрал морковку?

— Так какое слово мы запоминаем?

— А теперь запоминаем слово *кислый.*

— Какую картинку ты выбираешь? А почему ты выбрал лимон? Какое слово мы запоминали?

— Следующее слово *выдергивать.* Подумай, какая картинка подходит. Почему ты выбрал редиску?

— Какое слово мы запоминаем?

— Теперь запоминаем слово *гладкий.*

— Что ты выбираешь? Хорошо, слово *помидор* подходит. А почему?

— Какое слово мы запоминали?

— А теперь я предлагаю вам запомнить слово *срывать.*

— Что можно срывать? Правильно, горох.

— Что получилось? Какое слово мы запоминаем? Скажем вместе.
— А теперь последнее слово *длинный*.
— Что выбираешь? А почему ты выбрал эту картинку? Какое слово мы запоминали?

— Теперь, ребята, возьмем картинки и будем вспоминать слова, которые запоминали.

— Первая картинка, на ней изображен огурец. Вспоминайте, какое слово мы запоминали. Как мы скажем: огурец какой? А теперь придумайте и назовите как можно больше слов, которые помогут вам описать огурец. Огурец какой?

— Что изображено на следующей картинке? Какое слово мы запоминали при помощи этой картинки? А теперь назовите, какие еще фрукты и овощи бывают оранжевого цвета.

— На следующей картинке что изображено? Какое слово мы запоминали? А какие овощи еще можно выдергивать из земли?

— А теперь картинка с изображением помидора. Какое слово мы запоминали? Расскажите о том, какой помидор снаружи, а какой внутри.

— Что изображено на этой картинке? Какое слово мы запоминали? Какие овощи мы можем сорвать с грядки?

— На этой картинке изображено что? Какое слово мы запоминали при помощи этой картинки? А какие овощи и фрукты могут быть кислыми?

Коррекционные возможности использования приема опосредованного запоминания на логопедических занятиях с детьми старшего дошкольного возраста с ОНР заключаются в том, что создаются дополнительные возможности для:

- активизации, уточнения и обогащения словарного запаса (в том числе — на материале изучения лексических тем, предусмотренных программными требованиями);

- формирования языкового чутья, дальнейшего развития и совершенствования грамматического оформления речи (совершенствование умения согласовывать существительные, прилагательные, глаголы в роде, числе, падеже);

- развития связной речи.

Использование приема опосредованного запоминания также будет способствовать развитию у дошкольников логической памяти, повышать мотивацию старших дошкольников к логопедическим занятиям, так как данная работа проводится в игровой форме.

Таким образом, очевидна целесообразность применения приема опосредствованного запоминания в структуре логопедических занятий различной направленности: по коррекции нарушений звукопроизношения и развитию фонематического восприятия, по формированию лексико-грамматических средств языка. Данный прием дает возможность развивать умения анализировать языковой материал и синтезировать языковые единицы в соответствии с законами и нормами языка; позволяет ребенку осознать звучание и значение слова, поупражняться в употреблении грамматических форм, уточнять и обобщать понятия о роде предметов; способствует расширению словарного запаса, формированию языкового чутья. Вместе с тем использование приема опосредствованного запоминания способствует интенсивной активации процессов произвольной памяти и логического мышления.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Развитие воображения на коррекционных занятиях

Процесс воображения всегда протекает в неразрывной связи с двумя другими психическими процессами — памятью и мышлением. Важным для развития воображения дошкольников является четкое и ясное представление образов предметов; способность мысленно сопоставлять два и более предмета, сравнивая их по цвету, форме, размеру и количеству деталей; способность комбинировать части разных объектов и создавать объекты с новыми свойствами; способность длительно удерживать в сознании образ-представление. **Воображение** — психический процесс создания образа предмета, ситуации путем перестройки имеющихся представлений. Образы воображения не всегда соответствуют реальности; в них есть элементы фантазии, вымысла. Функциями воображения являются: образное представление действительности; управление эмоциональными состояниями; произвольная регуляция познавательных процессов и состояний человека; формирование внутреннего плана действий. В связи с особенностями и причинами возникновения воображения различают *непроизвольное* (пассивное, непреднамеренное) и *произвольное* (активное, преднамеренное). В соответствии с характеристиками воображаемых представлений, а также задачами, которые ставятся перед произвольным воображением, различают *воссоздающее* и *творческое* воображение.

Непроизвольное, или *пассивное*, воображение является самым простым видом воображения. Оно заключается в возникновении и комбинировании представлений и их элементов, их преобразовании в новые представления без определенного намерения со стороны человека, при ослаблении сознательного контроля с его стороны за течением своих представлений. Непроизвольное воображение часто наблюдается у детей младшего возраста. Наиболее ярко оно выступает в сновидениях или в полусонном, дремотном состоянии, когда представления возникают самопроизвольно (персеверация), текут, сменяются, соединяются и изменяются сами по себе, принимая иногда самые фантастические формы. Непроизвольное воображение характеризуется непреднамеренностью возникающих образов, поэтому его нередко называют непреднамеренным.

Произвольное, или активное, воображение представляет собой преднамеренное построение образов в связи с сознательно поставленной задачей в том или другом виде деятельности. Такое активное воображение развивается уже в детских играх, в которых дети берут на себя те или другие роли (летчика, машиниста поезда, доктора и т. д.). Необходимость отобразить наиболее правильно в игре выбранную роль и приводит к активной работе воображения. Дальнейшее развитие активного воображения происходит в процессе труда, особенно когда он требует самостоятельных, инициативных действий и творческих усилий: труд требует деятельности воображения, отчетливых представлений того предмета, который должен быть сделан, и тех операций, которые при этом должны быть выполнены.

Различают два основных вида воображения: *воссоздающее* и *творческое*. *Воссоздающее* воображение развивается на основе имеющейся информации и знаний, проявляется тогда, когда дошкольнику необходимо воссоздать представление объекта, как можно более полно соответствующее его описанию. Целью *воссоздающего* воображения является расширение (на основе перевода описаний в наглядные образы) круга знаний человека об окружающем мире. *Творческое* воображение характеризуется тем, что ребенок преобразует представления и создает новые не по имеющемуся образцу, а самостоятельно, намечая контуры создаваемого образа и выбирая для него необходимые материалы. Характерной особенностью этого вида воображения является создание новых образов в процессе творческой деятельности человека. Ребенок, используя творческое воображение, сочиняет стихи, придумывает новые игры и танцы, рисует необычных животных, объекты.

Аналитико-синтетическая деятельность воображения реализуется с помощью нескольких механизмов, получивших название *приемов* творческого воображения (агглютинация, гиперболизация, акцентирование, схематизация, типизация). *Агглютинация* — создание образов посредством соединения любых качеств, свойств, частей; примером являются мифологические и сказочные герои (например, кентавр, избушка на курьих ножках). Прием агглютинации помог изобрести, например, аккордеон — сочетание фортепиано и баяна.

Следующий прием — *гиперболизация* (преуменьшение или преувеличение). При гиперболизации не только увеличиваются или уменьшаются пропорции предмета, но и изменяется количество элементов

последнего, примером являются образы Гулливера, дракона с семью головами, Мальчика с пальчик.

Акцентирование (заострение) как прием воображения предполагает выделение какой-либо части, детали целого. Дошкольники сталкиваются с указанным приемом в сказках, например Карлик Нос, Чиполлино.

Интересным приемом для создания образов воображения является *схематизация*. В этом случае образ-фантазия конструируется за счет сглаживания всех деталей и мелких отличий, а на передний план выступают основные значимые элементы образа. Примером может являться цветочный орнамент.

Наиболее сложный прием — это *типизация*. Типизация направлена на то, чтобы в ходе анализа объектов выделить наиболее типичное, распространенное, повторяющееся. Для детей типизация является основой всех ролевых игр. Они создают образ типичной мамы или дочери, воспитательницы и т. д. С типизацией дети встречаются в литературных произведениях, театральных постановках, песнях. Примерами типизации являются общеизвестные образы хитрой лисы и трусливого зайца, доброй бабушки и злой мачехи.

Одним из направлений в коррекционной работе является развитие воссоздающего и творческого воображения у дошкольников с ОНР, умения связывать абстрактные или образные, в переносном значении, смыслы с конкретными предметами и явлениями. У дошкольников с ОНР на коррекционных занятиях необходимо формировать следующие умения:

- воспроизводить внешний вид и свойства предмета по памяти;
- угадывать предмет по словесному описанию свойств и признаков;
- воссоздавать внешний облик предмета на основе какой-то его части;
- узнавать в неопределенных графических формах (каракули, пятна) различные знакомые предметы;
- комбинировать и сочетать в одном предмете свойства и признаки других предметов и объектов;
- находить в двух и более объектах общие и различные признаки;
- узнавать объект по описанию возможных действий с ним;
- переносить действия, применяемые к одному предмету на другой;
- составлять сюжетный рассказ о каком-либо объекте;
- располагать предметы в порядке убывания или возрастания какого-либо свойства;

находить действия, противоположные по значению (увеличивать — уменьшать, разрезать — соединять), и др.

Примерные игры, упражнения, способствующие развитию воображения в комплексе с мышлением и речью: «Назови отличие», «Лишнее слово», «Поиск общего», «Группировка слов», «Неоконченный рассказ», «Придумай рассказ», «Что это такое?», «Классификация», «Конструирование фраз», «Использование предметов», «Незаконченные рисунки», «Камушки на берегу» и др.

Примеры игр, упражнений на развитие воображения

Игра «Что это такое?» (3-й год обучения)

Задачи: развивать умение на основе восприятия заместителей предметов создавать в воображении новые образы; формировать умение составлять простые распространенные предложения из 3—4 слов.

Оборудование: круги разных цветов, полоски разной длины, мяч.

Ход игры

Учитель-логопед показывает один из цветных кружков, кладет его в центр стола и предлагает рассказать, на что он похож. Отвечает тот ребенок, к которому педагог прикатит мяч. Возможные ответы детей про красный кружок: помидор, цветок и т. п. Они не должны повторять друг друга. Далее учитель-логопед просит ребенка составить с названным предметом простое распространенное предложение (например: «Помидор растет на грядке»). Затем детям показывается кружок другого цвета, и игра продолжается. В дальнейшем можно использовать кружки разных цветов, полоски разной длины. Учитель-логопед отмечает оригинальность ответов детей, обращает на это внимание остальных. За одно проведение игры можно предлагать 2—3 различных вида материала.

Игра «Волшебные картинки» (3-й год обучения)

Задачи: развивать умение воображать предметы и ситуации на основе схематических изображений отдельных деталей предметов; формировать умение оречевлять свои действия в процессе их выполнения или после совершения.

Оборудование: карандаши; набор карточек (5—7 штук), одинаковый для каждого ребенка. На всех карточках дается схематическое изображение некоторых деталей объектов или геометрические фигуры. У всех детей изображения одинаковые и расположены на карточке так, чтобы оставалось свободное место для дорисовывания картинки.

Ход игры

Учитель-логопед раздает каждому ребенку карточку, например с изображением круга, и говорит: «Сейчас мы будем играть в игру «Волшебные картинки». Вы будете волшебниками. Превратите круг во что хотите». Фигурку, изображенную на карточке, дети могут превратить в ту картинку, какую они захотят. Для этого надо пририсовать к фигурке все, что угодно. Если детям трудно сразу приступить к выполнению задания, можно показать на примере, как это делается. Для показа лучше брать фигурку, которой нет на карточках у детей. Например, показать, как прямоугольник можно превратить в вагон поезда, в конверт с письмом, в окно, в дом, в портфель, который несет девочка, и т. п. После этого педагог предлагает детям самим выполнить задание, по ходу работы уточняет у детей: «Оля, во что ты превращаешь (превратила) круг?», просит ответить полным предложением: «Я превращаю (превратила) круг в солнышко» или «Я рисую (нарисовала) солнышко». Когда дети закончат работу, учитель-логопед собирает все карточки. Затем отбирает неповторяющиеся картинки (например, большинство ребят превратили круг в солнышко или в яблоко, один мальчик — в лицо клоуна) и обращает на них внимание детей. Подчеркивает, что эти картинки интересные и оригинальные.

Игра «Волшебная мозаика» (3-й год обучения)

Задачи: развивать умение создавать в воображении предметы, основываясь на схематическом изображении деталей этих предметов; формировать умение составлять простое предложение по выполняемому действию (например, «Я сложила куклу»).

Оборудование: наборы вырезанных из плотного картона геометрических фигур (одинаковые для каждого ребенка). Несколько кругов, квадратов, треугольников, прямоугольников разных величин.

Ход игры

Учитель-логопед раздает наборы и говорит, что это волшебная мозаика, из которой можно сложить много интересных вещей. Для этого надо разные фигурки, кто какие хочет, приложить друг к другу так,

чтобы получилось что-нибудь интересное, например домик, машинки, человечки, поезда и т. п. Когда дети сложили по одному предмету, можно предложить соревнование: кто сможет сложить больше разных предметов из своей мозаики. Также учитель-логопед просит составить предложение по выполняемому действию (например, *Я сложил машинку*).

Игра «Какой транспорт?» (4-й год обучения)

Задачи: развивать умение придумывать разнообразные ответы, основываясь на одном и том же схематическом изображении предмета; формировать умение называть профессии людей, управляющих транспортом.

Оборудование: набор из карточек с изображением геометрических фигур.

Ход игры

Учитель-логопед предлагает детям придумать, глядя на картинку, на какой транспорт похожа изображенная на ней фигурка. Взрослый показывает первую картинку из набора. Спрашивает детей по очереди, на какой транспорт она похожа, и следит за тем, чтобы дети не повторяли ответы друг друга. При предъявлении каждой следующей картинки учитель-логопед спрашивает того ребенка, который не отвечал первым. Также учитель-логопед уточняет у детей профессии людей, управляющих транспортом (водитель, шофер, пилот, машинист и т. д.). При проведении игры детям можно предложить не более 5—6 картинок. Важно поддерживать инициативу каждого ребенка, но постараться создать установку на оригинальный ответ. Можно использовать материал по другим лексическим темам.

Игра «Дети на прогулке» (4-й год обучения)

Задачи: развивать умение создавать новые образы на основании восприятия схематических изображений; формировать умение составлять простое распространенное предложение с однородными членами.

Оборудование: несколько картинок такой величины, чтобы они хорошо были видны всем детям. На каждой картинке изображен ребенок (мальчик или девочка), в руке у которого предмет (например, палочка, полукруг, веревочка и т. п.).

Ход игры

Учитель-логопед показывает детям картинку и объясняет: «Художник нарисовал мальчика, который идет на прогулку, но не успел дорисовать то, что у ребенка в руках. Что мальчик мог взять с собой на прогулку?» Педагог предлагает детям самим придумать, что мальчик взял с собой на прогулку. Например, если на картинке изображен мальчик с палочкой, то можно сказать, что он идет на прогулку с флажком, шариком, цветком, мороженым. Каждый ребенок дает свой ответ, отличающийся от ответов других детей. Если дошкольники затрудняются, то учитель-логопед предлагает несколько вариантов ответов (например, шарик, флажок, цветок, мороженое, машинка, собака, лодка, корзинка, сумка, портфель, ведро, удочка, сачок, ружье, мяч, лодочка, корзинка).

Игру можно проводить неоднократно, меняя картинки. На одном занятии следует анализировать одну-две картинки. Учитель-логопед может предложить не только называть отдельные предметы, но и придумать простое распространенное предложение с однородными членами (*Мальчик взял на прогулку машинку, удочку, сачок и мяч*) или целую историю по картинке, основываясь на выдуманном предмете. При этом важно создать у ребенка установку на придумывание своей оригинальной истории.

Игра «Камушки на берегу» (4-й год обучения)

Задачи: развивать умение создавать новые образы на основе восприятия схематических изображений; формировать умение составлять короткий рассказ по наводящим вопросам.

Оборудование: большая картинка, изображающая морской берег. Нарисовано несколько камешков (5—7) разной формы. Каждый должен иметь сходство с каким-нибудь предметом (например, животным, птицей).

Ход игры

Учитель-логопед показывает детям картинку и говорит: «По этому берегу прошел волшебник и за несколько минут все, что встретилось ему на пути, превратил в камешки. Вам нужно угадать, что было на берегу, рассказать про каждый камешек, на кого или на что он похож». Камешки могут быть самые разные: похожие на мячик, волчок, птичку, рыбку, человечка, ведро. Желательно, чтобы несколько камешков имели практически одинаковый контур. Учитель-логопед помогает де-

тям найти разные варианты ответов и предлагает придумать небольшую историю про свой камешек (по наводящим вопросам): что это такое? Как он оказался на берегу? Что с ним произойдет потом? и т. п.

Игра «На что это похоже?» (4-й год обучения)

Задачи: развивать умение создавать образы предметов, основываясь на их схематическом изображении; формировать умение составлять сложноподчиненное предложение с союзом *потому что*.

Оборудование: набор карточек, на каждой из которых нарисована одна фигурка, которая может восприниматься как деталь или контурное изображение отдельного предмета. Например, такие изображения: два кружка, вписанные один в другой, треугольник с шариком наверху и т. п.

Ход игры

Учитель-логопед предлагает детям поиграть в игру и объясняет ее содержание: нужно посмотреть на картинку и придумать, на что она похожа. Педагог показывает детям первую картинку из набора и спрашивает одного из детей, на что это похоже. Если ребенок затрудняется с ответом, спрашивает следующего. Возможные варианты ответов: руль, бублик, колесо; шарик, цветок, светофор; бабочка, бант, цветок; очки, штанга, самокат, велосипед; мост, радуга, гора; листок дерева, капля, морковь; телевизор, ящик, шкаф, окно; матрешка, ваза, груша, лампочка; горки, лента, змея, речка; стакан, ведро, цветочный горшок. Далее учитель-логопед просит детей составить сложноподчиненное предложение с союзом *потому что*. Например: «Это колесо, потому что оно круглое». При показе второй картинку из набора игра начинается с другого ребенка, чтобы у каждого из детей была возможность ответить первым. При проведении игры педагогу важно поддержать инициативу детей, подчеркнуть, что каждый ребенок дает свой собственный, оригинальный ответ.

Игра «Поможем художнику» (4-й год обучения)

Задачи: развивать умение воображать предметы на основе заданной им схемы; формировать умение составлять рассказ-описание по вопросам с опорой на рисунок.

Оборудование: большой лист бумаги, прикрепленный к доске или фланелеграфу, с нарисованным на нем схематическим изображением человека. Цветные карандаши или краски (фломастеры).

Ход игры

Учитель-логопед рассказывает, что один художник не успел дорисовать картину и попросил ребят помочь ему ее закончить. Педагог показывает схематическое изображение человека и говорит, что сейчас они все вместе эту картину закончат. Дети будут придумывать, как это лучше сделать, а он будет рисовать все, что ребята придумают. Учитель-логопед спрашивает у детей: кто здесь нарисован (мальчик или девочка)? Какого цвета глаза? Какого цвета волосы? Как он (она) одет (а)? Дети дают разные варианты ответов. Вместе с педагогом обсуждают их и выбирают наиболее удачные. Самые интересные ответы учитель-логопед «воплощает» в картинке: постепенно дорисовывает схему, превращая ее в рисунок. Дети могут помогать педагогу. После того как рисунок закончен, учитель-логопед предлагает детям придумать историю про нарисованного человека (Как его зовут? Куда он идет? Кто идет вместе с ним? и т. п.).

Игра «Перевертыши» (4-й год обучения)

Задачи: развивать умение создавать в воображении образы предметов на основе восприятия схематических изображений отдельных деталей этих предметов; формировать умение составлять предложение с однородными дополнениями.

Оборудование: карандаши; наборы карточек по 4—8 штук, одинаковые для каждого ребенка. В каждом наборе должны быть 4 одинаковые карточки. Например, если набор состоит из 8 карточек, то в него входят 4 карточки с одним изображением (например, треугольник) и 4 карточки с другим. Каждое изображение расположено таким образом, чтобы осталось свободное место для дорисовывания картинки.

Ход игры

Учитель-логопед раздает карандаши и наборы карточек, предлагает поиграть в игру «Перевертыши». Объясняет ее правила: «На карточках изображены фигурки. Каждую из них можно превратить в любую картинку. Для этого к каждой фигурке можно пририсовать все, что угодно, но так, чтобы получилась картинка. Затем надо взять еще одну карточку с такой же фигуркой, положить ее вверх ногами или боком и превратить фигурку в другую картинку». Таким образом, можно карточку с одной и той же фигуркой превратить в разные картинки. Вначале педагог дает образец (для показа лучше брать фигурку, которой нет на карточках у детей). Например, педагог может показать детям,

как прямоугольник превратить в вагон поезда, в дом, в конверт с письмом, в портфель. Придав прямоугольнику вертикальное положение, учитель-логопед показывает, как его можно превратить в окно, в высотный дом, в ствол большого дерева и т. п. Далее учитель-логопед отбирает неповторяющиеся картинки и просит детей составить предложение с однородными дополнениями: «Дети нарисовали дом, гриб, торт, сумку, солнышко, конфету».

Игра «Подзорная труба» (4-й год обучения)

Задачи: формировать умение выделять конкретные объекты, изображенные на картине, и давать им соответствующие названия.

Оборудование: рассматриваемая картинка, альбомный лист бумаги, свернутый для имитации подзорной трубы.

Ход игры

Каждый ребенок по очереди рассматривает картинку «в подзорную трубу» и называет только один объект.

Примеры игр по обучению рассказыванию с элементами творчества*

Игра «На что похоже?» (4-й год обучения)

Ход игры

Ребята стоят в кругу, каждый по очереди ловит мяч и отвечает на вопрос ведущего. Например: «На что похожа груша? На что похожа расческа?..» и т. д. Дети подбирают определения, эпитеты, сравнения для словесной характеристики предмета. Возможна демонстрация называемого объекта.

Игра «Кому что нужно?» (4-й год обучения)

Ход игры

Дети подбирают к слову, обозначающему предмет, соответствующие слова-наименования (применительно к различным лексическим темам). Например, картинки с изображением писателя, художника, учителя и т. д.

* Исследование О. В. Шишановской под научным руководством Н. В. Дроздовой (Минск: БГПУ, 2004).

Игра «Скажи по-другому» (4-й год обучения)

Ход игры

Учитель-логопед делит детей на две команды, каждая из которых получает ряд картинок с изображением предметов, их свойств или действий (например, бегущий мальчик, зима, белый лист бумаги и т. д.). Участник одной команды называет картинку, а дети из другой команды подбирают к этому слову антоним. Затем участники меняются ролями. Команда, придумывающая новое слово, называет теперь свои картинки. Таким же образом подбираются синонимы к словам.

Игра «Если бы...» (4-й год обучения)

Ход игры

Учитель-логопед дважды зачитывает детям начало высказывания, например: «Если бы деревья стали усатыми, то...». Дети самостоятельно или с помощью педагога предлагают несколько вариантов продолжения высказывания, где описываются последствия данного допущения.

Игра «Хорошо — плохо» (4-й год обучения)

Ход игры

Дети рассматривают картинку, на которой изображен какой-либо предмет. После отвечают на вопрос: «Что в нем хорошего, что плохого?» Предметы: мыло, бутылка, расческа, часы, лампочка, конфета и др.

Игра «Приключения Деда Мороза» (4-й год обучения)

Ход игры

Инструкция: «Наступил Новый год. Дед Мороз выехал из дома. Поехал детям подарки развозить, как вдруг... Как вы думаете, что могло случиться?..»

Игра «Волшебник Оживление» (4-й год обучения)

Ход игры

Учитель-логопед сообщает детям, что в гости к ним пришел волшебник Оживление и оживил все вокруг. Ребята по очереди представляют себя различными объектами и описывают свои ощущения. Например: «Закроем глаза и представим, что мы — языки. Опишите, что чувствует язык, когда вы едите мороженое...»

Игра «Сочини загадку» (4-й год обучения)

Ход игры

Игра проходит в два этапа: первый этап (учитель-логопед вместе с детьми составляет общую загадку); второй (ребенок сам выбирает объект и модель загадки).

Отгадывается загадка. Например: «Этот предмет нужен всем людям, чтобы они были красивыми». (*Расческа.*)

Дети рассматривают картинку с изображением данного предмета. Учитель-логопед задает вопросы:

— На что похожа расческа? (*На забор, на траву, на пилу.*)

— Чем она отличается от этих объектов? (*От пилы — не пилит; от забора — на нее нельзя залезть; от травы — не растет.*)

Ответы детей заносятся в таблицу графически. После составляет загадка, используя слова-связки: «как», «но не». Например:

«Как пила, но не пилит. Как забор, но на него нельзя лазить. Как трава, но не растет. Что это?»

Игра «Что я знаю, что не знаю» (4-й год обучения)

Ход игры

Учитель-логопед прячет любой предмет, говорит детям его название и предлагает ответить, что они могут и чего не могут сказать об этом предмете, не видя его. Например: «Я спрятала мячик. Что вы можете о нем сказать, а что — нет, если вы его не видели? Можно сказать, что он круглый. Не знаем, какого он цвета, размера, что на нем нарисовано, какой он — резиновый или пластмассовый и т. д.» Желательно подбирать объекты, ранее неизвестные детям и являющиеся какими-то интересными, необычными.

Игра «В стране роботов» (4-й год обучения)

Ход игры

Учитель-логопед сообщает детям, что у них в группе появилась машина времени, и они могут отправиться, куда только захотят. Педагог предлагает отправиться в будущее (дети нажимают на кнопку и кружатся). Представляя себе, что они в стране роботов, ребята описывают, какие там дома, какие роботы живут. Отвечают на вопросы учителя-логопеда: «Для чего предназначены роботы? Как их зовут?» и т. д. После нажимают на кнопку и вновь оказываются в настоящем. Задача ребят — нарисовать тех роботов, которых они видели в будущем, рассказать о них.

Игра «Придумай игрушку» (4-й год обучения)

В этой игре использован метод фокальных объектов.

Ход игры

Учитель-логопед предлагает детям превратиться в волшебников и придумать такие машинки и куклы, которых еще никто никогда не видел, которых нигде никогда не было. Вначале придумывают кукол, объясняя ребятам, что мальчики всегда уступают девочкам, а потом — машинки. Дети придумывают игрушки, называют их, объясняют, как с ними играть, для чего они могут быть полезны. Для создания новых игрушек отбираются только нетипичные, не характерные для данного объекта признаки, которые позволяют получить интересные идеи. Например, машина со шнурками, сладкая кукла.

Игра «Изменение времени» (4-й год обучения)

Ход игры

Инструкция: «Давайте представим себе, что было бы, если б на самом деле времена года стали бы сменяться очень быстро: каждый день утром весна, днем — лето, вечером — осень, ночью — зима. Почему это было бы хорошо? Почему это было бы неудобно?»

Игра «Придумай животное»

(с использованием морфологического анализа) (4-й год обучения)

Ход игры

Инструкция: «Я хочу, чтобы у меня было домашнее животное. Но я не знаю какое. Оно может охранять дом, как собака; я хочу, чтобы оно давало молоко, как корова; хочу, чтобы умело быстро бегать, как конь, но чтобы я не упала, у него должны быть горбы, как у верблюда, и рога, как у оленя, чтобы можно было держаться. А еще, чтобы у него был красивый хвост, как у павлина, и оно умело летать. Давайте нарисуем такое животное вместе с волшебником Оживление». Дети повторяют описание животного, рисуют животное (рисунок может быть коллективный).

Развитие мышления на коррекционных занятиях

Мышление — наиболее сложный познавательный процесс, который заключается в обобщенном и опосредованном отражении действительности в существенных связях и отношениях. Опосредованно отражаются общие и особые признаки предметов и явлений, отношения и закономерные связи между явлениями (предметами). Исходный уровень познания — непосредственное чувственное отражение в форме ощущения, восприятия, представления и т. д. По отношению к ним мышление выступает как качественно иная форма отражения, вышший уровень познания. Чувственные элементы составляют его содержательную основу, однако в процессе мышления человек выходит за пределы чувственного познания, так как способен познавать такие объекты, свойства и отношения, которые не даны непосредственно в ощущении и восприятии.

Рассуждает, думает не само по себе «чистое мышление», не сам по себе мыслительный процесс, а человек, личность, которая владеет определенными способностями, чувствами и потребностями. Человек начинает мыслить под действием тех или иных потребностей, и в ходе его мыслительной деятельности возникают и развиваются все более глубокие и сильные потребности. Потребности человека выступают в форме специфически познавательных (внутренних) и неспецифических (внешних) мотивов. В первом случае мыслительная деятельность побуждается собственно познавательной потребностью (детская любознательность). Во втором случае мышление инициируется влиянием внешних причин, а не чисто познавательных интересов (например, ребенок может решать задачу, думать над ней не из желания узнать и открыть для себя что-то новое, а лишь потому, что он вынужден выполнять требования взрослых). У детей с особенностями психофизического развития, в том числе с ОНР, мотивация слабо выражена, мотивы быстро исчерпываются, познавательные мотивы слабо сформированы. Повысить мотивацию и активизировать мыслительную деятельность — задача педагога, которую он решает разными вербальными и невербальными способами. Педагог поднимает уровень мышления детей усложняющимися дидактическими заданиями.

Мышление как деятельность характеризуется целенаправленностью — способностью подчинять свою деятельность решению задачи (чтобы довести свое дело до конца, нужно приложить усилия). Источник мышления — проблемная ситуация. Она характеризуется наличием некоторых условий, требующих сопоставления, преобразования и принятия на их основе решения. Мышление начинается с анализа проблемной ситуации и формулирования ее в виде задачи. Возникновение задачи означает хотя бы предварительное разделение данного (известного) и искомого (неизвестного). Тем самым намечается будущее решение задачи, которое все более четко прогнозируется в процессе мышления.

У детей с ОНР мышление формируется по тем же законам, что и у нормально говорящих. В онтогенезе формируются три вида или уровня мышления:

наглядно-действенное — характеризуется неразрывной связью мыслительных процессов с практической деятельностью (реализует необходимость решать поставленную задачу с участием практических действий, например перемещение в пространстве, соединение частей);

наглядно-образное — характеризуется решением задач в результате внутренних действий с образами;

словесно-логическое — опосредованный и обобщенный способ отражения, в котором выделяются два подуровня: конкретно-понятийный (мыслительные операции связаны с конкретным содержанием, знания используются в знакомой ситуации) и абстрактно-понятийный (мыслительные операции делаются обобщенными и обратимыми, появляется возможность доказать правильность суждений, контролировать процесс суждений).

Развитие мышления ребенка формируется в ходе его предметной деятельности и общения, в ходе освоения общественного опыта. Особую роль играют целенаправленные воздействия взрослого в форме обучения и воспитания.

Генетически наиболее ранняя форма — *наглядно-действенное мышление*, первые проявления которого можно наблюдать у ребенка в конце первого — начале второго года жизни, еще до овладения им активной речью. Уже первые предметные действия ребенка (притягивание предмета, ощупывание, рассматривание, воздействие одним предметом на другой) обладают рядом важных особенностей. При достижении практического результата выявляются некоторые признаки этого предмета и его взаимоотношения с другими предметами, воз-

способность их познания выступает как свойство любого предметного манипулирования. Ребенок сталкивается с предметами, созданными руками человека, и таким образом вступает в предметно-практическое общение с другими людьми. Первоначально взрослый является основным источником и посредником знакомства ребенка с предметами и способами их употребления. Общественно выработанные обобщенные способы употребления предметов и есть те первые знания (обобщения), которые ребенок усваивает из общественного опыта с помощью взрослого.

Наглядно-действенное мышление является преобладающим на ранних этапах детства. Однако овладение речью быстро изменяет характер мышления ребенка: задача, оформленная в речи, становится осмысленной, а осмысление задачи приводит к изменению действий (ребенок переходит от проб и ошибок к целенаправленным результативным действиям). Особую роль играет овладение ребенком специфически человеческой деятельностью. Постепенно овладевая такими простейшими орудиями, как ложка, вилка, расческа, ножницы и т. п., ребенок осваивает и сам принцип применения орудий для решения мыслительных задач. Поэтому так важно для развития мышления на данном этапе давать ребенку как можно больше возможностей для самостоятельного действия с различными орудиями, обозначать словом уже найденное решение (отодвинул, перевернул, разрезал), побуждать ребенка самостоятельно находить пути решения практических задач, которые являются хорошим материалом для развития мышления на протяжении всего дошкольного возраста.

Наглядно-образное мышление возникает у дошкольников в возрасте 4—5 лет. Связь мышления с практическими действиями хотя и сохраняется, но не является такой тесной, прямой и непосредственной, как раньше. В ходе анализа и синтеза познаваемого объекта ребенок не всегда может потрогать руками заинтересовавший его предмет. Во многих случаях не требуется систематического практического манипулирования с объектом, но во всех случаях необходимо отчетливо воспринимать и наглядно представлять этот объект, так как дошкольники мыслят лишь наглядными образами и еще не владеют понятиями (в строгом смысле).

Возможность решать задачи в образном плане обусловлена такими свойствами образов, как подвижность (умение комбинировать, сочетать в уме различные детали и части предметов), а также их структурная организованность (умение выделять и связывать между собой те

признаки предмета, которые важны для решения этой задачи). Переход к решению задач на уровне представлений облегчается, если ребенок совершает действия не с реальными предметами, а с их заместителями (моделями). Для развития подвижности и структурности образов дошкольников полезны игры, связанные с ориентировкой в пространстве, в том числе простые лабиринтные задачи, строительные игры, в которых используются схемы-изображения и наглядные модели.

К концу дошкольного возраста у ребенка начинает развиваться *понятийное, логическое мышление*. Ребенок начинает рассуждать словесно, не опираясь при рассуждении на действия с предметами или их изображениями. Часто в связи с недостатком жизненного опыта ребенок строит рассуждения по особой «детской» логике. Он учится оперировать знаниями на уровне обобщенных представлений, овладевает элементарными приемами рассуждений и умозаключений, опосредованными формами мышления, опосредованными способами решения мыслительных задач (наглядным моделированием, применением мерок, схем и пр.). Важным итогом интеллектуального развития дошкольников является овладение общей структурой интеллектуальной деятельности — мыслительными операциями, умственными действиями, необходимыми для решения мыслительных задач.

Развитие мышления ребенка характеризуется закономерной сменой стадий, в которой каждая предыдущая стадия подготавливает последующую. С возникновением новых форм мышления старые формы не только не исчезают, а сохраняются и развиваются. Необходимой предпосылкой развития мышления детей является обогащение их чувственного опыта, развитие наблюдательности, овладение речью, ее лексическими и грамматическими средствами. Но сама по себе речь еще не обеспечивает развития мышления. Мыслительная деятельность успешно активизируется и развивается там, где дети осознают новые вопросы, включаются в поиски ответов на них, сначала в сотрудничестве с педагогом, а затем самостоятельно, постепенно переходя от простых ко все более усложняющимся вопросам.

Руководя развитием мышления, следует учитывать возрастные и индивидуальные особенности детей (избегая их недооценки и переоценки). Выявляя трудности, с которыми сталкиваются дети при решении мыслительных задач, нужно помогать им преодолевать эти трудности собственными усилиями, вырабатывать необходимые для этого способы действия, а не давать решение этих задач в готовом виде.

На коррекционных занятиях учитель-логопед решает задачи развития у детей следующих умений.

1. Умения мыслительного анализа и синтеза:

выделять детали и систему признаков (свойств) объектов (воспринимаемая предмет или явление; воспроизводя образ объекта по памяти);
воссоздавать образ объекта путем мысленного соединения частей объектов в одно целое и сочетания отдельных их свойств (на основе восприятия; воспоминаний или представлений);

выделять существенные и второстепенные признаки объектов.

2. Умения проводить сравнения:

устанавливая сходство и различие между объектами;
выделяя существенные признаки сравниваемых объектов;
выполняя многостороннее (полное, по всем признакам) сравнение объектов.

3. Умения группировать объекты:

по заданному признаку с опорой на зрительный образец и на представления;

по самостоятельно найденному основанию;

определяя основание объединения в группу заданной совокупности объектов;

включая объект в разные системы обобщений.

4. Умения обобщать и конкретизировать понятия.

5. Умения устанавливать отношения:

противоположности;

последовательности;

функциональные: род — вид; целое — часть; причина — следствие.

6. Умения устанавливать закономерности с опорой на зрительный образец.

7. Умения выполнять сериацию — ранжировать предметы по какому-либо измеряемому признаку (величине, весу, громкости, яркости и др.), а также *комбинаторные*.

Примерами формулировок коррекционных задач (по В. В. Гладкой) являются следующие: «*Формировать (развивать, совершенствовать) умение, при этом:*

выделять детали и систему признаков (свойств) объектов при их непосредственном восприятии (*или:* воспроизводя образ объекта по памяти);

выделять существенные и второстепенные признаки объектов;

устанавливать сходство и различие между объектами при их непосредственном восприятии (*или*: опосредованно);
находить сходное в разном и разное в сходном;
проводить сравнение двух предметов (*или*: изображений) по определенному плану, выделяя общие и отличительные признаки;
выделять существенные признаки сравниваемых объектов;
выполнять многостороннее (полное, по всем признакам) сравнение объектов;
группировать (классифицировать) объекты по заданному признаку с опорой на зрительный образец (*или*: с опорой на представления);
классифицировать объекты по обобщающему слову;
группировать объекты по самостоятельно найденному основанию;
определять основание для объединения в группу заданной совокупности объектов;
обобщать (*и/или*: конкретизировать) понятия;
выполнять разные варианты классификации одной и той же группы объектов;
устанавливать отношения противоположности (*или*: последовательности; функциональные отношения; род — вид; целое — часть; причина — следствие);
устанавливать причинно-следственные связи и зависимости между объектами и явлениями, изображенными на сюжетных картинках;
устанавливать и словесно определять последовательность событий, употребляя слова *сначала*, *потом*;
устанавливать закономерности с опорой на зрительный образец;
выполнять сериацию (*или*: ранжировать объекты) по признаку величины (*или*: веса; яркости; возраста и др.);
задавать уточняющие простые безусловные вопросы* (*или*: уточняющие простые условные вопросы; уточняющие сложные вопросы и др.) и т. д.»

* Вопросы разделяются на две группы: уточняющие и восполняющие. Уточняющие вопросы, в свою очередь, бывают простые и сложные. Простые: условные («Верно ли, что если щенок отказывается от еды и не играет, то он болен?») и безусловные («Правда ли, что у тебя дома живет котенок?»). Сложные вопросы — те, которые можно разбить на несколько простых («Будешь ли ты играть с ребятами или тебе больше нравится играть одному?»). Восполняющие вопросы (включают в свой состав слова *где*, *когда*, *кто*, *что*, *почему*, *какие* и др.) тоже бывают простыми («Где можно построить нарисованный тобой дом?») и сложными («Кто, когда и где может построить этот дом?»).

В связи с тем что наглядно-действенное и наглядно-образное мышление подготавливает становление речи дошкольника и связанного с речью логического мышления, необходима организация целенаправленной коррекционной работы по развитию этих видов мышления. С этой целью используются серии заданий, связанных с формированием умений:

находить место объекта заданной величины в ряду равномерно уменьшающихся объектов;

находить объект определенной величины по заданному месту;

обобщать объекты по признакам цвета, формы и величины;

моделировать на основе схем и чертежей;

выполнять операции зрительного анализа и синтеза при складывании разрезных картинок;

определять часть предмета при наличии образца целого, а также при наличии образца части, т. е. формировать навыки анализа и синтеза в условиях оперирования с предметами и т. д.

Подобные задания включаются в структуру коррекционных занятий, прежде всего занятий по формированию лексико-грамматических средств языка и формированию связной речи, поскольку на этих занятиях учитель-логопед активно использует предметы, их изображения по различным лексическим темам. Задания по оперированию с предметами (картинками), в названии которых есть изучаемый звук (звуки), используются и на занятиях по формированию произносительной стороны речи и обучению грамоте. С учетом тематики коррекционного занятия учитель-логопед использует различные варианты и модификации картинок-пазлов, деталей конструктора «Лего», разных моделей кубика Рубика, головоломок из подвижно сцепленных колец, треугольников и других фигур, что также способствует развитию наглядного мышления дошкольников.

Для формирования адекватного образа предмета необходимо, чтобы он был представлен в сознании ребенка комплексом разнообразных ощущений (зрительных, слуховых, тактильных, вкусовых и т. д.). В дальнейшем это позволит ему не путать колокольчик с ландышем, коньки с лыжами, весну с осенью. Называние начинается на самых ранних этапах речевого развития ребенка и продолжается на протяжении длительного времени. На коррекционных занятиях с детьми с ОНР рекомендуется систематически использовать *упражнения на номинацию (называние)* — соотнесения образа

предмета с соответствующим ему словом-наименованием. Такая работа обеспечивает формирование вербальных психических процессов.

Примерами подобных упражнений (речевой и наглядный материал для которых подбирается учителем-логопедом в соответствии с этапом коррекционного обучения, тематикой занятий) являются следующие.

«Я знаю пять...». Всем известная старая игра, в ходе которой ребенок одновременно с ударом по мячу называет несколько слов. Это могут быть имена мальчиков, девочек; названия растений, животных; предметов красного цвета; цветов и т. д.

«Закончи словосочетания». Ребенку предлагается подобрать подходящие по смыслу слова, чтобы закончить словосочетания: хитрая, рыжая ...; настольная ...; репчатый ...; спелое сладкое ...; душистое туалетное ...; куриное ...; зеленый ...; желторотый ...; колючий ... и т. п.

«Сравнение понятий». Ребенку предлагается подобрать подходящие определения с противоположным значением.

Морковь сладкая, а редька Молоко жидкое, а сметана Трава низкая, а дерево Зима холодная, а лето Сажа черная, а мел Сахар сладкий, а перец

«Новые словечки». Ребенку предлагается описать незнакомый (знакомый) предмет (мяч, яблоко, кошку, паровоз, лимон, снег и т. д.) по следующей схеме.

Какого он цвета (каких цветов еще бывает)?

На что он похож? От чего сильно отличается?

Из какого материала он сделан (из какого еще может быть)?

Какого размера, формы? Каков он на ощупь? Чем пахнет? Каков на вкус?

Где встречается?

Для чего нужен человеку? Что с ним можно делать?

К какой группе предметов относится (мебель, посуда, животные, фрукты и т. д.)?

Сначала обыгрывание новых слов может осуществляться в виде диалога, где педагог задает вопрос, а ребенок отвечает. Затем можно поменяться ролями, ребенок при этом следит за правильностью ответов.

«Угадайка». Педагог описывает предмет, а ребенок угадывает задуманное слово, затем они меняются ролями.

«Лото». Обычная игра в лото, но педагог молча поднимает картинку и отдает ее только в том случае, если ребенок правильно называет изображенный на ней предмет.

Еще один вариант игры в «Лото»: игроки по очереди берут картинку лото, описывают предмет, нарисованный на картинке, не называя его. Партнер по игре угадывает по описанию, что это за предмет.

«Назови пять предметов». Ребенку предлагают назвать пять предметов: больших (маленьких); красных (зеленых, светлых, разноцветных и т. д.); квадратных (круглых, овальных); сладких (горьких, соленых, кислых); пушистых (гладких, холодных) и т. д.

«Загадки-описания». Ребенку предлагается отгадать загадку и объяснить, как он догадался, о чем в ней идет речь.

Под соснами, под елками лежит мешок с иголками. (*Еж.*)

То рыжая, то серая, а по названию белая. (*Белка.*)

Новая посуда, а вся в дырках. (*Дурилаг.*)

Был шар бел. Ветер подул, и шар улетел. (*Одуванчик.*)

Сер, да не волк, длинноух, да не заяц, с копытами, да не лошадь. (*Осел.*)

«Нарисуй названный предмет». Ребенку предлагается сначала изобразить предметы, которые значительно различаются по внешнему виду, функциональному назначению (студ, яблоко, дерево), а затем те, у которых отличительные признаки менее выражены (кастрюля, кружка, ковш). Педагог обсуждает с ребенком, чем отличаются эти предметы. Далее ему предлагается по названному слову нарисовать предметы, которые четко различаются (например, дом, корабль, груша), затем те, которые внешне похожи (например, часы, монета, солнышко; кот, котенок, львица; ромашка, пальма, роза; гитара, балалайка, скрипка), и обсуждается вопрос, в чем же их различия.

«Угадай животное». У ребенка спрашивают: «Для каких животных характерны эти качества: хитрый, как ...; трусливый, как ...; колючий, как ...; верный, как ...; зоркий, как ...; мудрый, как ...; сильный, как ...; голодный, как ...?» Аналогичные упражнения могут быть проведены на материале любых других явлений природы и т. п.

«Закончи предложение». Ребенку предлагается назвать нужные слова в конце предложения.

Животное, которое мяукает, называется

Птица, которая каркает, называется

Дерево, на котором растут яблоки, называется

Дерево, которое украшают к Новому году, называется

Затем можно попросить ребенка самостоятельно составить подобные определения хорошо известных ему объектов (предметов, явлений).

Для формирования умений сравнивать и обобщать, классифицировать используются следующие игры и упражнения (речевой и наглядный материал для которых подбирается учителем-логопедом в соответствии с этапом коррекционного обучения, тематикой занятий).

«Найди различия». Инструкция ребенку: «Назови отличия и объясни их». Чем отличаются: ворона и самолет? Дерево и бревно? Кукла и человек?

По мере развития мыслительных операций ребенок сначала дает развернутые ответы на вопросы (рассуждает, объясняет), затем учится отвечать коротко и точно.

«Найди сходство и различия». Ребенку для анализа предлагаются пары слов: стул — диван, соловей — воробей, лето — зима, береза — ель, самолет — автомобиль, заяц — кролик, очки — бинокль и т. д. Инструкция ребенку: «Скажи, чем похожи и чем отличаются».

«От частного к общему». Ребенка просят подобрать общее понятие к частным. К словам из первого ряда ребенок подбирает подходящее понятие из второго ряда:

огурец, осень, пчела, павлин, озеро;
овощ, время года, насекомое, водоем, птица.

«От общего к частному». Задание, обратное предыдущему. Ребенку предлагается назвать то, что относится к посуде, транспорту и др.

«Подбери общее понятие». Ребенку предлагается назвать одним словом следующие понятия и дополнить ряд: яблоко, груша — ...; стул, шкаф — ...; огурец, капуста — ...; ботинок, сапог — ...; кошка, слон — ...; нога, рука — ...; цветок, дерево — ...; март, сентябрь — ... и т. д. То же упражнение необходимо выполнить с наречиями, прилагательными, глаголами.

«Классификация по зрительному образцу». Для данного упражнения можно использовать детское лото. Перед ребенком раскладываются картинки, из которых предлагается выбрать все, подходящие к эталонной. Например, к яблоку — все картинки, на которых изображены фрукты. Затем просят ребенка назвать каждую картинку; обсуждают с ним, почему он сделал такой подбор, чем схожи (отличаются) эти предметы.

Можно выбирать картинки по определенному, заданному общему признаку, например по форме, цвету или функциональному назначению.

«Разложи по группам». Ребенку предлагается некоторое количество изображений, которые он разбивает на обобщенные груп-

пы, например: грибы и ягоды, обувь и одежда, животные и цветы. Дошкольник дает название каждой получившейся группе и перечисляет (называет) все ее составляющие.

«Классификация по обобщающему слову». По заданному обобщающему понятию (например, посуда, овощи, мебель, предметы из железа, круглые, колючие, летают, сладкие и т. д.) ребенок выбирает из набора картинок те, которые будут соответствовать понятию.

«Лишнее слово». Ребенку предлагается выделить слово или признак, который в ряду других является лишним, а для всех остальных подобрать обобщающее понятие. Дошкольник отвечает на вопросы: «Какое слово лишнее? Почему?» Данное упражнение имеет множество вариантов подбора стимульного материала, систематическое использование которого на коррекционных занятиях обеспечивает формирование умений дошкольников с ОНР сравнивать и обобщать объекты (не только предметы, но их признаки, качества, свойства и т. д.) по разным признакам.

Самолет, корабль, стул, велосипед. Стул, диван, спинка, кресло. Мягкое, кресло, удобное, кожаное. Кислый, сладкий, тяжелый, соленый. Холодно, далеко, тепло, жарко. Тарелка, чашка, стол, чайник. Темно, пасмурно, светло, зябко. Береза, осина, сосна, дуб. Быстро, бегом, вприпрыжку, ползком. Диван, стол, кресло, дерево. Много, чисто, мало, наполовину. Ручка, мел, пенал, кукла. Вчера, сегодня, утром, послезавтра. Зимний, летний, осенний, июньский, весенний. Лежать, стоять, плакать, сидеть. Старый, высокий, молодой, пожилой, юный. Красный, синий, красивый, желтый, серый. Сладкий, соленый, горький, кислый, жареный и т. д.

Задания на исключение лишнего слова могут быть построены на речевом материале при автоматизации и дифференциации звуков. Например, предлагая четыре картинки: *шуба, шкаф, шарф, шапка*, — учитель-логопед вначале просит ребенка назвать их, а затем исключить лишний предмет и объяснить свой выбор. Таким образом, не только автоматизируется звук *Ш* в словах, но и закрепляется умение сравнивать и обобщать.

Упражнение на *исключение «четвертого лишнего»* — одно из самых распространенных в методической литературе, связанной с вопросами развития словесно-логического мышления детей. Как отмечает Е. А. Борисова, это упражнение интересно своей многоплановостью и разнообразием: дети мыслят, рассуждают, поясняя и доказывая свой

принцип исключения. В то же время идет активная речевая работа: дети уточняют значение слов, расширяют их смысловую нагрузку, соотносят с соответствующими обобщающими терминами, выстраивают целые ассоциативные ряды, добываясь единственно правильного решения. В зависимости от возможностей дошкольников предлагать упражнение можно как в иллюстративном, так и в речевом плане, без наглядного сопровождения. В последнем варианте возможности расширяются, поскольку подбор слов может быть неограниченным.

Предложить детям найти «четвертый лишний» (картинку, предмет, слово и т. д.) можно не только на занятии, но и в любой практической ситуации. Кроме того, можно разнообразить упражнение «Четвертый лишний», предложив его в стихотворной форме. Примеры подобных упражнений приводит Е. А. Борисова.

Попробуй ошибку заметить, мой друг:
Взбивает крем *миксер* и гладит *утюг*,
Трактор пшеницу с поля привез,
Чистит ковер и гудит *пылесос*.
Если ты слушал внимательно,
Ошибку найдешь обязательно!

Тели-тели, тели-тели,
Птицы в гости прилетели.
Лебедь, грач, пингвин, ворона —
Расшумелись, как драконы.
Чтобы птицы замолчали,
Вы бы лишнюю назвали!

В огород сходила Зина
И несет с собой в корзине
Огурец да крепкую,
Желтенькую репку,
Грушу спелую, *редис*...
Зина, стоп! Не торопись!
Разве ты не видишь, Зина,
Ошибка у тебя в корзине!

Однажды вечером Кирилл
С серьезным видом говорил:
— Я знаю точно, что в лесу
Встретишь рыжую *лису*,
Волка с острыми зубами,

*Корову с крепкими рогами
И быстрогоного оленя.
Но почему смеется Лена?
В чем ошибка у Кирилла,
Что так Лену рассмешила?*

«Нравится — не нравится». Упражнение для развития умений анализировать и сравнивать. Инструкция для ребенка: «Скажи, что тебе нравится в этом предмете или явлении, а что — нет. Например: почему тебе нравится зима, а почему — нет? Нравится, потому что зимой можно кататься на санках, играть в снежки, встречать Новый год. Не нравится зима, потому что холодно, надо тепло одеваться, дни короткие, а ночи длинные». Другие понятия для сравнения: дождь, укол, будильник, бант и др.

Для формирования понимания причинно-следственных отношений используется анализ ситуаций и событий, с которыми каждый человек может столкнуться в своей повседневной жизни. Например, можно обсудить с ребенком (лучше это продемонстрировать), что произойдет с растением, если оно останется без полива или почему вареное яйцо может быть всмятку или вкрутую; суп — пересоленным, чай — сладким, пол — грязным, ноги — мокрыми. Также используются, к примеру, следующие игры и упражнения.

«Назови причину». Ребенку объясняется, что у всего, что происходит, у любого явления есть причина, т. е. есть ответ на вопрос: «Почему так бывает?» Приведите пример: лед — он появляется, когда очень холодно и замерзает вода. Ребенка просят назвать причину таких ситуаций и явлений, как «мама взяла зонт», «листва облетает» и т. д. Важно показать дошкольнику разнообразие последствий, вытекающих из одного и того же события реальной жизни. И наоборот — однозначное следствие из разных причин.

«Составление рассказа по серии картинок». Перед ребенком выкладывается серия картинок (по сказке или житейской истории). Вначале они предъявляются в правильной смысловой последовательности; ребенку предлагается составить рассказ. При необходимости можно задать наводящие вопросы.

Следующим важным этапом является намеренное «нарушение порядка» при раскладывании серии картинок. Цель — наглядная демонстрация того, что изменение порядка картинок (событий) полностью меняет сюжет (вплоть до полной нелепицы).

Наконец ребенку предлагается самостоятельно из перемешанных карточек выстроить событийный ряд и составить рассказ.

«Составление рассказа по сюжетной картине». Работа над пониманием смысла картины также начинается с воспроизведения сюжета с опорой на вопросы. Затем ребенок самостоятельно составляет рассказ.

«Прослушай и перескажи». Прослушивание коротких рассказов (басен) с последующим пересказом и беседой о смысле произведения, его морали.

«Подбери следующие». Ребенка просят подобрать слово, которое должно обозначать явление, идущее вслед за названным: первый — ..., завтрак — ..., лето — ..., январь — ..., зима — ..., второй — ... и т. п.

«Расставь события по порядку». Ребенку предлагают послушать и рассказать о событиях в правильном порядке.

Я ложусь спать; я обедаю; я смотрю телевизор; я чищу зубы; я играю в футбол и т. д. Листья опадают; распускаются цветы; идет снег; созревает клубника; улетают перелетные птицы и т. д. Сегодня; завтра; месяц назад и т. д.

Систематическое использование на коррекционных занятиях заданий комплексного характера, ориентированных на реализацию целого ряда задач, связанных как с преодолением различных проявлений недоразвития фонетико-фонематической и лексико-грамматической сторон речи у детей, так и с развитием их гностических, мнестических, мыслительных функций, пространственных и временных представлений, внимания, воображения, обеспечивает качество логопедической работы, удовлетворение специальных образовательных потребностей дошкольников с ОНР.

Литература

1. Ахальцева, Е.Н. Формирование пространственных представлений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи / Е. Н. Ахальцева // Логопед, 2008. № 4. С. 4—21.
2. Бакаева, М. Н. Развитие опосредованной памяти дошкольников при заучивании стихов с помощью зрительных опор / М. Н. Бакаева, С. М. Ладная // Логопед, 2011. № 7. С. 21—26.
3. Баль, Н. Н. Использование приема опосредствованного запоминания в логопедической работе / Н. Н. Баль // Современные тенденции в системе образования лиц с ограниченными возможностями: материалы науч.-практ. конф. Санкт-Петербург, 23—24 марта 2011 г. СПб.: ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2011. С. 30—33.
4. Баль, Н. Н. Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи: учеб.-метод. пособие для учителей-дефектологов дошк. учреждений / Н. Н. Баль, Н. В. Дроздова. Минск: Адукацыя і выхаванне, 2010. 152 с.
5. Борисова, Е. А. «Четвертый лишним» не бывает / Е.А. Борисова // Логопед, 2006. № 3. С. 68—71.
6. Волковская, Т. Н. Организационно-методические основы психологической помощи лицам с недостатками речи: учеб.-метод. пособие / Т. Н. Волковская. М.: Национальный книжный центр, 2011. 144 с.
7. Воспитание и обучение детей с тяжелыми нарушениями речи: программа для специальных дошкольных учреждений / сост. Ю. Н. Кислякова. Л. Н. Мороз. Минск: НИО, 2007. 280 с.
8. Гладкая, В. В. Планирование коррекционной работы с учащимися с трудностями в обучении: метод. пособие для учителей-дефектологов / В. В. Гладкая. Минск: Зорны верасень, 2008. 112 с.
9. Горбачева, Л. С. Роль игры в формировании пространственных представлений у младших школьников вспомогательной школы / Л. С. Горбачева // Дефектология, 1991. № 3. С. 36—38.
10. Градова, Г. Н. Стишок повторяй — предлог запоминай / Г. Н. Градова // Логопед в детском саду, 2006. № 4 (13). С. 51—55.
11. Дубровина, Т. И. Развитие памяти в системе коррекционно-развивающего обучения у детей с общим недоразвитием речи / Т. И. Дубровина // Логопедия, 2007. № 2 (16). С. 64—69.
12. Елецкая, О. В. Уточнение и обогащение пространственно-временных представлений у детей с нарушениями речи / О. В. Елецкая, Н. Ю. Горбачевская // Логопед, 2005. № 2. С. 19—25.
13. Жукова, Н. С. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. Екатеринбург: III тур, 2003. 318 с.
14. Зайцава, Л. А. Метадычныя матэрыялы па карэкцыі маўленчай і пазнавальнай дзейнасці вучняў з цяжкімі парушэннямі маўлення / Л. А. Зайцава. Мінск: НМЦэнтр, 1996. 34 с.
15. Иншакова, О. Б. Пространственно-временные представления: обследование и формирование у школьников с экспрессивной алалией. Учеб.-метод. пособие / О. Б. Иншакова, А. М. Колесникова. М.: Творческий центр «Сфера», 2006. 80 с.
16. Ишимова, О. А. Развитие речемыслительных способностей детей: пособие для логопедов, педагогов доп. образования, воспитателей и родителей / О. А. Ишимова, Е. Д. Худенко, С. Н. Шаховская. М.: Просвещение, 2009. 111 с.

17. Коломинский, Я. Л. Диагностика и коррекция психического развития дошкольника / Я. Л. Коломинский, Е. А. Панько, А. Н. Белоус и др. / под ред. Я. Л. Коломинского, Е. А. Панько. Минск: «Універсітэцкае», 1997. 237 с.
18. Корнев, А. Н. Основы логопатологии детского возраста: клинические и психологические аспекты / А. Н. Корнев. СПб.: Речь, 2006. 380 с.
19. Левина, Е. В. Игры с предложениями / Е. В. Левина // Логопед, 2008. № 8. С. 90—92.
20. Логопедия: Методическое наследие: пособие для логопедов и студентов дефектолог. факультетов пед. вузов / под ред. Л. С. Волковой: В 5 кн. Кн. V: Фонетико-фонематическое и общее недоразвитие речи: Нарушения речи у детей с сенсорной и интеллектуальной недостаточностью. М.: Гуманит. изд. центр Владос, 2003. 408 с.
21. Малиюанова, Е. Л. Формирование грамматических конструкций, отражающих пространственные отношения, у дошкольников с общим недоразвитием речи: автореферат диссертации... канд. пед. наук: Е. Л. Малиюанова. Моск. гор. пед. ун-т. Москва, 2009. 25 с.
22. Мухина, В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учебник для студ. вузов / В. С. Мухина. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 456 с.
23. Организация образовательной среды для детей с особенностями психофизического развития в условиях интегрированного обучения / под общ. ред. С. Е. Гайдукевич, В. В. Чечета. Минск: БГПУ, 2006. 116 с.
24. Основы теории и практики логопедии / под ред. Р. Е. Левиной. М.: Просвещение, 1967. 368 с.
25. Рудакова, Н. П. Особенности усвоения предложно-падежных конструкций детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / Н. П. Рудакова // Логопед, 2004. № 3. С. 41—47.
26. Рудакова, Н. П. Формирование предлогов в речевой практике детей с общим недоразвитием речи / Н. П. Рудакова // Логопед, 2007. № 5. С. 78—81.
27. Семаго, Н. Я. Методика формирования пространственных представлений у детей дошкольного и младшего школьного возраста / Н. Я. Семаго, М. М. Семаго. М.: Айрис-Пресс, 2007. 112 с.
28. Семенович, А. В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте / А. В. Семенович. М.: Академия, 2002. 232 с.
29. Специальная психология: учеб. пособие / Е. С. Слепович и [др.]; под ред. Е. С. Слепович, А. М. Полякова. Минск: Вышэйшая школа, 2012. 511 с.
30. Тихомирова, Л. Ф. Развитие познавательных способностей у детей / Л. Ф. Тихомирова. Ярославль: Академия развития, 1997. 240 с.
31. Трошин, О. В. Логопсихология: учеб. пособие / О. В. Трошин, Е. В. Жулина. М.: ТЦ Сфера, 2005. 256 с.
32. Федорова, Т. А. Формирование лексико-грамматического строя речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи с использованием приема опосредованного запоминания / Т. А. Федорова // Мир детства в современном образовательном пространстве. Сборник статей студентов, магистрантов / под ред. И. А. Шариповой. Витебск: УО «ВГУ им. П. М. Машерова», 2010. Вып. 2. С. 272—278.
33. Филатова, И. А. Развитие пространственных представлений у дошкольников с нарушениями речи (Развитие и коррекция) / И. А. Филатова. М.: «Книголюб», 2010. 48 с.

Содержание

ВВЕДЕНИЕ	3
ОСОБЕННОСТИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ И УЧЕТ ЭТИХ ОСОБЕННОСТЕЙ В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ	5
РАЗВИТИЕ ВНИМАНИЯ НА КОРРЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЯХ	25
РАЗВИТИЕ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ НА КОРРЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЯХ	35
РАЗВИТИЕ ПАМЯТИ НА КОРРЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЯХ	58
РАЗВИТИЕ ВООБРАЖЕНИЯ НА КОРРЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЯХ	82
РАЗВИТИЕ МЫШЛЕНИЯ НА КОРРЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЯХ	95
ЛИТЕРАТУРА	109

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Учебное издание
Баль Наталья Николаевна
Дроздова Нина Викторовна

**Развитие познавательной деятельности детей
дошкольного возраста с общим недоразвитием речи
на коррекционных занятиях**

Пособие для педагогов учреждений образования,
реализующих образовательную программу
специального образования на уровне
дошкольного образования

Зав. редакцией *В. Г. Бехтина*. Редактор *Е. М. Парахневич*.

Художественный редактор *Е. П. Протасеня*.

Техническое редактирование и компьютерная верстка *И. И. Дубровской*.

Корректоры *Е. П. Тхир, А. В. Алешко*.

Подписано в печать 29.06.2015. Формат 60 × 84 ¹/₁₆. Бумага офсетная. Гарнитура литературная. Печать офсетная. Усл. печ. л. 6,51. Уч.-изд. л. 000. Тираж 2823 экз.
Заказ .

Издательское республиканское унитарное предприятие «Народная асвета»
Министерства информации Республики Беларусь. Свидетельство о государственной
регистрации издателя, изготовителя, распространителя печатных изданий № 1/2
от 08.07.2013. Пр. Победителей, 11, 220004, Минск, Республика Беларусь.

Открытое акционерное общество «Красная звезда». Свидетельство о государственной
регистрации издателя, изготовителя, распространителя печатных изданий
№ 2/7 от 28.10.2013. Юридический адрес: 1-й Загородный переулок, 3, 220073,
Минск. Почтовый адрес: ул. Советская, 80, 225409, Барановичи, Республика
Беларусь.