

МУНИЦИПАЛЬНОЕ ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ДЕТСКИЙ САД № 2 «СОЛНЫШКО»
ЯРОСЛАВСКОГО МУНИЦИПАЛЬНОГО РАЙОНА

Методическая разработка

Тема разработки: «Формирование связной речи у детей с ОНР третьего уровня в играх-драматизациях»

Адресат: дети среднего дошкольного возраста с ОНР третьего уровня

Автор, разработчик, составитель: Петрикеева Олеся Николаевна

Должность (направление деятельности): учитель-логопед

Оглавление

Введение

Глава 1. Теоретические основы развития связной речи у детей среднего дошкольного возраста с ОНР третьего уровня.

1.1. Психолингвистические и лингвистические аспекты развития связной речи.

1.2. Психолого-педагогическая характеристика детей среднего дошкольного возраста с ОНР третьего уровня.

1.3. Особенности развития связной речи у детей среднего дошкольного возраста с ОНР третьего уровня.

Глава 2. Методические основы проблемы развития связной речи детей среднего дошкольного возраста с ОНР третьего уровня в процессе игры-драматизации.

2.1. Игра-драматизация как вид игровой деятельности дошкольников

2.2. Значение игр-драматизаций в развитии и воспитании детей среднего дошкольного возраста.

2.3. Принципы руководства играми-драматизациями у детей среднего дошкольного возраста.

Глава 3. Исследование особенностей развития связной речи у детей среднего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

3.1. Выявление особенностей связной речи у детей среднего дошкольного возраста с ОНР третьего уровня.

3.2. Содержание работы по развитию связной речи детей среднего дошкольного возраста с ОНР третьего уровня.

Заключение

Библиографический список

Приложения

Введение

«Невольно чаруя и привлекая к себе как жизненное явление, игра оказалась весьма серьёзной и трудной проблемой для научной мысли».

С. Л. Рубинштейн

Умение связно передавать свои мысли – один из главных показателей владения языком. Это умение выражается в сохранении предмета высказывания, в единстве смыслового содержания, в соблюдении законов построения предложений, в правильном использовании языковых средств для их связи. Большинство родителей не знают, какой должна быть речь ребёнка дошкольника. Их больше беспокоит отсутствие звуков или нарушение звукопроизношения. Они мало беспокоятся о лексико-грамматическом оформлении речевого высказывания и связной речи в целом.

Отсюда огромная ответственность и не меньшая важность работы педагогов, занимающихся формированием речи подрастающего поколения. Конечным результатом обучения языку, вершиной удивительного, мощного и сложнейшего явления, называющегося человеческой речью, является собственно связная речь.

Обучение связной речи детей в отечественной методике имеет богатые традиции, заложенные в трудах К. Д. Ушинского, Л. Н. Толстого. Основы методики развития связной речи дошкольников определены в работах М. М. Кониной, А. М. Леушиной, Л. А. Пеньевской, О. И. Соловьевой, Е. И. Тихеевой, А. П. Усовой, Е. А. Флериной. Проблемы содержания и методов обучения монологической речи в детском саду плодотворно разрабатывались А. М. Бородич, Н. Ф. Виноградовой, Л. В. Ворошиной, В. В. Гербовой, Э. П. Коротковой, Н. А. Орлановой, Е. А. Смирновой, Н. Г. Смольниковой, О. С. Ушаковой, Л. Г. Шадриной и др.

Формирование связной речи у детей и при отсутствии патологии в речевом и психическом развитии – изначально сложный процесс, который многократно усложняется, если имеет место общее недоразвитие речи,

возникающее у детей дошкольного возраста.

Даже, несмотря на систему работы с данной категорией детей, проблемы в речевом развитии могут сохраняться и в период школьного обучения. Дети не всегда могут понимать смысл того или иного текста, воспроизводить содержание текстов из учебников, произведений художественной литературы и устного народного творчества. Возможно, это обусловлено недостаточным вниманием к данной проблеме, низкой квалификацией педагогов, тяжестью речевой патологии ребенка, сложностью текстов, предлагаемых для работы с детьми.

Своеобразие развития связной речи детей с ОНР показано в исследованиях М. В. Богданова-Березовского, Б. М. Гриншпуна, В. П. Глухова, Л. Н. Ефименковой, Н. И. Жинкина, Н. С. Жуковой, Е. Г. Корицкой, Р. Е. Левиной, Е. М. Мастюковой, Л. В. Мелиховой, В. К. Орфинской, Т. А. Ткаченко, Т. Б. Филичевой, Л. М. Чудиновой, С. Н. Шаховской, Т. А. Шимкович, и других.

Так, например, Р. Е. Левина «отдельные пробелы» в связной речи таких детей обуславливает затруднениями в построении сложных предложений, бедностью словаря, неумением распространять предложения, неумением строить цепь взаимосвязанных предложений.

Т. Б. Филичева отмечает своеобразие связной речи, проявляющееся в нарушении логической последовательности, пропуске значимых для сюжета эпизодов, в застревании на второстепенных деталях, в использовании простых, малоинформативных предложений.

Подробное освещение методической стороны изучаемой проблемы мы находим в работах Л. М. Чудиновой, Т. А. Шимкович, Р. Е. Левиной.

Признавая необходимость развития связной речи у детей с ОНР, важно подчеркнуть значимость игровой деятельности. Наиболее перспективным в этом отношении является игра-драматизация.

Использование игр-драматизаций находит широкое применение в педагогике. В логопедии использование данного вида игровой деятельности с

целью развития связной речи наиболее полно разработано применительно к заикающимся дошкольникам. Использование игр-драматизаций с целью развития связной речи при других речевых нарушениях встречается крайне редко.

Между тем применение игры-драматизации в общей системе логопедического воздействия благоприятно для развития связной речи детей. В ходе игр-драматизаций ребёнок усваивает богатство родного языка, его выразительные средства, различные интонации, соответствующие характеру героев и их поступкам, старается говорить чётко, чтобы его все поняли.

Теоретико-методологической основой исследования явились:

- многочисленные исследования о закономерностях развития связной речи (Л. С. Выготский, А. Н. Гвоздев, Н. И. Жинкин, А. А. Леонтьев, В. И. Лубовский, А. Р. Лурия, С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин и др.);
- методические разработки по формированию связной речи у дошкольников (В. К. Воробьева, В. П. Глухов, Л. Е. Ефименкова, Н. С. Жукова, Т. А. Ткаченко, О. С. Ушакова и др.);
- практические аспекты использования игр-драматизаций в развитии и воспитании детей дошкольного возраста (Л. А. Бочкарёва, Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева, Т. М. Грабенко, О. А. Шорохова и др.).

Глава 1. Теоретические основы развития связной речи у детей среднего дошкольного возраста с ОНР третьего уровня

1.1. Психолингвистические и лингвистические аспекты развития связной речи

Характеристика связной речи и ее особенностей содержится в ряде трудов современной лингвистической, психолингвистической и специальной методической литературы [5, 16, 45, 47, 57 и др.].

По мнению А. В. Текучева, под связной речью в широком смысле слова следует понимать любую единицу речи, составные языковые компоненты которой (знаменательные и служебные слова, словосочетания) представляют собой организованное по законам логики и грамматического строя данного языка единое целое. В соответствии с этим и “каждое самостоятельное отдельное предложение можно рассматривать как одну из разновидностей связной речи” [47, с. 65].

Из анализа литературных источников [5, 45, 47, 57], следует что понятие “связная речь” относится как к диалогической, так и к монологической формам речи.

Диалогическая речь, будучи первичной по своему происхождению, имеет ярко выраженную социальную направленность и служит в первую очередь потребностям непосредственного живого общения. Диалог, как одна из форм связной речи, состоит из реплик – цепи речевых реакций и осуществляется либо в виде сменяющих друг друга вопросов и ответов, добавлений, пояснений и возражений, либо в виде разговора двух или нескольких участников. Данная форма речи, прежде всего, опирается на общность восприятия и интересов собеседников. При этом особую роль играют паралингвистические и просодические средства языка, которые могут изменять семантику слов.

Психологические данные свидетельствуют о том, что устная диалогическая речь имеет своеобразную грамматическую структуру. Ее отличие от монологической речи состоит в том, что она может не исходить из готового внутреннего мотива, замысла, поскольку речевой процесс здесь разделен между двумя людьми – спрашивающим и отвечающим.

Весьма существенным следует считать тот факт, что участник беседы имеет полную возможность включить в диалог наряду с языковыми

компонентами, выраженными в грамматических структурах, еще и ряд внеязыковых компонентов. К последним относятся мимика, жесты, средства интонации, паузы, отчетливо выступающие в устной диалогической речи.

Еще одним отличительным признаком структурной организации диалогических построений является их значительная грамматическая неполнота. Отдельные части грамматически развернутого высказывания подменяются либо подразумеваемой ситуацией, либо включенными в нее паралингвистическими средствами. Данное явление хорошо известно в языкознании под названием эллипсов или элизий [45].

Необходимо подчеркнуть, что в современной лингвистической науке единицей диалога принято считать *цепь реплик*, характеризующихся семантической, структурной и смысловой законченностью и представляющих собой «диалогическое единство» (Н. Ю. Шведова 1960, С. Е. Крюков, Л. Ю. Максимов 1977, А. Р. Лурия 1979). Смысловая законченность и структурное единство, определяемые адекватным использованием языковых и паралингвистических средств в конкретной ситуации речевого общения, являются критериями связности развернутой диалогической речи.

Монологическая речь (монолог) – это связная речь одного лица, коммуникативная цель которой – сообщение о каких-либо фактах, явлениях реальной действительности [5, с. 4]. А. Р. Лурия, С. Л. Рубинштейн [45], А. А. Леонтьев [57] к основным свойствам монологической речи относят: односторонний и непрерывный характер высказывания, произвольность, развернутость, логическую последовательность изложения, обусловленность содержания ориентацией на слушателя, ограниченное употребление невербальных средств передачи информации [45, с. 402]. Особенность этой формы речи состоит в том, что ее содержание, как правило, заранее задано и предварительно планируется [5, с. 5].

А. А. Леонтьев отмечает, что, являясь особым видом речевой деятельности, монологическая речь отличается спецификой выполнения

речевых функций. В ней используются и обобщаются такие компоненты языковой системы, как лексика, способы выражения грамматических отношений, формо- и словообразующие, а также синтаксические средства. Вместе с тем в монологической речи реализуется замысел высказывания в последовательном, связном, заранее спланированном изложении [43, с. 9]. Реализация связного развернутого высказывания предполагает удерживание в памяти составленной программы на весь период речевого сообщения, задействование всех видов контроля за процессом речевой деятельности с опорой как на слуховое, так и на зрительное восприятие. По сравнению с диалогом, монологическая речь более контекста и излагается в более полной форме, с тщательным отбором адекватных лексических средств и использованием разнообразных синтаксических конструкций. Таким образом, последовательность и логичность, полнота и связность изложения, композиционное оформление являются важнейшими качествами монологической речи, вытекающими из ее контекстного и непрерывного характера [5, с. 5].

О. А. Нечаева [33] выделяет ряд разновидностей устной монологической речи (“функционально-смысловые” типы). В дошкольном возрасте основными видами являются описание, повествование и элементарные рассуждения [33, с. 15].

А. Р. Лурия [24] и ряд других авторов [5, 16, 21, 45, 47] наряду с существующими различиями отмечают определенную схожесть и взаимосвязь диалогической и монологической форм речи. Прежде всего, их объединяет общая система языка. Монологическая речь, возникающая у ребенка на основе диалогической, впоследствии органично включается в разговор, беседу [5, с. 6].

Независимо от формы (монолог, диалог) основным условием коммуникативности речи является связность. Для овладения этой важнейшей стороной речи требуется специальное развитие у детей навыков составления связных высказываний [Там же.].

А. А. Леонтьев [16] определяет термин “высказывание” как коммуникативные единицы (от отдельного предложения до целого текста), законченные по содержанию и интонации и характеризующиеся определенной грамматической или композиционной структурой [16, с. 10]. К характеристикам любого вида развернутых высказываний относятся: связность, последовательность и логико-смысловая организация сообщения в соответствии с темой и коммуникативной задачей.

В специальной литературе выделяются следующие критерии связности устного сообщения: смысловые связи между частями рассказа, логические и грамматические связи между предложениями, связь между частями (членами) предложения и законченность выражения мысли говорящего [5, с. 7].

Другая важная характеристика развернутого высказывания – последовательность изложения. Нарушение последовательности всегда негативно отражается на связности сообщения [Там же.].

Логико-смысловая организация высказывания включает предметно-смысловую и логическую организацию. Адекватное отражение предметов реальной действительности, их связей и отношений выявляется в предметно-смысловой организации высказывания; отражение же хода изложения самой мысли проявляется в его логической организации [5, с. 7].

Таким образом, из вышесказанного следует:

- Под связной речью в широком смысле слова следует понимать любую единицу речи, составные языковые компоненты которой (знаменательные и служебные слова, словосочетания) представляют собой организованное по законам логики и грамматического строя данного языка единое целое. Понятие “связная речь” относится как к диалогической, так и к монологической формам речи.
- К характеристикам любого вида развернутых высказываний относятся: связность, последовательность и логико-смысловая

организация сообщения в соответствии с темой и коммуникативной задачей.

- Знание психолингвистических и лингвистических аспектов развития связной речи необходимо для успешного проведения коррекционной работы с детьми, имеющими общее недоразвитие речи третьего уровня.

1.2. Психолого-педагогическая характеристика детей среднего дошкольного возраста с ОНР третьего уровня

В теории и практике логопедии под общим недоразвитием речи (в дальнейшем ОНР) понимается такая форма речевой патологии, при которой нарушается формирование каждого из компонентов речевой системы: словарного запаса, грамматического строя, звукопроизношения, при нормальном слухе и относительно сохранном интеллекте.

Речевое недоразвитие у детей дошкольного возраста может быть выражено в разной степени: от полного отсутствия речевых средств общения до развёрнутых форм связной речи с элементами фонетико-фонематического и лексико-грамматического недоразвития [16, с. 67].

Р. Е. Левина в зависимости от степени тяжести речевого дефекта различает три уровня речевого развития, выделяемые на основе анализа степени сформированности различных компонентов языковой системы [Там же, с. 117].

Третий уровень речевого развития характеризуется тем, что обиходная речь детей становится более развёрнутой, грубых лексико-грамматических и фонетических отклонений не наблюдается. Словарный запас составляет примерно 2,5-3 тысячи слов. В нем отсутствуют или же наличествуют в искаженном виде менее употребительные слова, обозначающие названия предметов, объектов, действий, их признаки [45].

Наиболее характерные лексические трудности касаются знания и названия:

- частей предметов и объектов (кабина, сиденье, ствол, фундамент, подъезд, затылок, виски, грива, вымя и т.п.)

- глаголов, выражающих уточненность действий (лакает, лижет, грызет, откусывает, жуёт – все выражается словом «ест»);

- приставочных глаголов (подплыл, отплыл, переплыл, всплыл т.п.);

- антонимов (гладкий – шершавый, храбрый – трусливый, глубокий – мелкий, густой – жидкий и т.п.);

- относительных прилагательных (шерстяной, глиняный, песчаный, вишневый, грушевый, земляничный и т.п.) [47].

В грамматическом строе распространены ошибки:

- в употреблении предлогов В, К, С (СО), ИЗ-ПОД, ИЗ-ЗА, МЕЖДУ, ЧЕРЕЗ, НАД («Платок лежит кармане», «Мама взяла книгу от полки», «Мальчик подошел шкафу», «Кошка вылезла под кровати» и т.п.);

- Согласовании различных частей речи («Подошел к два коня», «Заботится о ежика», «Наблюдали за обезьяны»);

- построении предложений («Шел Петя грибы лес собирать», «Почему что ежик кололся, почему что девочка плачет») [33].

К числу ошибок словоизменения относятся: смешение в косвенных падежах окончаний существительных; замена окончаний существительных среднего рода окончанием женского рода; ошибки в падежных окончаниях имён существительных; неправильное соотнесение существительных и местоимений; ошибочное ударение в слове; неразличение вида глаголов; неправильное согласование прилагательных с существительными; неточное согласование существительных и глаголов [32, с. 23].

В фонетическом плане дети:

- неверно произносят 10-20 звуков: не различают на слух и в произношении близкие по звучанию мягкие - твердые, звонкие – глухие, а так же звуки С – Ш, З – Ж, СЬ – Щ, Л – Р и т.п.;

- искажают слоговую структуру и звуконаполняемость слов (водопроводчик – датаводчик, фотография – атагафия, магнитофон – матафон, воспитательница – питатифа);

- не могут воспроизвести ряд слов, близких по звучанию, некоторые звуковые и слоговые сочетания (кот – кит – ток, бык – бак – бок, па – ба – па, та – кта, фта – кта, та – тя) [16]

Общее речевое недоразвитие сказывается на формировании у детей интеллектуальной, сенсорной и волевой сфер.

Связь между речевыми нарушениями и другими сторонами психического развития обуславливает наличие вторичных дефектов. Так, обладая полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями (сравнения, классификации, анализа, синтеза), дети отстают в развитии словесно-логического мышления, с трудом овладевают мыслительными операциями.

Ряд авторов отмечают у детей с ОНР недостаточные устойчивость и объём внимания, ограниченные возможности его распределения (Р. Е. Левина, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина, А. В. Ястребова). Исследование функции внимания показывает, что дети с ОНР быстро устают, нуждаются в побуждении со стороны экспериментатора, затрудняются в выборе продуктивной тактики, ошибаются на протяжении всей работы [11].

При относительно сохранной смысловой, логической памяти у детей с ОНР снижена вербальная память, страдает продуктивность запоминания. Они забывают сложные инструкции, элементы и последовательность заданий.

В работе «Сравнительное психолого-педагогическое исследование дошкольников с ОНР и нормально развитой речью» Л. И.Белякова, Ю. Ф. Гаркуша, О. Н. Усанова, Э. Л. Фигередо (1991) представили результаты исследования функции восприятия.

При зрительном опознании предмета в усложнённых условиях дети с общим недоразвитием воспринимали образ предмета с определёнными

трудностями, им требовалось больше времени для принятия решения, отвечая, они проявляли неуверенность, допускали отдельные ошибки в опознании. При выполнении задачи «приравнивание к эталону» они использовали элементарные формы ориентировки. Например, при выполнении заданий по моделирующему перцептивному действию дети с ОНР меньше применяли способ зрительного соотнесения. Исследование зрительного восприятия позволяет сделать вывод о том, что у детей с ОНР оно сформировано недостаточно [20].

Наличие общего недоразвития у детей приводит к стойким нарушениям деятельности общения. При этом затрудняется процесс межличностного взаимодействия детей, и создаются серьёзные проблемы на пути их развития и обучения.

В исследованиях Ю. Ф. Гаркуши и В. В. Коржевиной (2001) отмечается, что:

- у дошкольников с ОНР имеются нарушения общения, проявляющиеся в незрелости мотивационно-потребностной сферы;
- имеющиеся трудности связаны с комплексом речевых и когнитивных нарушений;
- преобладающая форма общения со взрослыми у детей 4-5 лет ситуативно-деловая, что не соответствует возрастной норме [там же, с. 20].

Наряду с общей соматической ослабленностью детям с ОНР присуще и некоторое отставание в развитии двигательной сферы: движения у них плохо координированы, скорость и чёткость их выполнения снижены. Наибольшие трудности выявляются при выполнении движений по словесной инструкции.

У детей с ОНР отмечается недостаточная координация движений во всех видах моторики – общей, мимической, мелкой и артикуляционной. По результатам обследования моторной сферы дошкольники с ОНР (третий уровень речевого развития) разделились на три подгруппы: дети с низким

уровнем развития моторной сферы – 23,5%, со средним уровнем – 28,55%, с высоким – 48% [44].

Данные психолого-педагогической диагностики детей с ОНР позволяют логопеду определить наиболее адекватную систему организации детей в процессе обучения, найти для каждого наиболее подходящие индивидуальные методы и приёмы коррекции.

Итак, из вышеизложенного следует, что:

- у детей данной категории в большей или меньшей степени оказываются нарушенными произношение и различение звуков, словарный запас отстаёт от нормы, страдают словообразование и словоизменение, связная речь не развита;
- у детей с ОНР третьего уровня значительно хуже, чем у сверстников с нормальной речью, сформированы зрительное восприятие, внимание, память; отмечается стойкое нарушение деятельности общения; отставание в развитии двигательной сферы;
- дети данной категории не могут спонтанно встать на онтогенетический путь развития речи, свойственный нормальным детям. Коррекция речи для них длительный процесс, одной из главных задач которого является формирование связной речи.

1.3. Особенности связной речи у детей среднего дошкольного возраста с ОНР третьего уровня

Нарушение связной речи – один из симптомов общего недоразвития речи.

Третий уровень речевого недоразвития предполагает наличие развёрнутой фразы, однако связная речь сформирована недостаточно. Ограниченный словарный запас, многократное использование одинаково звучащих слов с различными значениями делает речь детей бедной и стереотипной [45]. Дети могут более свободно общаться с окружающими, но продолжают нуждаться в помощи родителей (воспитателей), вносящих в их речь соответствующие пояснения, т. к. самостоятельное общение является для них затрудненным.

В связной речи детей изучаемой категории отражаются, естественно, все перечисленные особенности речи.

Развернутые смысловые высказывания детей отличаются отсутствием четкости, последовательности изложения, отрывочностью, акцентом на внешние, поверхностные впечатления, а не на причинно – следственные взаимоотношения действующих лиц [там же, с. 54].

Изучением связной речи детей с ОНР третьего уровня занимались многие учёные.

Прицельно изучая вопросы, связанные с особенностями грамматического строя речи, С. Н. Шаховская обращает внимание на затруднения, проявляющиеся в развернутой речи. К ним автор относит «скудность высказывания», «стремление избежать развернутой речи», трудности построения фразы при пересказе, неумение одновременно следить за формой речи и ее содержанием, неуверенность и затрудненность выражения мысли в связанной форме. Наряду с ограниченностью речи автор отмечает и «многословие», «многоречие», объясняя его как «компенсаторное

явление при недостаточно прочном навыке правильной связанной речи» [16, с. 89].

Е. Г. Корицкая и Т. А. Шимкович, указывая на значительные трудности детей с ОНР в овладении последовательным, развернутым рассказыванием, отмечают, что эти трудности значительно увеличиваются по мере возрастания самостоятельной речи и при отсутствии опоры на заданный сюжет. Еще более ощутимыми они становятся при задании сократить подробное повествование до одной – двух фраз, а так же при задании выделить в рассказе главную мысль [33, с. 31].

Исследования В. К. Воробьёвой позволяют говорить также о том, что связанная речь детей с недоразвитием речи является несовершенной по своей структурно-семантической организации. У них недостаточно развито умение связно и последовательно излагать свои мысли. Они владеют набором слов и синтаксических конструкций в ограниченном объёме и упрощённом виде, испытывают большие трудности в программировании высказывания, в синтезировании отдельных элементов в структурное целое и в отборе материала для той или иной цели. С затруднениями в программировании содержания развёрнутых высказываний связаны длительные паузы, пропуски отдельных смысловых звеньев [5].

В совместной работе Н. С. Жуковой, Е. М. Мастюковой, Т. Б. Филичевой содержится попытка дифференцированного описания нарушений различных видов повествовательной речи у детей с третьим уровнем речевого недоразвития [16].

При пересказе текстов дети ошибаются в передаче логической последовательности событий, пропускают отдельные звенья, «теряют» действующих лиц. Обнаруживается неполное понимание прочитанного текста, многочисленные повторы, трудности подбора слов [43].

Рассказ-описание малодоступен для них. Отмечаются значительные трудности при описании игрушки или предмета по плану, данному логопедом. Обычно дети подменяют рассказ перечислением отдельных

признаков или частей объекта, при этом нарушают всякую связность: не завершают начатое, возвращаются к ранее сказанному. Речь при этом становится более аграмматичной, усугубляются трудности лексического характера. В спонтанной речи, при свободном рассказывании, которое оказывается более доступным, нежели описание предмета., дети используют преимущественно простые предложения. Самостоятельное рассказывание характеризуется многочисленными повторами одного и того же слова (чаще всего подлежащего), нарушением порядка слов в предложении, незаконченностью предложений, ошибками в употреблении слов [20].

Анализируя процедуру составления рассказа по серии сюжетных картинок, авторы отмечают сложности в определении логической последовательности изложения, обусловленные неумением детей расположить картинки в нужном порядке. Сам рассказ в этом случае сводится к перечислению предметов или действий, изображенных на картинках [57].

Творческое рассказывание детям с ОНР даётся с большим трудом. Дети испытывают серьёзные затруднения в определении замысла рассказа, в изложении последовательного развития сюжета. Нередко выполнение творческого задания подменяется пересказом знакомого текста.

Итак, проведённый анализ исследований, посвящённых изучению вопроса о состоянии связной речи при ОНР, позволяет говорить о том, что большинство авторов выделяет недостатки этого вида речи как закономерное, постоянное, стойкое нарушение в структуре дефекта. При этом несформированность связной речи сводится, как правило, к констатации двух групп недочётов:

- недочётам в понимании самих текстовых сообщений (импрессивный аграмматизм) или в понимании наглядного материала, служащего содержательной основой для порождения таких высказываний;
- недочётам в последовательном связном изложении [12].

Всё это тормозит процесс развития связной речи и требует целенаправленной коррекционно-педагогической работы.

Глава 2. Методические основы проблемы развития связной речи детей среднего дошкольного возраста с ОНР третьего уровня в процессе игры-драматизации

2.1. Игра-драматизация как вид игровой деятельности дошкольников

Театрализованная игра – деятельность необыкновенно эмоционально насыщенная, что делает её привлекательной для детей. Она приносит ребёнку большую радость и удивление. В ней заложены истоки творчества, дети принимают руководство взрослого, не замечая его. Будучи по своему характеру синкретической деятельностью, она наиболее полно охватывает личность ребёнка и отвечает специфике развития его психических процессов: цельности и одномоментности восприятия, лёгкости воображения и веры в превращения, эмоциональной восприимчивости, не только образного, но и логического мышления, двигательной активности и т. п. (Л. В. Артемова, Л. С. Выготский, Н. Ф. Сорокина, Л. Г. Миланович, Д. Б. Эльконин и др.). Это говорит о широком развивающем потенциале театрализованной игры [4].

В педагогической литературе нет однозначного её определения. Имеются определения, сходные, приближённые или синонимичные по значению театрализованным играм, либо определения видов игр, относящихся к театрализованным играм (игра-драматизация и режиссёрская игра). Так, Л. С. Выготский считает драматизацией детское театральное творчество. Е. Л. Трусова употребляет в качестве синонимов понятия «театрализованная игра», «театрально-игровая деятельность», «игра-драматизация». Встречается также термин «театрально-игровое творчество» (В. И. Ашиков, С. Г. Ашикова). В. Н. Всеволодский-Гернгросс употребляет термин «драматические игры» для театрализованных игр, в которых присутствует художественный образ и драматическое действие [6].

Результаты анализа различных точек зрения позволяют рассматривать театрализованную игру как деятельность, моделирующую биосоциальные отношения, подчинённую сюжету-сценарию и протекающую в обозначенных временных и пространственных границах. В игре принятие образа овеществлено (переодеванием или куклой) и выражается с помощью различных символических средств (мимики, пантомимы, пластики, пения, речи и т. п.).

Во многих исследованиях театрализованные игры классифицируются по способам изображения сюжета, т. е. по средствам эмоциональной выразительности (Л. В. Артемова, Е. Л. Трусова). Выделяют две основные группы театрализованных игр: режиссёрские и игры-драматизации [32].

В нашей работе мы подробно рассмотрим игры-драматизации.

Игры-драматизации предполагают произвольное воспроизведение какого-либо сюжета в соответствии со сценарием (О. А. Карабанова). «Драматизировать – значит разыгрывать в лицах какое-либо литературное произведение, сохраняя последовательность рассказанных в нём эпизодов и передавая характеры персонажей» [32]. Поскольку ребёнок играет сам, он может использовать все средства выразительности: интонацию, мимику, пантомиму.

Игра-драматизация многими исследователями (Н. А. Коротковой, Н. А. Михайленко и др.) рассматривается как игра, входящая в структуру сюжетно-ролевой игры. Однако, по мнению некоторых авторов (В. А. Кожевниковой, С. А. Козловой, Е. Е. Кравцовой), игра-драматизация, обладая такими составляющими, как воображаемая ситуация, распределение ролей, моделирование реальных социальных отношений в игровой форме, одновременно является онтогенетически более ранним видом игры по сравнению с сюжетно-ролевой. Она возникает на рубеже между вторым и третьим годом жизни ребёнка. Для её организации не требуется высокого уровня обобщения, необходимого для совместной сюжетно-ролевой игры. Однако игра-драматизация как вид игровой деятельности структурно

представлена теми же основными компонентами, что и любой другой вид активности человека. На это указывают исследователи как в области театроведения, так и в области психологии и педагогики (Л. В. Артемова, Е. Л. Трусова и др.). В связи с этим в структуре игры-драматизации можно найти все компоненты, выделенные Д. Б. Элькониным в сюжетно-ролевой игре: роль как определяющий компонент, игровые действия, игровое использование предметов, реальные отношения между играющими детьми. Но по сравнению с сюжетно-ролевой игрой в играх-драматизациях игровое действие или игровой предмет (костюм или кукла) определяют и облегчают принятие ребёнком на себя роли, и только после этого сама роль предлагает выбор игровых действий (Л. Г. Стрелкова, Е. Л. Трусова и др.).

Игры-драматизации прежде всего влияют на формирование умения перевоплощаться, создавать игровой образ. Поэтому для игр-драматизаций важным является разграничение понятий «роль» и «игровой образ». Понятие «роль» подразумевает изображение человека или животного, для которых характерны типичные проявления, а для человека ещё и вид деятельности. Игровой образ, по мнению Л. П. Бочкарёвой, сам результат изображения конкретного человека в конкретной игре и в определённое время [6].

Реализация в игре-драматизации роли, привлекательной для ребёнка, требует более строгому подчинению сюжету (почти правилу), отражающую установленную автором логику отношений и взаимодействия объектов окружающей действительности, чем в сюжетно-ролевой игре. Вместе с тем выполнение роли не исключает творчества. Роль отражает не только социальную, но и личную позицию персонажа.

Участвуя в играх-драматизациях, ребёнок входит в определённый образ, перевоплощается в него, живёт его жизнью. Это наиболее сложное исполнение, так как оно не опирается на овеществлённый образец [32].

Атрибут – это признак персонажа, который символизирует его типичные свойства. Например, характерную маску зверя, вырезанную из бумаги, шапочку, фартучек (элементы рабочей одежды), кокошник, веноч,

пояс (элементы национального убора) и т. д. ребёнок надевает на себя. Создать же образ он должен сам – с помощью интонации, мимики, жестов, движений. Исследователи (Л. В. Артемова, Д. В. Менджерицкая, Н. А. Реуцкая) выделяют несколько разновидностей игр-драматизаций, отличающихся художественным оформлением и спецификой детской театрализованной деятельности [27].

Игры-драматизации с пальчиками заключаются в том, что ребёнок надевает на пальцы атрибуты и сам действует за персонажа, изображение которого на руке. По ходу действия ребёнок двигает одним или всеми пальцами, проговаривая текст, передвигая руку за ширму, либо изображает действия, передвигаясь свободно по комнате.

Пальчиковый театр подходит тогда, когда надо одновременно показать несколько персонажей. Например, в сказке «Репка» друг за другом появляются новые персонажи. Такой спектакль может показывать один ребёнок с помощью своих пальцев. Сказки «Коза и семеро козлят», «Мальчиш-Кибальчиш», «Гуси-лебеди» и другие с множеством персонажей могут показывать двое, трое детей, которые располагаются за ширмой. Показ таких сказок с массовыми сценами возможен благодаря пальчиковым атрибутам [32].

Игры-драматизации с куклами бибабо. У этих игрушек перчаточный принцип устройства: кукла, полая внутри, надевается на руку (в головку куклы ребёнок помещает указательный палец, в рукава костюма – большой и средний, остальные пальцы прижимает к ладони). Показывается спектакль из-за ширмы; кукловоды держат кукол над головой, поэтому они имеют ещё одно название – верховые.

Куклы бибабо обычно действуют на ширме, за которой находится водящий. Но когда игра знакома или куклы водят сами дети, т. е. момент загадочности исчез, то водящие могут выходить к зрителям, общаться с ними, подавать им что-то, брать кого-либо за руку, вовлекать в игру и т. д. Такое «разоблачение» не снижает, а скорее поднимает интерес и активность

детей. В последние годы в дошкольных учреждениях появились куклы, устроенные по принципу марионетки. Их водят по площадке, сцене, дёргая сверху за нитки, верёвочки, закреплённые на планках.

Импровизация – разыгрывание темы, сюжета без предварительной подготовки – самая сложная, но и наиболее интересная игра. Педагог предлагает детям разыграть ту или иную сценку. Он предлагает вместе придумать тему, обсудить, как её изобразить, какие будут роли, характерные эпизоды. Дальнейший шаг – каждый участник игры изображает тему по-своему. Ещё более сложное задание: ребёнок выбирает тему и сам же её разыгрывает. В следующий раз дети сами задают друг другу темы. И, наконец, с помощью мимики, интонации, атрибута можно загадать загадку. Отгадкой является тема, которая тоже разыгрывается [4].

Подведём итоги:

- Игры-драматизации предполагают произвольное воспроизведение какого-либо сюжета в соответствии со сценарием.
- Ведущие средства выразительности – мимика, пантомима, интонация.
- Игра-драматизация наиболее полно охватывает личность ребёнка и отвечает специфике развития его психических процессов (цельности и одномоментности восприятия, эмоциональной восприимчивости, не только образного, но и логического мышления, двигательной активности), а также речевой функции.

2.2. Значение игр-драматизаций в развитии и воспитании детей среднего дошкольного возраста

Игра – естественный для ребёнка вид деятельности. Свободное от регламентации игровое действие позволяет ребёнку удовлетворить свои потребности, выразить свои желания, ему открывается широкий простор для проявления активности и творчества, самостоятельности. В играх дети не только отражают реальную жизнь, но и моделируют, перестраивают её [21 с.79].

Подчёркивая роль игры в развитии дошкольника, С. Л. Рубинштейн писал: «Играя, ребёнок живёт жизнью, исполненной непосредственности, действенности и эмоциональности, а не готовится к тому, чтобы в дальнейшем жить. Но именно потому, что он живёт, он в игре и получает первую, совершенно специфическую подготовку к жизни. В игре проявляются и удовлетворяются социальные потребности и интересы ребёнка; проявляясь, они вместе с тем и формируются. В игре формируются все стороны психики ребёнка» [там же, с.4].

Существуют различные виды детской игровой деятельности, одним из которых является игра-драматизация. Значение данного вида игр в воспитании и развитии детей дошкольного возраста велико. Они всесторонне обогащают опыт ребёнка, активизируют его интерес к искусству, общению с ним, развивают способности.

Игра-драматизация позволяет решать многие задачи программы детского сада: от ознакомления с общественными явлениями, формирования элементарных математических знаний до физического совершенства. Разнообразие тематики, средств изображения, эмоциональности игры дают возможность использовать их в целях всестороннего развития личности [2, 21].

Игра-драматизация занимает особое место при решении задач художественного воспитания и развития детей среднего дошкольного

возраста, что обусловлено её родством с театром. «В играх-драматизациях детей можно видеть переход от игры к драматическому искусству, разумеется, ещё в зачаточной форме», - так писал об этом отечественный психолог Б. М. Теплов. Синтетический характер театрального искусства закономерным образом переносится в игру-драматизацию дошкольников. В связи с этим игра-драматизация требует от детей компетентности в различных сферах художественной деятельности (литературной, театральной, изобразительной, музыкальной) и деятельности самопознания.

В драматической форме осуществляется также целостный круг воображения. Развитие творческого воображения проявляется в том, что дошкольники объединяют в игре разные события, вводят новые, недавние, которые произвели на них впечатления, иногда включают в изображение реальной жизни эпизоды из сказок. В играх-драматизациях действия не даются в готовом виде. Литературное произведение лишь подсказывает эти действия, но их еще надо воссоздать с помощью речи, движений, жестов, мимики. Ребенок сам выбирает выразительные средства, перенимает их от старших [6, с. 40].

Драматизация дает повод и материал для самых разнообразных видов детского творчества. Дети сами сочиняют, импровизируют роли, инсценируют какой-нибудь готовый литературный материал. Изготовление бутафории, декораций, костюмов дает повод для изобразительного и технического творчества детей. Дети рисуют, лепят, шьют, и все эти занятия приобретают смысл и цель как часть общего, волнующего детей замысла. И, наконец, сама игра, состоящая в представлении действующих лиц, завершает всю эту работу и дает ей полное и окончательное выражение.

Игра-драматизация является и источником развития чувств, глубоких переживаний и открытий ребёнка, приобщает его к духовным ценностям. Это не менее важно, что игры-драматизации развивают эмоциональную сферу ребёнка, заставляют его сочувствовать персонажам, сопереживать разыгрываемые события. «В процессе этого сопереживания, - как отмечал

психолог и педагог, академик Б. М. Теплов (1896 - 1965), - создаются определённые отношения и моральные оценки, имеющие несравненно большую принудительную силу, чем оценки, просто сообщаемые и усваиваемые». Таким образом, игра-драматизация – важнейшее средство развития у детей эмпатии, т.е. способности распознавать эмоциональное состояние человека по мимике, жестам, интонации, умения ставить себя на его место в различных ситуациях, находить адекватные способы содействия. «Чтобы веселиться чужим весельем и сочувствовать чужому горю, нужно уметь с помощью воображения перенестись в положение другого человека, мысленно стать на его место», - утверждал Б. М. Теплов [35]

Игра-драматизация позволяет также формировать опыт социальных навыков поведения благодаря тому, что каждое литературное произведение или сказка для детей среднего дошкольного возраста всегда имеют нравственную направленность (дружба, доброта, честность, смелость и др.). Благодаря сказке ребёнок познаёт мир не только умом, но и сердцем. И не только познаёт, но и выражает своё собственное отношение к добру и злу. Любимые герои становятся образцами для подражания и отождествления. Именно способность ребёнка к такой идентификации с любимившимся образом позволяет педагогам через игру-драматизацию оказывать позитивное влияние на детей. Известный композитор Д. Б. Кабалевский в книге «Воспитание ума и сердца» так пишет о значении искусства для детей: «Оставляя неизгладимое впечатление на всю жизнь, оно уже в эти ранние годы даёт нам уроки не только красоты, но и уроки морали и нравственности. И чем богаче и содержательнее эти уроки, тем легче и успешнее идёт развитие духовного мира детей. Качество и количество этих уроков в первую очередь зависят от родителей и от воспитателей детских садов. Как правило, маленькие дети активно относятся к тому, что вызывает их интерес» [21].

Игра-драматизация позволяет ребёнку решать многие проблемные ситуации опосредованно от лица какого-либо персонажа. Это помогает преодолевать робость, неуверенность в себе, застенчивость. Характерное для

игры драматизации образное, яркое изображение социальной действительности, явлений природы знакомит детей с окружающим миром во всем его многообразии. А умело поставленные вопросы при подготовке к игре побуждают их думать, анализировать довольно сложные ситуации, делать выводы и обобщения. Это способствует совершенствованию умственного развития и тесно связанному с ним совершенствованию речи. Ребёнок усваивает богатство родного языка, его выразительные средства, различные интонации, соответствующие характеру героев и их поступкам. В процессе работы над выразительностью реплик персонажей, собственных высказываний активизируется словарь ребенка, совершенствуется звуковая сторона речи. Новая роль, особенно диалог персонажей, ставит ребенка перед необходимостью ясно, четко, понятно изъясняться. У него улучшается диалогическая речь, ее грамматический строй, он начинает активно пользоваться словарем, который, в свою очередь, тоже пополняется [Там же, с.4].

Таким образом:

- В ходе игр-драматизаций осуществляется художественное (литературное, театральное, музыкальное), эстетическое, нравственное, умственное, речевое развитие, а также развитие мимики и жестов.
- Между речью и игрой-драматизацией существует двусторонняя связь: с одной стороны, речь активизируется и развивается в игре, а с другой стороны, сама игра развивается под влиянием речи.
- Новая роль, особенно диалог персонажей, ставит ребёнка перед необходимостью ясно, чётко, понятно изъясняться. У него совершенствуется звуковая сторона речи, грамматический строй; активизируется словарь; улучшается связная речь.

2.3. Принципы руководства играми-драматизациями у детей среднего дошкольного возраста

Среди принципов руководства играми-драматизациями у дошкольников, нужно назвать следующие (Р. И. Жуковская, Н. С. Карпинская, Л. С. Фурмина):

- с раннего возраста учить детей вслушиваться в художественное слово, эмоционально откликаться на него. Почаще обращаться к потешкам, пестушкам, попевкам, шуткам, стихотворениям, в том числе и таким, которые побуждают ребёнка к диалогу («Был сапожник? – Был. – Шил сапожки? – Шил») [21];
- воспитывать у детей интерес к драматизации, театральной деятельности. С этой целью создавать специальные ситуации, в которых персонажи кукольного театра, образные игрушки вступают с детьми в диалог, разыгрывают сценки. Например, на интерес к играм-драматизациям у детей среднего возраста влияет содержание произведения, включение их в ситуацию театра, подготовку спектакля, желание показать спектакль малышам, родителям. Укреплению интереса способствует участие в оформлении спектакля, в творческой работе по изготовлению театральных игрушек. Хорошей подпиткой интереса могут быть новые знания о театре (в театре есть сцена, фойе, зрительный зал, декорации, оркестр), о разных жанрах театрального искусства, об истории театра. Наконец, на протяжении всего дошкольного детства интерес поддерживает сознание успешности деятельности, поэтому важно подбирать каждому ребёнку тот участок работы, на котором он почувствует свой рост, получит удовлетворение;
- заботиться об оснащении игр-драматизаций. Следует приобретать театральные игрушки, мастерить игрушки-самоделки, создавать фонд костюмов, обновлять декорации, атрибуты;

- уделять серьёзное внимание подбору литературных произведений для игр-драматизаций. Предпочтение надо отдавать произведениям с понятной для детей моральной идеей, с динамичными событиями, с персонажами, наделёнными выразительными характеристиками. В наибольшей степени таким требованиям отвечают сказки. Сказки легко обыгрывать, так как они построены на коротких диалогах персонажей, содержат повторы ситуаций. Герои сказок вступают в определённые взаимоотношения, в которых проявляются особенности характера, мысли, чувства.

Р. И. Жуковская советовала педагогу преподносить детям текст произведения выразительно, художественно, а при повторном чтении вовлекать их в несложный анализ содержания, подводить к осознанию мотивов поступков персонажей.

В средних группах перед игрой проводится беседа по содержанию. Педагог помогает детям разделить текст на смысловые части, в которых проявляются особенности поведения персонажей [27];

- учить детей изображать отдельные эпизоды из прочитанного текста – этюды. Например, показать, как лиса из сказки «Теремок» строила ледяную избушку, а заяц – лубяную. В сказке об этом говорится всего в одном предложении, следовательно, дети сами должны продумать поведение персонажей, их диалоги, реплики, а затем – проиграть. В другом случае требуется выбрать любое событие из сказки и молча разыгрывать его. Остальные – зрители – угадывают, какой эпизод представлен. Интересны этюды, в которых дети выполняют движения под фрагменты музыкальных произведений. Благодаря таким комплексным игровым импровизациям у ребёнка постепенно развиваются художественные способности, без которых игра-драматизация лишена красок и выразительности [4];
- поощрять детей за удачу и указывать на их ошибки. Стремление к творчеству возрастает, если у ребёнка что-то хорошо получается:

удачно сказал реплику зайца, выразительно передал огорчение, когда лиса выгнала его из лубяной избушки и т. п. Педагог не только говорит о достигнутых ребёнком успехах, но и обязательно привлекает к ним внимание других детей. Для остальных это может служить образцом для подражания, стимулом для проявления активности. По ходу самой игры педагог, замечая бедность выразительных средств у кого-то из играющих, напоминает о чувствах, настроении героя в данной ситуации, указывает на допущенные неточности («Лиса, ты обрадовалась, когда тебя Журавль в гости пригласил?»; «Наташа, вспомни, как Лягушка в теремке трудилась не покладая лапок?». Вопросы, советы, напоминания приучают ребёнка следить за своим игровым поведением, действовать согласованно с партнёрами, ярче изображать роль, используя движения рук, головы, туловища, мимику, речевые выразительные средства [32];

- организовывать для детей разнообразную художественно-творческую деятельность: рисование, аппликация, лепка по теме произведения. Важно, чтобы в этой работе раскрылись возможности всех детей. Дети получают задание, например, вылепить фигурки персонажей так, чтобы можно было с их помощью разыграть сказку. Дети могут сами договариваться, кто и что будет делать. Таким образом отпадает необходимость в специальном запоминании текста.

Психологическому настрою служит оформительская деятельность детей: участие в подготовке афиш, пригласительных билетов, декорации, костюмов и т. д.

Дети любят возвращаться к воспоминаниям об игре-драматизации, поэтому хорошо, если есть возможность запечатлеть её с помощью фотоаппарата или видеокамеры. Просмотр видеозаписи доставляет всем большое удовольствие, вызывает обмен мнениями, впечатлениями. Иногда ребёнок сам замечает свои промахи, критически оценивает отдельные моменты игры, что очень хорошо для

дальнейшего совершенствования игровых умений. Фотографии можно использовать в беседе по поводу игры, поскольку они побуждают детей к интерпретации, комментариям;

- использовать музыкальное сопровождение. Музыка в спектакле должна возникать не часто (за исключением музыкальных жанров). Её назначение – акцентировать важнейшие моменты действия и усиливать необходимое настроение. Музыка способна помочь юным актёрам настроиться на эмоциональный лад, частично восполнить в восприятии зрителей недостатки их игры [6].

Итак, основная цель педагогического руководства – будить воображение ребёнка, создавать условия для того, чтобы как можно больше изобретательности, творчества проявили сами дети.

Глава 3. Исследование особенностей развития связной речи у детей среднего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

3.1. Выявление особенностей связной речи у детей среднего дошкольного возраста с ОНР третьего уровня.

Как показал теоретический этап исследования, развитие связной речи у детей среднего дошкольного возраста с ОНР третьего уровня является первостепенной задачей логопедической работы, максимально реализовать которую возможно в условиях организованной игры-драматизации.

На основе методов изучения связной речи, предложенных И. Д. Коненковой, В. К. Воробьёвой, О. О. Кузнецовой, М. А. Поваляевой [36], [12], [38], [63] нами была разработана схема обследования диалогической и монологической речи у детей среднего дошкольного возраста с ОНР третьего уровня. Она включала в себя следующие разделы:

1. Предварительная беседа [36, с. 9].
2. Диалог по картинке [36, с. 9].
3. Составление предложений по сюжетной картинке [12, с. 24].
4. Составление рассказа по сюжетной картине [38, с. 28].
5. Составление рассказа по серии сюжетных картинок [38, с. 29].
6. Пересказ текста [63, с. 83].

Методика 1. Предварительная беседа.

Цель: установить доверительные отношения с ребёнком, выявить контактность, активность и умение отвечать на вопросы.

Ход: ребёнку задаются следующие вопросы:

- Как тебя зовут?
- С кем ты дружишь в группе? Почему?
- В какую игру ты любишь играть в детском саду?
- О чём ты любишь разговаривать с ребятами в группе?

- А с воспитателем?
- Какие мультфильмы любишь смотреть?
- Кто тебе читает книжки?
- Какая самая любимая твоя книжка?

Оценка: нами предложена балльная система оценок (3-0 баллов):

3 балла (высокий уровень) - ребёнок легко входит в контакт, активен в общении, понимает речь в полном объёме, умеет слушать, ответы на вопросы развёрнуты, он свободно пользуется лексическими средствами языка, в подборе слов не затрудняется, мысли выражает ясно, последовательно.

2 балла (средний уровень) – ребёнок достаточно контактен, однако в общении участвует по инициативе других; не всегда понимает речь в полном объёме; может соскальзывать на побочные темы, повторять одни и те же фразы; ответы недостаточно развёрнуты.

1 балл (низкий уровень) – ребёнок контакт устанавливает с трудом, требуется значительная активизация, побуждение; понимает речь не в полном объёме; отвечает на вопросы односложно или игнорирует вопросы.

0 баллов – в контакт не вступает, проявляет избирательный негативизм.

Методика 2. Диалог по картинке.

Цель: выявить интерес к общению, умение задавать вопросы.

Ход: ребёнку предлагается рассмотреть картинку: «У меня есть замечательная картинка. Вот она. Хочешь, я расскажу тебе, что здесь происходит? Только ты должен задавать мне вопросы, спрашивать меня о том, что здесь нарисовано. Можно задавать любые вопросы по картинке. Можно задавать много вопросов, я постараюсь на них ответить».

Оценка:

3 балла (высокий уровень) – ребёнок активен в общении, проявляет интерес к заданиям, умеет задавать вопросы в ходе диалога.

2 балла (средний уровень) – ребёнок достаточно активен в общении; испытывает затруднения при формулировании вопросов, чаще всего ограничивается вопросом «Что это?», требуется побуждение.

1 балл (низкий уровень) – ребёнок неактивный, малоразговорчивый в общении; может наблюдаться избирательность общения, затрудняется сформулировать вопрос, скован во время эксперимента.

0 баллов – в контакт не вступает, проявляет избирательный негативизм.

Методика 3. Составление предложений по сюжетной картинке.

Цель: выявить умение детей среднего дошкольного возраста увидеть и назвать конкретные действия.

Ход: перед ребёнком выкладывают 2 картинки. Он их внимательно рассматривает и составляет предложения в соответствии с изображаемым.

Материал: 2 картинки с изображением одного и двух действий (всего 3 действия): Девочка рисует бабочку. Девочка моет посуду, а мальчик вытирает посуду полотенцем [25, с. 20].

Оценка: нами предложена балльная система оценок (3-0 баллов):

3 балла (высокий уровень) – ребёнок правильно называет все 3 действия.

2 балла (средний уровень) – ребёнок называет 2 действия из 3-х.

1 балл (низкий уровень) – называет только одно конкретное действие.

0 баллов – затрудняется в назывании действий.

Методика 4. Составление рассказа по сюжетной картинке.

Цель: определить ряд специфических особенностей в проявлении монологической речи у детей среднего дошкольного возраста.

Ход: логопед просит ребёнка составить рассказ по картинке. При затруднении логопед помогает составить рассказ с помощью вопросов: Кто здесь нарисован? Что она делает? Что произошло с молоком? Как себя вела кошка?

Материал: сюжетная картинка [25, с. 22]. На картинке изображена кошка, которая опрокинула бидон и лакает молоко.

Оценка: нами предложены следующие критерии оценки:

- Самостоятельность;
- соответствие содержанию картинки;
- последовательность;
- связность рассказа;
- правильное использование лексических и грамматических средств языка.

В соответствии с предложенными критериями нами разработана балльная система (3-0 баллов):

3 балла (высокий уровень) – рассказ составлен ребёнком самостоятельно, без подсказок в соответствии с содержанием картинки. Соблюдена последовательность. Устанавливаются временные и причинно-следственные связи. Наблюдается правильное составление предложений и умение пользоваться сложными предложениями. Отмечается полнота использования лексики текста.

2 балла (средний уровень) – рассказ составлен в соответствии с содержанием картинки, самостоятельно. Возможны небольшие подсказки. Последовательность не нарушена, но могут быть пропущены отдельные детали. Наблюдается умение пользоваться простыми предложениями. Отмечается неполнота использования лексики текста.

1 балл (низкий уровень) - рассказ частично соответствует изображаемой ситуации. Наблюдается нарушение последовательности (пропущены некоторые смысловые звенья); затруднения в установлении временных и причинно-следственных связей. Отмечается бедность лексики, нарушение структуры предложений, необходимость в подсказках.

0 баллов – отказ от выполнения задания.

Методика 5. Составление рассказа по серии сюжетных картинок.

Цель: определить ряд специфических особенностей в проявлении монологической речи у детей среднего дошкольного возраста.

Ход: предлагается серия сюжетных картинок в правильной последовательности.

Просим ребёнка самостоятельно рассказать, что изображено на картинках.

Материал: серия сюжетных картинок [25, с.23]. На первой картинке мальчики увидели ёжика, на второй – мальчики взяли ёжика на руки, на третьей – отнесли ежа домой и дали ему молока.

Оценка: нами предложены следующие критерии оценки:

- Соответствие рассказа изображаемой ситуации.
- Последовательность.
- Смысловая целостность
- Понимание временных и причинно-следственных связей.

Для оценки уровня составления связного рассказа нами разработана балльная система (3-0 баллов):

3 балла (высокий уровень) – рассказ полностью соответствует изображаемой ситуации. Имеются все смысловые звенья, воспроизводится в правильной последовательности. Отмечается смысловая целостность. Устанавливаются временные и причинно-следственные связи. Возможен пропуск отдельных деталей.

2 балла (выше среднего уровня) – все основные звенья присутствуют, но могут быть пропущены второстепенные. Последовательность не нарушена, но не установлены некоторые причинно-следственные связи.

1 балл (средний уровень) - рассказ в значительной степени соответствует изображаемой ситуации. Имеются основные смысловые звенья, но может наблюдаться нарушение последовательности (пропущены некоторые смысловые звенья).

0 баллов (низкий уровень) – рассказ частично соответствует изображаемой ситуации, искажается смысл, пропущено большое количество

смысловых звеньев. Не отражаются временные и причинно-следственные связи. То есть ребёнок воспроизводит отдельные фрагменты. Отсутствует смысловая целостность рассказа.

Методика 6. Пересказ текста.

Цель: выявить у детей изучаемой категории умение запомнить и правильно воспроизвести услышанное.

Ход: ребенку предлагается прослушать небольшой по объему и простой по структуре литературный текст. Текст произведения прочитывается дважды, в медленном темпе; перед повторным чтением дается установка на составление пересказа. По окончании текста ребенка просят пересказать то, что он запомнил [39, с. 60].

Материал: текст для пересказа «Зайчата» (Приложение 1).

Оценка результатов: пересказы детей записываются и анализируются по следующим показателям (Таблица 1).

Таблица 1

Показатели оценки пересказа текста

1. Понимание текста	Правильно ли ребенок формулирует основную мысль
2. Структурирование текста	Умение последовательно и точно строить пересказ (базируется на основе сопоставления пересказа со структурой текста)
3. Лексика	Полнота использования лексики текста, замена авторских выразительных средств собственными
4. Грамматика	Правильность построения предложений, умение использовать сложные предложения
5. Плавность речи	Наличие или отсутствие подсказок педагога по ходу пересказа, необходимость повторного чтения текста

Высшая оценка воспроизведения текста – 10 баллов; 2 балла – правильное воспроизведение; 1 балл – незначительные отклонения от текста, отсутствие грамматических ошибок, длительных пауз, небольшое количество подсказок; 0 баллов – неверное воспроизведение, нарушение структуры текста, бедность лексики, многочисленные паузы, необходимость в подсказках или отказ от выполнения задания.

Выводы об уровнях развития:

10 баллов – высокий уровень;

свыше 5 баллов – средний уровень;

меньше 5 баллов – низкий уровень [63, с. 83].

3.2. Содержание работы по развитию связной речи детей среднего дошкольного возраста с ОНР третьего уровня

Цель программы: совершенствование связной речи у детей среднего дошкольного возраста с ОНР третьего уровня средствами игр-драматизаций.

Задачи:

- 1) обосновать исследовательский инструментарий: принципы, направления, методы и приемы работы;
- 2) отобрать игры-драматизации, предназначенные для детей среднего дошкольного возраста;
- 3) включить игры-драматизации в занятия по развитию связной речи у детей среднего дошкольного возраста с ОНР третьего уровня;

Основными **направлениями работы** по развитию связной речи у детей среднего дошкольного возраста с ОНР третьего уровня были следующие:

1. Развитие монологической речи.
2. Развитие диалогической речи.

Процесс развития связной речи средствами игр-драматизаций строился с учетом следующих общедидактических **принципов:**

- *Принцип развивающего обучения.* Он направлен на всестороннее развитие личности ребенка, то есть развитие потенциальных умственных и физических возможностей ребенка в игре-драматизации.
- *Принцип воспитывающего обучения,* то есть воспитание нравственных качеств личности, дисциплинированности, развитие норм и правил общения, а также положительных качеств личности ребенка средствами игр-драматизаций.
- *Принцип последовательности,* что предполагало заранее спланированную систему воздействия педагога на ребенка, расположение игр в соответствии с возможностями детей (от простых к более сложным).
- *Принцип доступности.* Необходимо учитывать уровень развития дошкольников, их личный опыт, умения и навыки, которыми они владеют при организации игр-драматизаций.
- *Принцип наглядности.* Использование наглядных пособий является важнейшей из сторон организации чувственного познания. Педагог должен с их помощью формировать и воспроизводить в процессе игры чувственные образы, стимулировать познавательную деятельность детей в представлении реальных предметов, явлений окружающей действительности.
- *Принцип индивидуализации.* Ребенок имеет индивидуальные свойства, он мыслит, переживает, трудится в соответствии со своими личностными особенностями характера, темперамента, ума.

При проектировании предметно-пространственной среды, обеспечивающей театральную деятельность детей, **мы учитывали:**

- *индивидуальные социально-психологические особенности ребёнка,* которые предполагают стремление ребёнка участвовать в совместной

деятельности со сверстниками и взрослым, а также время от времени возникающую потребность в уединении;

- *особенности его эмоционально-личностного развития;*
- *интересы, склонности, предпочтения и потребности.* Педагог должен обеспечивать право и свободу выбора каждого ребёнка на театрализацию любимого произведения. Поэтому должны использоваться разные виды игр-драматизаций (пальчиковая, бибабо, марионеточная, импровизация и др.);
- *особенности речевого развития ребёнка.* Учёт состояния речевой функции ребёнка в целом при подборе речевого материала (объём произведения для разыгрывания по ролям, сложность для воспроизведения детьми реплик персонажей, их грамматические, синтаксические, морфологические конструкции и т. д.);
- *возрастные и полоролевые особенности.* Учёт возрастных особенностей требует предусматривать возрастную адресованность оборудования и материалов. Например, для детей 5 лет более широко должны быть представлены разные виды игр-драматизаций с куклами. Учёт полоролевых особенностей предполагает использование оборудования и материала, отвечающих интересам как мальчиков, так и девочек.

Кроме того, основными **методами** работы по формированию связной речи у детей среднего дошкольного возраста с ОНР третьего уровня явились такие, как:

1. Практические (упражнения, игры).
2. Наглядные (показ иллюстраций к сказкам, сюжетных картинок, театральных атрибутов, муляжей и т. д.).
3. Словесные (беседа, рассказ, пояснение, объяснение).

В рамках формирующего эксперимента нами были разработаны **примерные конспекты театрализованных занятий**, направленных на развитие связной речи у дошкольников с ОНР третьего уровня (Приложение

2. Таблица 1). Занятия проводились 2 раза в неделю и длились – по 20-25 минут.

В нашу систему входило 24 занятия с использованием игр-драматизаций по следующим сказкам и рассказам:

- 1) Русская народная сказка «Репка» [85].
- 2) Русская народная сказка «Лиса, заяц и петух» [19].
- 3) Русская народная сказка «Теремок» [19].
- 4) Сказка В. Бианки «Колобок – колючий бок» [72].
- 5) Сказка В. Сутеева «Кто сказал «мяу»?» [19].
- 6) «Сказка о невоспитанном мышонке» С. Маршака [50].
- 7) Рассказ педагога «Упрямые ежата».
- 8) Сказка В. Сутеева «Яблоко» [79].
- 9) Сказка В. Сутеева «Под грибом» [79].
- 10) Русская народная сказка «У страха глаза велики» [91].

Театрализованные занятия выполняли одновременно познавательную, воспитательную и развивающую функции. Их содержание, формы и методы были направлены на достижение трёх основных целей: развитию связной речи и навыков театрально-исполнительской деятельности; созданию атмосферы творчества; социально-эмоциональному развитию детей.

Занятия строились по единой схеме:

- введение в тему, создание эмоционального настроения;
- игра-драматизация (в разных формах);
- эмоциональное заключение, обеспечивающее успешность театрализованной деятельности.

Основными приёмами по развитию связной речи у детей среднего дошкольного возраста с ОНР третьего уровня явились такие, как:

- упражнения на формирование мимики и жестов (например, разыгрывание пантомимических этюдов, имитационных движений: «Изобрази, как ребёнок испугался медведя»; «Покажите, какая выросла

репка; как тянули репку герои»; «Изобрази, какая в сказке лягушка» и т. д.);

- использование специальных упражнений, проблемных ситуаций, типа «Ты с этим согласен?». Например, педагог показывает иллюстрацию с лисой и спрашивает: «Вы согласны, что эта лиса из сказки «Лиса, заяц и петух»? Почему вы так решили?»;
- рассматривание иллюстраций к сказкам и беседа по ним. Например, «Рассмотрите картинки и отгадайте, к какой они сказке. Расскажите, как вы догадались?»; «Что с зайчиком на картинке? Почему он плачет?» и т. д.;
- составление рассказа по сюжетной картинке (например, по картинке «Страшно»);
- беседа о прочитанном (или рассказанном) по вопросам педагога. Например, вопросы по сказке «Лиса, заяц и петух»: «Про кого эта сказка?» «Какая в сказке лиса?» «А какой зайчик?» «Кто сначала хотел помочь зайчику? А потом?» «Кто из героев понравился вам больше всего? Почему?» и т. д.;
- пересказ текста детьми;
- рассказы детей из личного опыта. Например, перед знакомством со сказкой В. Сутеева «Под грибом» педагог задаёт вопрос: «Случалось ли вам попадать под сильный дождь? Расскажите, как это было»;
- упражнения на развитие умения задавать вопросы и отвечать на них (например, задание на составление вопросов по сказке; разыгрывание диалогов между героями сказки; организация диалогов «по цепочке» и т. д.);
- упражнения на развитие умения составлять высказывания описательного (например, нахождение отличительных особенностей между героями, описание внешности героев сказки), повествовательного характера (например, после чтения стихотворения

С. Маршака «Котята» предлагается вопрос: «Какое настроение было у хозяйки в начале стихотворения? Как вы догадались?» и т. д.);

- задание «Оцени актёра» (педагог просит детей-зрителей выделить понравившегося «актёра» и объяснить свой выбор) на развитие умения строить высказывание оценочного характера с использованием сложноподчинённых предложений («Мне понравилось, как Коля играл колобка, потому что...»);
- упражнения на развитие умения давать сравнительные характеристики (например, «Сравните, как изменилось настроение героев, когда они встретились с зайцем»), используя сложносочинённые предложения, типа «В начале сказки звери были весёлые, а потом...».

Заключение

Игра-драматизация – это эффективное средство для художественного, эстетического, нравственного, умственного и речевого развития детей.

Изучив научно-методическую литературу, мы выяснили, что на современном этапе актуальной является проблема развития связной речи детей посредством игр-драматизаций.

Несформированность связной речи – это один из симптомов общего недоразвития речи.

У детей данной категории в большей или меньшей степени оказываются нарушенными произношение и различение звуков, словарный запас отстаёт от нормы, страдают словообразование и словоизменение, связная речь не развита.

У детей с третьим уровнем речевого развития значительно хуже, чем у сверстников с нормальной речью, сформированы зрительное восприятие, внимание, память; отмечается стойкое нарушение деятельности общения; отставание в развитии двигательной сферы.

Дети изучаемой категории не могут спонтанно встать на онтогенетический путь развития речи, свойственный нормальным детям. Коррекция речи для них длительный процесс, одной из главных задач которого является формирование связной речи.

Проведённый анализ литературы, посвящённой изучению вопроса о состоянии связной речи при общем недоразвитии речи третьего уровня, позволяет говорить о том, что большинство авторов выделяет недостатки этого вида речи как закономерное, постоянное, стойкое нарушение в структуре дефекта. При этом несформированность связной речи сводится, как правило, к констатации двух групп недочётов: 1. Недочётам в понимании самих текстовых сообщений (импрессивный аграмматизм) или в понимании наглядного материала, служащего содержательной основой для порождения таких высказываний. 2. Недочётам в последовательном связном изложении.

Всё это тормозит процесс развития связной речи и требует целенаправленной коррекционно-педагогической работы.

Мы выяснили, что применение игры-драматизации в общей системе логопедического воздействия благоприятно для развития связной речи детей. В ходе игр-драматизаций ребёнок усваивает богатство родного языка, его выразительные средства, различные интонации, соответствующие характеру героев и их поступкам, старается говорить чётко, чтобы его все поняли. У детей совершенствуется звуковая сторона речи, грамматический строй; активизируется словарь; совершенствуется диалогическая и монологическая речь.

Дети малоразговорчивы в общении; контакт устанавливают с трудом, требуется значительная активизация, побуждение; речь понимают не в полном объёме; на вопросы отвечают односложно, затрудняются в формулировании вопросов.

Нами была разработана программа, на основе которой мы провели коррекционную работу, направленную на совершенствование связной речи у детей с ОНР третьего уровня. Программа состояла из 24 занятий, в которые были включены игры-драматизации по сказкам и рассказам.

В ходе наблюдения за детьми, мы отметили, что дети с желанием принимают участие в играх-драматизациях. Они активно вступают в обсуждение организации и проведении игр; с удовольствием подбирают атрибуты к игре; охотно пересказывают текст, составляют рассказы по сюжетным картинкам, отвечают на предложенные вопросы и участвуют в игровых и практических упражнениях.

Таким образом, выявлена эффективность разработанной нами программы по совершенствованию связной речи у детей дошкольного возраста с ОНР третьего уровня, следовательно, гипотеза нашего исследования подтвердилась.

Библиографический список

1. Адлер, А. Н. Понять природу человека [Текст] / А. Н. Адлер. - СПб.: "Питер", 1997. – 370 с.
2. Александрова, О. Разыгрываем сказки: [В помощь воспитателю] [Текст] / О. Александрова // Дошкольное воспитание. – 1998. - № 1. – С. 44-51.
3. Анисимова, Г. И., Социализация личности с ЗПР в театрализованной деятельности [Текст] / Г. И. Анисимова // Психолого-педагогическое сопровождение социализации ребёнка / Тезисы чтений памяти К. Д. Ушинского. – Ярославль: Издательство ЯГПУ, 2002. – С. 163-165.
4. Артемова, Л. В. Театрализованные игры дошкольников [Текст] / Л. В. Артемова // Кн. для воспитателей детского сада. – М., 1996. - 125 [2] с., [16] л.: ил.
5. Арушанова, А. Г. Речь и речевое общение детей [Текст] / А. Г. Арушанова // Развитие диалогического общения: методическое пособие для воспитателей. – 20е изд., испр. и доп. – М., 2005. – 128 с.
6. Баряева, Л. Б., Вечканова, И. Г., Загребаева, Е. В., Зарин, А. П. Театрализованные игры-занятия с детьми с проблемами в интеллектуальном развитии [Текст] / Л. Б. Баряева [и др.] // СПб: Издательство «Союз», 2001. – 310 с., ил.
7. Бодрова, Е. В. Психологические аспекты понимания литературного текста старшими дошкольниками [Текст]: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – М., 1984.
8. Быстрова, Г. А., Сизова, Э. А., Шуйская, Т. А. Логопедия в диалогах [Текст] / Г. А. Быстрова [и др.] – СПб.: КАРО, 2004. – 112 с., ил. – (Популярная логопедия).

9. Ветлугина, Н.А., Кенеман, А.В. Теория и методика музыкального воспитания в детском саду [Текст] / Н. А. Ветлугина, А. В. Кенеман // Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Дошкол. педагогика и психология». – М., 1983. – 255 с.
10. Волкова, Г. А. Игровая деятельность в устранении заикания у дошкольников [Текст] / Г. А. Волкова // Кн. для логопеда. – М., 1983. – 144 с.
11. Волкова, Г. А. Психолого-логопедическое исследование детей с нарушениями речи [Текст] / Г. А. Волкова. – СПб., 1993. – 94 с.
12. Воробьёва, В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи [Текст] / В. К. Воробьёва // Учеб. пособие – М., 2006. – 158[2] с. – (Высшая школа).
13. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте [Текст] / Л. С. Выготский. – СПб., 1997. – 174 с.
14. Генов, Г. В. Теневой театр для самых маленьких [Текст] / Г. В. Генов. – М., 1961. – 185 с.
15. Гераскина, Л. Занятия по театрализованной деятельности [Текст] / Л. Гераскина // Дошкольное воспитание. – 2000. - № 8. – С. 106-110.
16. Глухов, В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием [Текст] / В. П. Глухов. - М., 2002. – 144 с.
17. Гойко, Н. Сказка учит находить общий язык [Текст] / Н. Гойко // Дошкольное воспитание. – 2003. - № 9. – С. 39-43.
18. Гончарова, Н. Театрализованные игры в коррекции заикания [Текст] / Н. Гончарова // Дошкольное воспитание. - 1998. - №3. – С. 8-11.
19. День за днём. Хрестоматия для детей 5-6 лет [Текст]. - М.: Новая школа, 1996. – 321 с.

20. Жукова, Н.С., Мастюкова, Е.М., Филичева, Т.Б. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников [Текст] / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева // Логопедия: кн. для логопеда. – Екатеринбург, 2004. – 320 с.
21. Игра и дошкольник. Развитие детей старшего дошкольного возраста в игровой деятельности [Текст]: сборник / под ред. Т. И. Бабаевой, З. А. Михайловой. – СПб.: «ДЕТСВО-ПРЕСС», 2007. – 192 с.
22. Игры-драматизации в детском саду [Текст]: методические рекомендации / сост. Е. Л. Трусова. – Киев, 1991. – 186 с.
23. Игры в логопедической работе с детьми [Текст]: кн. для логопеда / ред.- сост. В. И. Селивёрстов. – М.: Просвещение, 1987. – 144 с.
24. Ильев, В. А. Технология театральной педагогики в формировании и реализации замысла школьного урока [Текст] / В. А. Ильев. - М., 1993. – 210 с.
25. Иншакова, О.Б. Альбом для логопеда. [Текст] / О. Б. Иншакова. - М., 2000. – 279 с.
26. Караманенко, Т. Н. Кукольный театр в детском саду [Текст] / Т. Н. Караманенко; изд. 2-е. - М., 1960. - 100 с., ил.
27. Каришнев-Лубоцкий, М. А. Театрализованные представления для детей школьного возраста [Текст] / М. А. Каришнев-Лубоцкий. – М., 2005. – 278, [2] с.
28. Катаева, А. А., Стребелева, Е. А. Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников [Текст] / А. А. Катаева, Е. А. Стребелева // Кн. для учителя. – М., 1993. – 191 с.: ил.
29. Киркос, Р. Ю., Постоева, И. А. Сказка приходит на праздник [Текст] / Р. Ю. Киркос, И. А. Постоева // Театрализованные праздники в детском саду: книга для музыкального руководителя и воспитателя детского сада. – М., 2000. – 59 [2] с.: нот.

30. Кирьянова, Р. А. Комплексная диагностика и ее использование учителем-логопедом в коррекционной работе с детьми 5-6 лет, имеющими тяжелые нарушения речи [Текст] / Р. А. Кирьянова. - СПб., 2002. – 368 с.
31. Клименко, Ю. Г. Театр как практическая психология [Текст] / Ю. Г. Клименко // Психология художественного творчества: Хрестоматия / Сост. К. В. Сельчонок. – Минск, 1999. – 389 с.
32. Козлова, С. А., Куликова, Т. А. Дошкольная педагогика [Текст] / С. А. Козлова, Т. А. Куликова // Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. – 4-е изд. – М., 2002. – 416 с.
33. Козырева, Л. М. Развитие речи. Дети от рождения до пяти лет [Текст] / Л. М. Козырева. – Ярославль: Академия развития: Академия Холдинг, 2001. – 160 с.
34. Кольцова, М. М. Ребенок учится говорить [Текст] / М. М. Кольцова. - М., 1973. – 271 с.
35. Кондрашова, Т. М. Использование театрализованной игры в работе с дошкольниками с ОНР третьего уровня [Текст] / Т. М. Кондрашова // Воспитание и обучение детей с нарушениями в развитии. – 2005. - № 1. – С. 11-18.
36. Коненкова, И. Д. Обследование речи дошкольников с ЗПР [Текст] / И. Д. Коненкова. – М.: Издательство ГНОМ и Д, 2005. – 80 с.
37. Крупенчук, О.И. Научите меня говорить правильно! [Текст] / О. И. Крупенчук // Пособие по логопедии для детей и родителей. – СПб.: Издательский Дом «Литера», 2005. – 208 с.
38. Кузнецова, О.О. Экспресс-диагностика развития речи детей школьного возраста [Текст] / О. О. Кузнецова // Логопед. – 2005. - № 5. – С. 26-35.
39. Кузнецова, Я. В. Рабочая тетрадь логопеда и воспитателя коррекционных групп [Текст] / Я. В. Кузнецова // Серия «Мир вашего ребёнка». – Ростов н/Д.: Изд-во «Феникс», 2005. – 160 с.

40. Кукина, Н. В. Развитие речи детей на занятиях по театрализованной деятельности: конспекты занятий для детей 5-7 лет [Текст] / Н. В. Кукина // Книжки, нотки и игрушки для Катюшки и Андрюшки. – 2007. - № 2. – С. 47-49.
41. Кутузова, И. Развитие игровой деятельности [Текст] / И. Кутузова // Дошкольное воспитание. – 2003. - № 5. – С. 25-27.
42. Лаврова, Е. В. Сюжетная динамика игровой деятельности дошкольников [Текст] / Е. В. Лаврова // Ребёнок с особыми образовательными потребностями: проблемы интеграции в социум. – Ярославль, 2004. – С. 48-53.
43. Лобова, С.Ю. Развитие связной речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня [Текст] / С. Ю. Лобова. – Ярославль, 2002. – 92 с.
44. Логопедия. Методическое наследие [Текст]: пособие для логопедов и студ. дефектол. фак. пед. вузов / под ред. Л.С. Волковой: В 5 кн. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – Кн. 5: Фонетико-фонематическое и общее недоразвитие речи: Нарушения речи у детей с сенсорной и интеллектуальной недостаточностью. – 480 с.
45. Логопедия [Текст]: учеб. для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений / под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. – 3-е изд., перераб. и доп. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – 680 с.
46. Лопатина, Л. В., Веселовская, Л. В. Театрализованная деятельность в системе коррекционного воздействия по преодолению нарушений речи у дошкольников [Текст] / Л. В. Лопатина, Л. В. Веселовская // Логопед в детском саду. – 2006. - № 5. – С. 11-15.
47. Львов, М. Р. Основы теории речи [Текст] / М. Р. Львов // Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М., 2002. – 248 с.

48. Люблинская, А. А. Детская психология [Текст] / А. А. Люблинская // Учебное пособие для студентов педагогических ин-тов. М., 1971. – 415с.
49. Маринина, Н. Оборудование для театрально-игровой деятельности в детском саду [Текст] / Н. Маринина // Дошкольное воспитание. - 1979. - № 11. – С. 65-69.
50. Маршак, С. Я. Плывёт кораблик [Текст] / С. Я. Маршак. - М., 1988. – 426 с.
51. Маханева, М. Д. Занятия по театрализованной деятельности в детском саду [Текст] / М. Д. Маханева. - М., 2007. – 128 с.
52. Методические рекомендации к “Программе воспитания и обучения в детском саду” [Текст] / под ред. Руссковой Л. В. М.: “Просвещение”, 1986. – 400 с.
53. Методы обследования речи детей [Текст]: пособие по диагностике речевых нарушений / под общ. ред. проф. Г.В. Чиркиной. – 3-е изд., доп. – М.: АРКТИ, 2003. - 240 с.
54. Мухина, В. С. Детская психология [Текст] / В. С. Мухина // учеб. для студентов пед. ин-тов / под ред. Л. А. Венгера. – 2-е изд., перераб. и доп. – М., 1985. – 272 с., ил.
55. Неменова, Т. Развитие творческих проявлений в процессе театрализованных игр [Текст] / Т. Неменова // Дошкольное воспитание. – 1989. - № 1. – С. 19-23.
56. Нетрадиционные методы в коррекционной и лечебной педагогике [Текст]: справочник логопеда / под ред. Поваляевой М.А. - Ростов-на-Дону: Феникс, 2001. – 272 с.
57. Нечаева, О. А. Функционально-смысловые типы речи. (Описание, повествование, рассуждение) [Текст] / О. А. Нечаева. - М., 1986. – 167 с.
58. Новоторцева, Н. В. Развитие речи детей [Текст] / Н. В. Новоторцева. - Ярославль, 1995. – 369 с.

59. Основы логопедической работы с детьми [Текст] / под ред. Чиркиной Г. В. М.: “Аркти”, 2002. – 240 с.
60. Парамонова, Л. Г. Логопедия для всех [Текст] / Л. Г. Парамонова. – М., 2002. – 333 с.
61. Григорьева Г. Г., Груба Г. В., Зворыгина Е. В. Педагогика раннего возраста [Текст] / Г. Г. Григорьева, Г. В. Груба, Е. В. Зворыгина // Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. и др. – М., 1998. – 336 с.
62. Поваляева, М. А. Коррекционная педагогика. Взаимодействие специалистов. Ростов-на-Дону [Текст] / М. А. Поваляева. - М., 2002. – 352 с.
63. Поваляева, М. А. Справочник логопеда [Текст] / М. А. Поваляева. - Ростов-на-Дону, 2002. – 448 с.
64. Понятийно-терминологический словарь логопеда [Текст] / под ред. В. И. Селивёрстова. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1997. – 400 с.
65. Преодоление общего недоразвития речи дошкольников [Текст]: учебно-методическое пособие / под общ. ред. Т.В. Волосовец. – М.: Институт общегуманитарных исследований, 2002. – 256 с.
66. Прищепова, И.В. Развитие речи младших школьников с общим недоразвитием речи [Текст] / И. В. Прищепова // учебно-методическое пособие. – СПб., 2005. – 144 с. – (Коррекц. педагогика).
67. Программа воспитания в детском саду [Текст] / под ред. Васильевой Г. И. - М.: “Просвещение”, 1997. – 192 с.
68. Прокофьев, С. Уж ты, зайнышка, послушай! [Текст] / С. Прокофьев // Хрестоматия. - М., 1989. – 412 с.
69. Психокоррекция. Теория и практика [Текст] / под ред. Ю. С. Шевченко, В. П. Добриденя, О. Н. Усановой. – М.: «Вита-Пресс», 1995. – 224 с.

70. Психологические вопросы игры и обучения в дошкольном возрасте [Текст]: сб. ст. / под ред. Д. Б. Эльконина. М., Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1957. – 148 с.
71. Психология и педагогика игры детей дошкольного возраста [Текст]: рек. библиограф. указ. / сост. Н.Д. Скворцова. – М., 1988. – 24 с.
72. Родная речь [Текст]: серия «Читаем дома». М.: Дрофа, 1996 – 265 с.
73. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – СПб., 2002. – 720 с.
74. Рудченко, И. Н., Шоломович, С. М. Развлечения и театрализованные игры в детском саду [Текст] / И. Н. Рудченко, С. М. Шоломович. – Киев, 1986. – 99, [2] с.: ил., нот.
75. Руководство играми детей в дошкольных учреждениях [Текст] / под ред. М. А. Васильевой. – М., 1986.
76. Сазонова, С.Н. Развитие речи дошкольников с общим недоразвитием речи [Текст] / С. Н. Сазонова // Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М., 2003. – 144 с.
77. Селивёрстов, В.И. Речевые игры с детьми [Текст] / В. И. Селивёрстов. – М., 1994. – 334 с.
78. Сигуткина, А. Рекомендации к организации театрализованных игр в детском саду [Текст] / А. Сигуткина // Дошкольное воспитание. – 1988. - № 8. – С. 55-58.
79. Сеницын, Е. Умные сказки [Текст] / Е. Сеницын // Хрестоматия. - М., 1998. – 347 с.
80. Сеницына, Е. И. Сказки для игры и развития [Текст] / Е. И. Сеницына. – М.: Лист Нью: Вече: Каро, 2002. – 253, [1] с.: ил.
81. Сорокина, Н. Ф., Мишанович Л. Г. Программа «Театр – творчество - дети» [Текст] / Н. Ф. Сорокина, Л. Г. Мишанович // Дошкольное воспитание. - 1996. - №8. – С. 17-19.

82. Сорокина, Н. Театральные занятия в детском саду [Текст] / Н. Сорокина // Дошкольное воспитание. – 2003. - № 4. – С. 106-114.
83. Спиваковская, А. С. Игра – это серьёзно [Текст] / А. С. Спиваковская. – М., 1981. – 141 с., ил.
84. Степанов, Н. Созерцание или соучастие? [Текст] / Н. Степанов // Искусство в школе. – 2005. - №5. – С. 16-19.
85. Тенясов, Я. Хвостатый хвастунишка [Текст] / Я. Тенясов // Хрестоматия. - Саранск, 1991. – 378 с.
86. Тихеева, Е. И. Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста) [Текст] / Е. И. Тихеева // Пособие для воспитателей детских садов - 4-е. изд. – М., 1979. – 223 с., ил.
87. Урунтаева, Г. А. Дошкольная психология [Текст] / Г. А. Урунтаева. - М., 2001. – 336 с.
88. Филичева, Т.Б., Туманова, Т.В. Дети с общим недоразвитием речи [Текст] / Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова // Воспитание и обучение: учебно-методическое пособие. – М., 1999. – 189 с.
89. Филичева, Т. Б., Чевелева, Н. А., Чиркина, Г. В. Основы логопедии [Текст] / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. - М., 1989. – 221 с.
90. Хватцев, М. Е. Логопедия: работа с дошкольниками [Текст] / М. Е. Хватцев // Пособие для логопедов и родителей. – М., 1996. – 384с.
91. Хрестоматия по детской литературе [Текст] / под ред. В. Кубаревой. - М.: Просвещение, 1988. – 249 с.
92. Хрестоматия по логопедии [Текст]: учебное пособие для студентов высших и средних специальных педагогических учебных заведений: В 2 тт. Т. 1 / под ред. Л. С. Волковой и В. И. Селивёрстова. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. – 560 с.: ил.
93. Царенко, Л. И. От потешек к Пушкинскому балу [Текст] / Л. И. Царенко // О театре в детском саду. – М., 1999. – 161 с. [2] л., ил.

94. Шашкина, Г.Р. Логопедическая работа с дошкольниками [Текст] / Г. Р. Шашкина // Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М., 2003. – 240 с.
95. Энциклопедия воспитания и развития дошкольника [Текст] / под ред. Башаева Т. В., Васильева Н. Н., Ключева Н. В. и др. - Ярославль: “Академия развития”, 2001. – 480 с.

Приложения

Приложение 1

Материал для методики «Пересказ текста»

Зайчата

Было лето. Алеша и Вова зашли в чащу. Тут Алёша увидел зайчат. Он быстро накрыл их платком. Зайчат принесли домой. Теперь они живут в детском саду. Там есть уголок живой природы [39, с. 60].

Весна

Наступила весна. Юные школьники работают в саду. Они работают хорошо. Юра и Ваня копают ямки. Юля и Люся сажают ростки малины. Тут будет малинник. Летом они вырастят вкусную малину. Малину они будут есть все вместе [37, с. 93].

*Примеры, демонстрирующие состояние связной диалогической речи
детей среднего дошкольного возраста с ОНР третьего уровня*

Ксюша А.

1. *«Как тебя зовут?»* - «Ксюша».
2. *«С кем ты дружишь в группе? Почему?»* - «С Василисой. Она моя подружка».
3. *«В какую игру ты любишь играть в детском саду?»* - «В куколки. В дочки-матери».
4. *«О чём ты любишь разговаривать с ребятами в группе?»* - «О всём».
5. *«А с воспитателем?»* - «Не знаю».
6. *«Какие мультфильмы любишь смотреть?»* - «Про Чипа и Дейла, а ещё Простоквашино».
7. *«Кто тебе читает книжки?»* - «Моя мама».
8. *Какая самая любимая твоя книжка?* – «Про дядю Фёдора».

Серёжа Д. (контрольная группа):

1. *«Как тебя зовут?»* - «Серёжа».
2. *«С кем ты дружишь в группе? Почему?»* - «Я дружу с Сашей, Ромой и Данилкой».
3. *«В какую игру ты любишь играть в детском саду?»* - «В машинки и в клоуна».
4. *«О чём ты любишь разговаривать с ребятами в группе?»* - «Не знаю».
5. *«А с воспитателем?»* - «Не знаю».
6. *«Какие мультфильмы любишь смотреть?»* - «Чёрный плащ и про Бэтмена».
7. *«Кто тебе читает книжки?»* - «Мама».
8. *Какая самая любимая твоя книжка?* – «Черепашки Ниндзя».

Примерные конспекты театрализованных занятий

<i>Название занятия</i>	<i>Коррекционно-развивающие задачи</i>	<i>Ход занятия</i>
<u>Занятия по русской народной сказке «Репка»</u>		
<i>1. Выросла репка большая-пребольшая.</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Развитие слухового, зрительного внимания. 2. Развитие слуховой, зрительной памяти. 3. Развитие жестов, мимики. 4. Развитие умения пересказывать текст с опорой на наглядность. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Рассматривание иллюстраций к русской народной сказке «Репка». 2. Слушание сказки «Репка» в аудиозаписи. 3. Имитационные упражнения (логопед просит детей показать, какая выросла репка, как герои тянули репку и т. д). 4. Пересказ сказки «Репка» с использованием перчаточного театра.
<i>2. Дружно, весело, с охотой быстро справимся с работой.</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Развитие общей моторики, мимики, жестов. 2. Развитие воображения. 3. Развитие навыков театрально-исполнительной деятельности. 4. Развитие диалогической речи. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Игра «Изобрази героев» (логопед и дети, шагая по кругу, передают движения каждого героя сказки). 2. Драматизация сказки «Репка» (проводится 2-3 раза).
<u>Занятия по русской народной сказке «Лиса, заяц и петух»</u>		
<i>1. Лисичку заяц в дом пустил, и вот на улице один.</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Развитие слухового и зрительного внимания. 2. Развитие слуховой и зрительной памяти. 3. Развитие общей моторики, выразительности в передаче образов героев сказки. 4. Развитие монологической речи (умения составлять описательный рассказ по картинке). 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Рассказывание сказки «Лиса, заяц и петух». 2. Рассматривание иллюстраций к сказке. 3. Игра «Расскажи о герое» (выделить характерные особенности героев: лисы, зайца, волка, медведя, петуха), 4. Подвижная игра «Лиса и зайцы» (выполнение движений в соответствии со словами: <div style="text-align: center;"> Лиса по лесу гуляла, Зайчиков лиса искала. Вскоре лисонька устала, Легла и тут же задремала. Вдруг зайчишки прискакали, Они лисоньке сказали: «Лиса, лисонька, вставай И зайчишек догоняй!» </div>
<i>2. Каждый хочет</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Развитие 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Беседа по сказке «Лиса, заяц и

<p><i>зайчье помочь.</i></p>	<p>воображения. 2. Развитие общей моторики, мимики, жестов. 3. Развитие диалогической речи (умения грамотно и логично отвечать на вопросы взрослого).</p>	<p>петух». 2. Имитационные упражнения. Логопед помогает раскрыть характеры персонажей, выделяя их особенности: Лиса, лисонька, лиса! Очень хитрые глаза, Шубка – глазки не отвести. «Курочек люблю поесть!» Петя, Петя, петушок! Золотистый гребешок. Как увидит он зарю, Закричит «Ку-ка-ре-ку!» Неуклюжий, косолапый Ходит по лесу медведь. Если спросят, что он любит, Скажет: «Меду бы поесть!» Вышли зайцы погулять, Стали прыгать и играть. Вдруг раздался треск и щёлк, Прижали зайцы ушки и прыг-скок!</p>
<p><i>3. Ох, и хитрая лиса! Трудно её выгнать да!</i></p>	<p>1. Развитие слухового внимания. 2. Развитие воображения, смекалки. 3. Развитие общей моторики. 4. Развитие монологической и диалогической речи.</p>	<p>1. Рассказывание сказки «Лиса, заяц и петух с детьми. 2. Отгадывание загадок о животных (заяц, лиса, волк, медведь, петух). 3. Имитационные движения под музыку с использованием элементов костюмов.</p>
<p><i>4. Лиса, заяц и петух.</i></p>	<p>1. Развитие внимания и памяти. 2. Развитие навыков театрально-исполнительной деятельности. 3. Развитие монологической и диалогической речи.</p>	<p>1. Отгадывание загадки: Зайку выгнала лиса... Плачет зайчик: «Вот беда!» Волк, медведь и петушок Помогали зайке, вот! Догадались вы, друзья, Что это за сказка? 2. Драматизация сказки.</p>
<p><u>Занятия по русской народной сказке «Теремок»</u></p>		
<p><i>1. Стоит в поле теремок.</i></p>	<p>1. Развитие слухового и зрительного внимания. 2. Развитие умения грамотно и полно отвечать на вопросы по содержанию сказки. 3. Развитие умения рассказывания с опорой на наглядность.</p>	<p>1. Рассказывание сказки «Теремок» с показом настольного театра. 2. Беседа по содержанию сказки. 3. Отгадывание загадок о животных (мышка, заяц, лягушка, волк, лиса, медведь).</p>
<p><i>2. Ох, красивый теремок! Очень-очень он высок!</i></p>	<p>1. Развитие внимания и памяти. 2. Развитие воображения.</p>	<p>1. Игра-имитация «Догадайтесь, о ком я говорю». 2. Драматизация сказки «Теремок»</p>

	3. Развитие навыков театрально-исполнительной деятельности. 4. Развитие диалогической речи.	
<u>Занятия по сказке В. Бианки «Колобок – колючий бок»</u>		
1. <i>Колобок наш удалой.</i>	1. Развитие слухового и зрительного внимания. 2. Развитие монологической речи (умения составлять описательный рассказ по картинкам). 3. Развитие умения грамотно отвечать на вопросы по содержанию сказки.	1. Слушание сказки В. Бианки «Колобок-колючий бок» с показом настольного театра. 2. Вопросы по содержанию сказки. 3. Рассматривание картинок к сказке с обсуждением характерных особенностей персонажей.
2. <i>Вот это Колобок – хитрый маленький зверек.</i>	1. Развитие внимания и памяти. 2. Развитие воображения. 3. Развитие диалогической речи.	1. Создание игровой мотивации (логопед встречает детей со словами: Тише, детки, проходите, Нашу сказку не спугните... Сказка уж давно пришла, Очень деток ждет она! Где ты, сказка, покажись, Нам, ребятам, отзовись! Логопед находит мешочек с запиской: Мешочек вы хотите развязать? Тогда придется вам загадку разгадать! В этой сказке есть комочек, Юркий маленький зверёчек, От всех любил он убежать, Никто его не смог поймать! Догадались вы, друзья, О чём вам говорила я? 2. Ведение диалога с детьми в процессе показа и рассказывания сказки «колобок – колючий бок».
3. <i>Колобок – наш Колобок, Колобок – колючий бок.</i>	1. Развитие навыков театрально-исполнительной деятельности. 2. Развитие связной речи.	1. Рассматривание костюмов и ряжение. 2. Драматизация сказки.
<u>Занятия по сказке В. Сутеева «Кто сказал мяу?»</u>		
1. <i>Щенок спал около дивана, вдруг он услышал рядом «мяу».</i>	1. Развитие слухового внимания и памяти. 2. Развитие мимики, общей моторики. 3. Развитие выразительной связной речи.	1. Рассказывание сказки В. Сутеева «Кто сказал «мяу»?» логопедом. 2. Пантомимическая игра «Угадай, кого покажу?» («озорной щенок», «щенок ищет», «гордый петушок», «пугливый мышонок», «злая собачка», «пчела», «лягушка», «озорная кошка»).

		3. Рассказывание сказки с помощью логопеда.
2. Кто сказал «мяу»?	1. Развитие умения передавать настроение персонажей сказки, используя разнообразные средства выразительности (мимика, жесты, интонация). 2. Развитие навыков театрально-исполнительной деятельности. 3. Развитие связной речи.	1. Упражнения в интонировании диалогов. 2. Драматизация сказки.
<u>Занятия по «Сказке о невоспитанном мышонке» С. Маршака»</u>		
1. Невоспитанный мышонок один остался, без друзей.	1. Развитие слухового внимания и памяти. 2. Развитие воображения. 3. Развитие диалогической речи, умения отвечать на вопросы взрослого.	1. Чтение стихотворения «Добрые слова»[58]. 2. Рассказывание «Сказки о невоспитанном мышонке», беседа по содержанию. 3. Проблемная ситуация (дверь закрыта и не открывается; так как дверь волшебная, нужно назвать волшебное слово, чтобы она открылась).
2. Что мышонку делать и как быть, как друзей обратно вернуть?	1. Развитие слухового внимания и памяти. 2. Развитие диалогической речи, умения отвечать на вопросы взрослого. 3. Развитие монологической речи.	1. Загадывание загадки о сказке: Был не воспитан он вначале, Слов он вежливых не знал, Но лишь друзья с ним подружились, То сразу вежливым он стал. 2. Беседа по содержанию. 3. Рассказывание сказки детьми.
3. Сказка о невоспитанном мышонке.	1. Развитие навыков театрально-исполнительной деятельности. 2. Развитие связной речи.	1. Подготовка к драматизации. 2. Драматизация «Сказки о невоспитанном мышонке».
<u>Занятие по рассказу «Упрямые ежата»</u>		
Рассказ «Упрямые ежата» [51, с. 67]	1. Развитие слухового внимания. 2. Развитие воображения. 3. Развитие умения грамотно отвечать на вопросы по содержанию рассказа. 4. Развитие монологической речи (умения грамотно и	1. Сюрпризный момент (загадка про ежа и показ игрушечного ёжика). 2. Рассказывание истории про двух ежей. 3. Беседа. 4. Придумывание окончания истории детьми и показ на ширме.

	связно излагать свои мысли).	
<u>Занятия по сказке В. Сутеева «Яблоко»</u>		
<i>1. Вот так яблоко!</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Развитие мимики, жестов, координации движений. 2. Развитие слухового внимания и памяти. 3. Развитие диалогической речи, умения отвечать на вопросы взрослого. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Игра на выразительность мимики. 2. Рассказывание сказки В. Сутеева «Яблоко». 3. Беседа по содержанию. 4. Имитационные упражнения (дети изображают зайца, ворону, ежа, медведя).
<i>2. Поссорились зверушки, не знают, как им быть, как же это яблоко на всех им разделить.</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Развитие слухового внимания и памяти. 2. Развитие мимики, жестов, интонационной выразительности речи. 3. Развитие монологической речи (умение составлять описательный рассказ). 4. Развитие диалогической речи. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Музыкальная загадка («Пляска», муз. Е. Тиличевой). 2. Рассматривание отличительных особенностей героев сказки В. Сутеева «Яблоко». 3. Разыгрывание этюдов и диалогов из сказки.
<i>3. Мишка всех помирил, уму-разуму научил.</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Развитие зрительного внимания и памяти. 2. Развитие навыков театрально-исполнительной деятельности. 3. Развитие связной речи. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Сюрпризный момент (логопед показывает персонажей перчаточного театра, просит детей вспомнить, из какой они сказки). 2. Подготовка к драматизации (логопед напоминает, как дети изображали движением и голосом зайца, ежа, медведя). 3. Драматизация сказки В. Сутеева «Яблоко».
<u>Занятия по сказке В. Сутеева «Под грибом»</u>		
<i>1. Сильный дождик припустил, муравьишку измочил.</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Развитие общей моторики, мимики. 2. Развитие слухового внимания и памяти. 3. Развитие зрительного восприятия и памяти. 4. Развитие связной речи. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Подвижная игра «Дождь» (дети изображают, как капли стучат по крыше, как они шлёпают по лужам и радуются дождю, как прячутся от грозы и т.д) под музыкальное сопровождение. 2. Рассказывание сказки В. Сутеева «Под грибом». 3. Рассматривание иллюстраций к сказке, беседа по ним. 4. Игра-имитация «Угадай, кто попросился под грибок».
<i>2. Вот так грибок-великан, всем хватило места там!</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Развитие общей моторики, мимики. 2. Развитие воображения. 3. Развитие навыков 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Игра-имитация «Пойми меня» (логопед раздает карточки с изображением героев: муравья, бабочки, мышки, зайца, воробья, лисы, лягушки; просит сохранить в секрете

	<p>театрально-исполнительной деятельности.</p> <p>4. Развитие связной речи.</p>	<p>героя и изобразить его, передавая характерные движения и мимику).</p> <p>2. Драматизация сказки В. Сутеева «Под грибом».</p> <p>3. Заключительная пляска.</p>
<u>Занятия по русской народной сказке «У страха глаза велики».</u>		
<p><i>1. Когда страшно, видится то, чего и нет.</i></p>	<p>1. Развитие слухового внимания и памяти.</p> <p>2. Развитие умения различать основные человеческие эмоции (страх, радость), изображать их, находить выход из ситуации.</p> <p>3. Развитие диалогической речи.</p> <p>4. Развитие умения грамотно отвечать на вопросы по содержанию сказки.</p>	<p>1. Слушание русской народной сказки «У страха глаза велики».</p> <p>2. Беседа по сказке.</p> <p>3. Рассказы детей из личного опыта (логопед задает детям вопросы: Бывало ли вам когда-нибудь страшно? Расскажите. Как можно преодолеть страх?).</p> <p>4. Игра «Преодолеем страх» (дети встают в круг и изображают огромный страх, затем дети соответствующим движением рук показывают, как страх уменьшается и вовсе исчезает; дети хлопают в ладоши и радуются, что страх исчез).</p>
<p><i>2. У страха глаза велики.</i></p>	<p>1. Совершенствование выразительности мимики, жестов, голоса при драматизации сказки.</p> <p>2. Развитие навыков театрально-исполнительной деятельности.</p> <p>3. Развитие связной речи.</p>	<p>1. Распределение ролей.</p> <p>2. Ряжение в костюмы.</p> <p>3. Драматизация сказки «У страха глаза велики».</p>