

Оглавление

Введение	3
Глава I. Теоретические основы изучения особенностей развития словаря детей 3-4 лет с задержкой речевого развития и в норме.....	8
1.1. Психолого-педагогическая характеристика детей 3-4 лет.....	8
1.2. Особенности развития словаря у детей 3-4 лет.....	15
1.3. Особенности развития речи детей с задержкой речевого развития.....	23
1.4. Задачи и содержание словарной работы в детском саду.....	28
1.5. Игра, как ведущий вид деятельности.....	36
Выводы по теоретической части	52
Глава 2. Особенности словарного запаса у детей 3-4 лет.....	54
2.1. Задачи, содержание и методика констатирующего эксперимента.....	54
2.2. Особенности словаря у детей II младшей группы МОУ «Лобановский детский сад комбинированного вида».....	62
Выводы по констатирующему эксперименту	67
Глава 3. Формирование словаря у детей 3-4 лет.....	68
3.1. Задачи, этапы и содержание работы по формированию словаря у детей 3-4 лет.....	68
3.2. Результаты контрольного эксперимента.....	79
Заключение	83
Библиографический список	86
Приложения	91
Приложение 1.....	91
Приложение 2.....	92
Приложение 3.....	93
Приложение 4.....	94

Введение

Развитие речи детей младшего дошкольного возраста – один из важнейших разделов педагогики, направленный на умственное развитие ребенка, развитие мышления и интеллекта, которому предстоит жить в XXI веке.

Речь – способность, данная людям, как великий дар Природы. Становление речи в раннем детстве имеет свои закономерности, с которыми должны быть знакомы взрослые. Речевая функция столь важна для ребенка, что овладение ею можно считать одной из ведущих линий развития в первые годы жизни.

Известный психолог Леонтьев А.А. в своей работе «Язык, речь, речевая деятельность» писал: «Для речи критическим периодом развития являются первые три года жизни ребенка: к этому сроку в основном заканчивается анатомическое созревание речевых областей мозга, ребенок овладевает главными грамматическими формами родного языка, накапливает большой запас слов. Если же в первые три года речи малыша не было уделено должного внимания, то в дальнейшем потребуется масса усилий, чтобы наверстать упущенное». [15.с.135]

На этапе дошкольного возраста ребенка ведущей задачей речевого развития является накопления словаря. Как показывают исследования Максакова А.И., Гербовой В.В., и др. [28, 12] , у детей 2-3-го года жизни отмечается быстрый рост словаря. Он увеличивается в три-четыре раза. Третий год жизни является периодом наибольшего увеличения активного словаря, к 3-м годам количество слов доходит до 1500. В последующие годы количество употребляемых слов также быстро возрастает, однако темпы этого прироста несколько замедляются.

Словарная работа – целенаправленная педагогическая деятельность,

обеспечивающая эффективное освоение словарного состава родного языка. Развитие словаря – это длительный процесс количественного накопления слов, освоение их значений информирование умение использовать их в конкретных условиях общения. В отечественной методике развития речи задачи словарной работы в детском саду были определены в трудах Тихеевой Е.И., Гербовой В.В., и др. [41, 12] Эти исследователи подчеркивали необходимость проведения специально организованной работы, направленной на расширение, уточнение и активизацию словаря. Такую работу они рекомендовали проводить как на занятиях, так и в свободное от занятий время. В работах Алексеевой М.М., Яшиной В.И.[1] предлагаются методические рекомендации воспитателям, работающим с детьми раннего возраста. Эти рекомендации отражают формы, методы, содержание и особенности проведения словарной работы в этих возрастных группах.

Развитие словаря детей младшего дошкольного возраста имеет огромное значение т.к. этот возраст является сензитивным периодом, благоприятным для развития словаря. И это время нельзя упустить, что обуславливает актуальность данной темы. Использование разнообразных видов деятельности формирует у ребенка потребность в овладении речью. Одним из таких видов деятельности, как указывают психологи-исследователи, является игра. Игра – особый вид деятельности человека, которая возникает в ответ на общественную потребность в подготовке подрастающего поколения к жизни.

Важно, чтобы задачи овладения речью решались в единстве с задачами всестороннего развития ребенка. Так, игровая деятельность может использоваться одновременно и как средство развития речи, и как средство развития личности ребенка.

Игра имеет большое значение для физического, умственного,

нравственного и эстетического воспитания детей. Прежде всего, в игре осуществляется познавательное развитие детей, т.к. игровая деятельность способствует расширению и углублению представлений об окружающей действительности, совершенствованию внимания, памяти, наблюдательности и мышления. Игра оказывает также специфическое воздействие на становление речи. Она способствует общению детей друг с другом, совершенствованию разговорной речи, обогащению словаря, формированию грамматического строя языка и правильного звукопроизношения.

Ребенок только тогда может освоить значение слова, когда оно будет употребляться в словосочетаниях, предложениях, связном высказывании. Поэтому формирование словаря должно проходить в тесной взаимосвязи с развитием связной речи детей. С одной стороны, в речи создаются условия для выбора наиболее подходящих по смыслу слов, а с другой – точность и разнообразие словарного запаса является важнейшим условием развития самой связной речи. [5 стр.112]

Известно, что количество детей с отклонениями в развитии непрерывно увеличивается. Это обуславливает необходимость поиска новых эффективных подходов к диагностике и коррекции их развития.

Особое значение в последнее время приобретает проблема задержки речевого развития (ЗРР).

При этом важной задачей является ранняя диагностика и своевременная коррекция отклонений этой категории детей. Поэтому весьма актуальным является исследование ЗРР в возрасте трех лет, на рубеже раннего и дошкольного детства .

Коррекционное воздействие предусматривает систему мероприятий, направленную на раннее преодоление отклонений в развитии речи и предупреждение вторичных психоэмоциональных нарушений.

В связи с этим программы коррекции отклонений в интеллектуальном, речевом и эмоциональном развитии детей третьего года жизни и их реализация имеют особое значение для полноценного воспитания и обучения.

Усвоение словаря решает задачу накопления и уточнения представлений, формирования понятий, развития содержательной стороны мышления. Одновременно с этим происходит развитие операционной стороны мышления, поскольку овладение лексическим значением происходит на основе операций анализа, синтеза, обобщения.

Бедность словаря мешает полноценному общению, а следовательно, и общему развитию ребенка. И напротив, богатство словаря является признаком хорошо развитой речи и показателем высокого уровня умственного развития.

На основе того, что младший дошкольный возраст является сензитивным периодом, т.е. благоприятным для развития словаря и учитывая, что количество детей с задержкой речевого развития непрерывно растет, возникает проблема формирования словаря у детей младшего дошкольного возраста.

Объект исследования – процесс формирования словаря детей младшего дошкольного возраста.

Предмет исследования – игра как средство формирования словаря у детей младшего дошкольного возраста.

В контексте данных утверждений нами была определена цель исследования: выявить особенности развития словаря детей 3 – 4 лет; экспериментально проверить наиболее эффективные методы и приемы развития словаря.

Исходя из цели, вытекают следующие задачи:

1. Осуществить теоретический анализ психолого-педагогической, методической и лингвистической литературы по теме исследования, применительно к младшему дошкольному возрасту.

2. Изучить особенности развития словаря детей младшего дошкольного возраста;

3. Провести опытно-экспериментальную работу по формированию словаря у детей младшего дошкольного возраста.

Гипотеза: формирование словаря детей младшего дошкольного возраста посредством игр будет эффективным, если:

- применение игры осуществляется целенаправленно и систематически;
- игры будут подобраны в соответствии с возрастом детей.

Глава I. Теоретические основы изучения особенностей развития словаря детей 3-4 лет с задержкой речевого развития и в норме

1.1. Психолого-педагогическая характеристика детей 3-4 лет

Дошкольное детство является важным периодом в психическом и личностном развитии ребенка.

По мнению Эльконина Б.Д. дошкольный возраст 3-4 года является периодом интенсивного психического развития. Особенности этого этапа проявляются в прогрессивных изменениях во всех сферах, начиная от совершенствования психофизиологических функций и кончая возникновением сложных личностных новообразований. [52]

В этом возрасте внимание носит непроизвольный характер. Состояние повышенного внимания связано с ориентировкой во внешней среде, с эмоциональным отношением к ней, при этом содержательные особенности внешних впечатлений, обеспечивающие такое повышение, с возрастом изменяются.

Несмотря на существенные сдвиги в развитии внимания, преобладающим на протяжении всего дошкольного периода, остается непроизвольное внимание. Соотношение произвольной и непроизвольной форм отмечается в отношении такой психической функции, как воображение. Большой скачок в его развитии обеспечивает игра, необходимым условием которой является наличие замещающей деятельности и предметов-заместителей. В играх возникают первые «творческие» объединения детей. В игре ребенок берет на себя определенные роли и подчиняет им свое поведение.

В этом проявляется интерес ребенка к миру взрослых, которые

выступают для него в качестве образца поведения, обнаруживается стремление к освоению этого мира. Открываются новые возможности для воспитания у детей доброжелательного отношения к окружающим, эмоциональной отзывчивости, способности к сопереживанию. В игре, продуктивных видах деятельности (рисовании, конструировании) происходит знакомство ребенка со свойствами предметов, развиваются его восприятие, мышление, воображение. Трехлетний ребенок способен уже не только учитывать свойства предметов, но и усваивать некоторые общепринятые представления о разновидностях этих свойств – сенсорные эталоны формы, величины, цвета и др. Они становятся образцами, мерками, с которыми сопоставляются особенности воспринимаемых предметов. Формирование воображения находится в непосредственной зависимости от развития речи ребенка. Воображение в этом возрасте расширяет возможности ребенка во взаимодействии с внешней средой, способствует ее освоению, служит вместе с мышлением средством познания действительности. Развитие представлений во многом характеризует процесс формирования мышления.

Условием возникновения и развития мышления ребенка, по А.В.Запорожцу [19], является изменение видов и содержаний детской деятельности. Простое накопление знаний не приводит автоматически к развитию мышления.

Переход от наглядно-действенного к наглядно-образному и словесному мышлению происходит на основе изменения характера ориентировочно-исследовательской деятельности, благодаря замене ориентировки на основе проб и ошибок более целенаправленной двигательной, затем зрительной и, наконец, мысленной ориентировкой. Словом, той, которую позднее Н. Н. Поддьяков [39] назвал «детским экспериментированием».

В центре сознания в дошкольном возрасте, по Л. С. Выготскому [10], стоит память. В этом возрасте возникает намеренное запоминание в целях последующего воспроизведения материала. В основе ориентации в этом периоде лежат обобщенные представления. Ни они, ни сохранение сенсорных эталонов и т.п. невозможны без развития памяти.

При выполнении волевых действий значительную роль продолжает играть подражание. А.В. Запорожец [19] отмечает, что произвольное подражание малыша – один из путей овладения общественным опытом. На протяжении дошкольного возраста у ребенка меняется характер подражания. Если в младшем дошкольном возрасте он подражает отдельным формам поведения взрослых и сверстников, то в среднем дошкольном возрасте ребенок уже не слепо подражает, а сознательно усваивает образцы норм поведения. Не малое значение приобретает словесная инструкция взрослого, побуждающая ребенка к определенным действиям. Игра является тем видом деятельности, который требует реализации предварительно намеченных линий поведения, поэтому она в значительной степени стимулирует совершенствование способности к волевой регуляции поведения.

Восприятие детей 3-4 лет характерно активным воспроизведением (моделированием) предметных свойств и их отношений в процессе продуктивных видов деятельности (рисовании, конструировании, аппликации и т.д.), способностью к описанию зрительно воспринимаемого объекта благодаря систематическому, планомерному его рассматриванию. Дети узнают изображение знакомых предметов, людей. Ребенок называет то, что изобразил сам (символическая функция сознания).

В этом возрасте происходят изменения в мотивационной сфере ребенка: формируется система соподчиненных мотивов, придающая общую направленность поведению ребенка.

Необходимо отметить, что в 3-4 года происходит интенсивное развитие познавательной мотивации: непосредственная впечатлительность ребенка снижается, в то же время ребенок становится более активным в поиске новой информации. Существенные изменения претерпевает и мотивация к установлению положительного отношения окружающих. Выполнение определенных правил служит для ребенка средством получения одобрения взрослого. Поведение характеризуется отсутствием сформированной сферы мотивов и интересов, внутреннего плана действий, способностью к достаточно адекватной оценке результатов собственной деятельности и своих возможностей.

Память дошкольника 3-4 лет непровольная, характеризуется образностью. Ребенок не ставит перед собой осознанных целей, что-либо запомнить. Запоминание и припоминание происходят независимо от его воли и сознания. Хорошо запоминается только то, что было непосредственно связано с его деятельностью, было интересно и эмоционально окрашено. Тем ни менее, то, что запомнилось, сохраняется надолго.

Главным видом памяти ребёнка является образная память. Это представления об окружающих людях и их действиях, о предметах обихода, о фруктах и овощах, о зверях и птицах, о пространстве и времени и т. п. В дошкольном возрасте продолжает развиваться двигательная память, содержание которой значительно изменяется. Движения ребёнка становятся более сложными, могут включать несколько компонентов (дети танцуют и размахивают платочками).

До 3-4 лет память ребёнка носит преимущественно непреднамеренный характер. Ребёнок ещё не умеет ставить перед собой цель запомнить-вспомнить. Не овладевает он и теми способами, приёмами, которые позволили бы ему преднамеренно осуществить процессы запоминания и

воспроизведения. Именно произвольное запоминание обеспечивает ему разные знания о предметах и явлениях окружающего мира, их свойствах, связях, о людях, их взаимоотношениях и деятельности.

Высокий уровень развития произвольной памяти является важной предпосылкой развития произвольных процессов памяти, чем богаче опыт и знания детей, запечатлённые ими произвольно, тем легче осуществляется развитие произвольной памяти. Наиболее благоприятные условия для овладения произвольным запоминанием и воспроизведением создаются в игре, когда запоминание является условием успешного выполнения ребёнком взятой на себя роли. Количество слов, которое запоминает ребёнок выступая, например, в роли покупателя, исполняемого поручение купить в магазине определённые предметы, оказывается выше, чем количество слов, запоминаемых по прямому требованию взрослого.

С 3-4 лет происходят существенные изменения в характере и содержании деятельности ребенка, в отношениях с окружающими: взрослыми и сверстниками. Ведущий вид деятельности в этом возрасте – предметно – действенное сотрудничество. Преобладающей формой мышления становится наглядно – образное.

Наиболее важное достижение этого возраста состоит в том, что действия ребенка приобретают целенаправленный характер. Важную роль приобретает взаимодействие со взрослым, который является для ребенка гарантом психологического комфорта и защищенности.

Резко возрастает любознательность детей. В этом возрасте происходят существенные изменения в развитии речи. Появляется возможность от форм обучения, основанных на подражании действиям взрослого, к формам, где взрослый в игровой форме организует самостоятельные действия детей, направленные на выполнение определенного задания.

Для четвертого года жизни характерны новые достижения в развитии речи ребенка. Он начинает высказывать простейшие суждения о предметах и явлениях окружающей его действительности, устанавливать зависимость между ними, делать умозаключения. Однако в общем и речевом развитии у детей могут быть резкие индивидуальные различия: одни в 3 года достаточно хорошо владеют речью, у других она еще далека от совершенства.

М.Ф. Фомичева [47] указывает, что на четвертом году происходит дальнейшее укрепление артикуляционного аппарата: становятся более координированными движения мышц, принимающих участие в образовании звуков (языка, губ, нижней челюсти). Так, укрепление мышц кончика и спинки языка способствует правильному произношению (без смягчения) твердых согласных: санки вместо ранее произносимого сянки. Дети все чаще начинают верно произносить слова со стечением 2-3 согласных; слова, состоящие из 3-4 и более слогов. Некоторые дети сосредоточивают свое внимание на звуковом оформлении слов, подмечают ошибки в их звучании у сверстников.

Большинство детей начинают правильно произносить такие трудные для усвоения звуки, как [ы], [э], [х], приближают к норме и более четко произносят свистящие звуки, звук [ц] (некоторые дети лишь приближают этот звук к норме и в 3 года произносят его как тц или тс). У некоторых детей появляются звуки позднего онтогенеза ([ш], [ж], [ч1], [щ1], [л], [р]), но, как правило, большинство малышей еще не произносят шипящие звуки, заменяя их соответствующими твердыми свистящими: звук [ш] звуком [с] (суба вместо шуба), [ж] — [з] (заба вместо жаба), [ч'] — [ц] (цасы вместо часы), [щ'] — [с] или [с'] (сенок вместо щенок, савель вместо щавель). Сонорные звуки [р], [р'], [л] дети заменяют звуком [и] или [л'] (йак, льяк вместо рак, лека, йодка вместо река, лодка), по данным Фомичевой.

С появлением шипящих звуков у некоторых детей наблюдается обратная замена, когда эти звуки произносятся и в тех словах, где их употребление неуместно, например, там, где надо произносить свистящие звуки (капушта вместо капуста, клизовник вместо крыжовник). Однако подобные замены чаще всего наблюдаются в новых словах, а в давно усвоенных ребенок может по-прежнему произносить вместо шипящих свистящие звуки.

В многосложных словах, особенно со стечением нескольких согласных, малыши еще нередко пропускают звуки и слоги, переставляют их. Например, слово пожалуйста могут произносить как «пожаста», температура как «тематура». Постепенно к концу года дети преодолевают эти трудности и начинают сохранять слоговую структуру слова. Удлиняется выдох, малыши овладевают умением произносить гласные звуки [а], [у], [и] на одном выдохе в течение 3-4 сек. и более.

Совершенствуется речевой слух ребенка. Несмотря на то что малыш еще не может правильно произносить некоторые звуки, он подмечает ошибки в произношении у своих сверстников, но еще не может осознать, в чем причина неправильного звукового оформления слов (лепа — репа), хотя и легко различает на слух близкие по звучанию звуко сочетания, слова (би-и-би-и — гудит машина, пи-и-пи-и — пищит мышонок).

К концу четвертого года произношение детей значительно улучшается, закрепляются свистящие звуки, начинают появляться шипящие, а у некоторых детей — звуки [л], [р]. Однако у большинства дошкольников еще отмечаются различные несовершенства звукопроизношения (например, отсутствие шипящих, звуков [л], [р]), что не является патологией речевого развития. В этом возрасте дети могут неправильно употреблять ударение, укорачивать многосложные слова.

Таким образом, младший дошкольный возраст характеризуется высокой интенсивностью физического и психического развития. Повышается активность ребенка, усиливается ее целенаправленность; более разнообразными и координированными становятся движения.

У четырехлетних детей особенно ярко проявляются индивидуальные различия в формировании произносительной стороны речи: у одних речь чистая, с правильным произношением почти всех звуков, у других она может быть еще недостаточно ясной, с неправильным произношением большого количества звуков, со смягчением твердых согласных и т. п. Воспитателю следует обратить особое внимание на таких детей, выявить причины отставания и совместно с родителями принять меры к устранению недостатков.

1.2. Особенности развития словаря детей 3-4 лет

Слово — основная лексическая единица, выражающая понятие. В каждом слове можно выделить его значение или заключенный в нем смысл, звуковой состав (звуковое оформление), морфологическую структуру. Все эти три характеристики слова нужно учитывать при проведении словарной работы в детском саду.

Особенности развития детского словаря достаточно полно изучены в физиологии, психологии, психолингвистике.

Языкознание и психология раскрывают такой важный вопрос, имеющий отношение к методике развития речи, как понятие о словаре активном и пассивном.

Активный словарь — это слова, которые говорящий не только понимает, но и употребляет (более или менее часто). Активный словарь во многом определяет богатство и культуру речи.

В активный словарь ребенка входит общеупотребительная лексика, но в отдельных случаях — ряд специфических слов, повседневное употребление которых объясняется условиями его жизни. Значит, определяя содержание работы по развитию активного словаря дошкольников, педагог должен учитывать потребности речевой практики детей, условия их речевого окружения. Нужно также постоянно помнить основную цель обучения родному языку: сделать для ребенка язык средством общения.

Пассивный словарь — это слова, которые говорящий на данном языке понимает, но сам не употребляет. Пассивный словарь значительно больше активного, сюда относятся слова, о значении которых человек догадывается по контексту, которые всплывают в сознании лишь тогда, когда их слышат.

Перевод слов из пассивного словаря в активный представляет собой специальную задачу. Введение в речь детей слов, которые они сами усваивают с трудом, употребляют в искаженном виде, требует педагогических усилий.

Темпы освоения ребенком, как языковых средств, так и функций речи достаточно высоки. Каждый год жизни здесь характеризуется новыми приобретениями. Выделяют две стороны развития словаря детей дошкольного возраста: количественный рост словарного запаса и его качественное развитие, т.е. овладение значениями слов[1. стр.3.].

Дошкольный возраст – период быстрого обогащения словаря. Его рост находится в зависимости от условий жизни и воспитания.

После полутора лет обогащение активного словаря происходит быстрыми темпами и к трем годам может достигать 1500 слов. Огромный

скачок в развитии словаря происходит не только и не столько за счет заимствования слов из речи взрослых, сколько за счет овладения способами образования слов. Развитие словаря осуществляется за счет слов, обозначающих предметы ближайшего окружения, действия с ними, а также отдельные их признаки. Третий год жизни – период наибольшего увеличения активного словарного запаса. К 4 годам количество слов доходит до 1900. [8. стр.95]

Особенно быстро увеличивается число существительных и глаголов, медленнее растет число используемых прилагательных. Это объясняется, во-первых, условиями воспитания (взрослые мало внимания обращают на знакомство детей с признаками и качествами предметов), во-вторых, характером имени прилагательного как наиболее абстрактной части речи.

Состав словаря отражает круг интересов и потребностей ребенка. Наиболее часто используемое слово – «я», затем следуют выражения «я хочу», «я буду», «я люблю».

В речи детей можно обнаружить слова, обозначающие разные сферы жизни. Так, в исследовании Гербовой В.В. [12] установлены особенности содержания наиболее употребительных частей речи в словаре детей четвертого года жизни. Среди существительных названия предметов обихода составляют 36%; названия объектов живой природы – 16,5%; названия средств передвижения – 15,9%. [9.стр.32.]

Среди других существительных наиболее употребительными являются названия явлений неживой природы, частей тела, строительных сооружений и др. Третью часть всех слов составляют глаголы.

Дети уже на четвертом году жизни располагают довольно разнообразным словарем, обеспечивающим общение с окружающими.

Однако важно не само по себе количественное накопление словаря, а

его качественное развитие – развитие значений слов. [5стр.96]

Четвертый год жизни отмечается новыми достижениями в развитии ребенка. Ребенок накапливает определенный запас слов, который содержит все части речи. Он начинает высказывать простейшие суждения о предметах и явлениях окружающей его действительности, устанавливать зависимость между ними, делать умозаключения. Однако, в общем и речевом развитии у детей могут быть резкие индивидуальные различия: одни в 3г. достаточно хорошо владеют речью, у других она еще далека от совершенства.

На четвертом году дети обычно свободно вступают в контакт не только с близкими, но и с посторонними людьми. Все чаще инициатива общения исходит от ребенка. Потребность расширить свой кругозор, желание глубже познать окружающий мир вынуждают малыша все чаще и чаще обращаться к взрослым с самыми разнообразными вопросами. Он хорошо понимает, что каждый предмет, действие, совершаемое им самим или взрослым, имеет свое название, т. е. обозначается словом. Отсюда и постоянные вопросы: «Что это?», «Как называется?», «Зачем?», «Куда?», «Откуда?» и т. д. И чем их больше, тем ярче проявляется стремление малыша расширить свои знания, тем прочнее устанавливается им связь между предметом, действием, качеством предметов и словами, их обозначающими. Однако следует помнить, что у детей еще недостаточно устойчиво внимание и поэтому они не всегда могут выслушать до конца ответы взрослых.

М.И.Лисина [26] отмечает, что к концу четвертого года словарный запас ребенка достигает приблизительно 1500 — 2000 слов. Разнообразней становится словарь и в качественном отношении. В речи детей этого возраста, кроме существительных и глаголов, все чаще встречаются другие части речи: местоимения, наречия; появляются числительные (один, два), прилагательные, указывающие на отвлеченные признаки и качества

предметов (холодный, горячий, твердый, хороший, плохой). Ребенок начинает шире пользоваться служебными словами (предлогами, союзами). К концу года он нередко использует в своей речи притяжательные местоимения (мой, твой), притяжательные прилагательные (папин стул, мамина чашка). Однако и теперь в самостоятельной речи ребенок еще не пользуется такими собирательными существительными, как одежда, овощи, фрукты, мебель. Он лишь перечисляет конкретные предметы, вещи: «Это рубашка (пальто, помидор, огурец)». Но иногда, не зная названия предмета, ребенок употребляет обобщающие слова: «Видел дерево» (а не березу или сосну); «Это цветок» (а не ромашка или одуванчик).

Активный словарный запас, которым располагает ребенок на этом возрастном этапе, дает ему возможность свободно общаться с окружающими. Но нередко он испытывает трудности из-за недостаточности и бедности словаря, когда надо передать содержание чужой речи, пересказать сказку, рассказ, передать событие, участником которого был он сам. Здесь малыш часто допускает неточности.

В процессе освоения новых слов малыш не просто запоминает их, он начинает уже осмысливать их звуковую сторону, пытается установить более тесную связь между предметом и словом, его обозначающим, стремится по-своему осознать названия некоторых предметов, действий, т. е. у ребенка появляется мотивированное отношение к лексике. Он нередко начинает употреблять слова, которые отсутствуют в родном языке (лопаткой копают, значит, она «копатка», а не лопатка).

У ребенка в 3 – 4 лет центральное место занимает процесс овладения четкой предметной отнесенностью слов и их конкретными значениями.

Швачкин Н.Х. [51] обратил внимание на следующие особенности понимания значений слов дошкольниками: прежде всего в восприятии дошкольника

каждый предмет должен обладать свойственным ему названием. Поэтому ребенок ищет в значении слова буквальное отражение предмета или явления, к которым относится слово (4-летний Алик на собственный вопрос «Почему эти рабочие называются плотники?» ответил: «Они плотно забивают»).

Малыш ищет непосредственную связь между звучанием и значением слова, «бунтует» против немотивированного сочетания звуков в слове. Этим объясняется потребность дошкольника видоизменять звуковую форму слов: вместо сухарики – «кусарики», вместо милиционер – «улицонер». Ребенок как бы в самом звуке ищет значение слова. В значение слова ребенок вкладывает живой, осязаемый образ.

Младший дошкольник имеет склонность придавать буквальный смысл словам, которые он произносит: летчика называет «самолетчик», летать, по его мнению, можно и на воздушном шаре, и на планере, а «самолетчик» летает только на самолете. [27.стр.94-95]

Переносные значения слов усваиваются детьми не сразу. Сначала происходит усвоение основного значения. Всякое употребление слов в переносном значении вызывает удивление и несогласие детей (услышав выражение «он с петухами спать ложится», ребенок возражает: «Нет, они заклюют»).

Согласно исследованиям Ф.А.Сохина [40]одновременно с обогащением словаря ребенок интенсивнее овладевает грамматическим строем языка. На вопросы взрослых он все чаще отвечает развернутыми фразами, состоящими из четырех и более слов. В его речи преобладают простые распространенные предложения, но появляются и сложные (сложносочиненные и сложноподчиненные). В предложениях используются однородные члены («Тут сидят Таня и Света»), существительные и глаголы во множественном числе («Чашки стоят на столе»). В этом возрасте дети осваивают

сравнительную степень прилагательных и наречий, в речи появляются краткие причастия.

Повышенный интерес к звуковой стороне слова, отмечает М.И. Лисина [26], помогает ребенку изменять слова по аналогии с другими. Однако такие изменения не всегда удачны. Дети этого возраста еще допускают грамматические ошибки: неправильно согласуют слова (особенно существительные среднего рода с прилагательными), употребляют падежные окончания (Мама «окны» моет); несклоняемые имена существительные (А у меня на «пальте» пуговица оторвалась), при образовании родительного падежа множественного числа существительных отмечается влияние окончания -ов, -ев на другие склонения (дом — домов, ручка — ручное); изменяют по лицам даже часто употребляемые глаголы.

В этом возрасте ребенок еще не способен логично, связно и понятно для окружающих самостоятельно рассказать о событиях, свидетелем которых он был, не может толково пересказать содержание прочитанной ему сказки, рассказа. Его речь все еще носит ситуативный характер. Высказывания ребенка состоят из простых распространенных предложений, часто лишь отдаленно связанных между собой по содержанию. Понять их содержание без дополнительных вопросов не всегда можно. Еще нет той развернутости в высказывании, которая характерна для монологической речи. Ребенок не может также самостоятельно раскрыть или описать содержание сюжетной картинки. Он лишь называет предметы, действующих лиц или перечисляет действия, которые они совершают (прыгает, умывается). Имея хорошую память, малыш способен запоминать и воспроизводить небольшие по объему стихотворения, потешки, а неоднократно прослушав одну и ту же сказку, может почти дословно передать ее содержание, часто даже не понимая смысла слов.

В этом возрасте ребенок еще не всегда может управлять своим голосовым аппаратом, менять громкость, высоту голоса, темп речи. Иногда на вопросы взрослых, особенно посторонних, он отвечает очень тихо, хотя с близкими и родными говорит громко.

Требует совершенствования интонационная сторона речи.

Очень ярко выступает и проблема детских новообразований, которые порождаются словообразовательной системой родного языка. Стремление к созданию новых слов диктуется ребенку творческим освоением богатств родного языка. Словарь дошкольников активно обогащается за счет слов, «придуманных» ими («красавлюсь», «намакаронился», «мазелин»).

Словотворчество составляет важнейшую особенность детской речи. Факты, собранные психологами, педагогами, лингвистами, свидетельствуют о том, что период от двух до пяти отличается активным словотворчеством детей. Причем новые слова построены по законам языка на основе подражания тем формам, которые они слышат от окружающих взрослых. Словотворчество является показателем освоения морфологических элементов языка, с которыми связано количественное накопление слов и развитие их значений. [1.стр.100]

Итак, на четвертом году жизни у детей отмечается заметное улучшение произношения, речь становится более отчетливой. Дети хорошо знают и правильно называют предметы ближайшего окружения: игрушки, посуду, одежду, мебель. Шире начинают использовать, кроме существительных и глаголов, другие части речи: прилагательные, наречия, предлоги. Появляются зачатки монологической речи. В речи детей преобладают простые распространенные предложения. Сложносочиненные и сложноподчиненные предложения дети употребляют, но очень редко. Четырехлетние дети не могут самостоятельно вычленять в слове звуки, но

легко подмечают неточности звучания слов в речи сверстников. Речь детей в основном носит ситуативный характер, она еще недостаточно точна в словарном и совершенна в грамматическом отношении, не вполне чиста и правильна со стороны произношения. Ребенок может с небольшой помощью взрослых передать содержание хорошо знакомой сказки. Инициатива в общении все чаще исходит от ребенка.

Таким образом, в своей конкретно-отнесенной форме значение слова возникает раньше понятия и является предпосылкой его становления. Понятие, обозначенное словом, будучи обобщенным образом действительности, растет, ширится, углубляется по мере развития ребенка, по мере того как расширяется и становится разнообразнее сфера его деятельности, увеличивается круг людей и предметов, с которыми он вступает в общение. Именно поэтому актуально изучение особенностей задержки речевого развития у детей 3-4 лет.

1.3. Особенности развития речи детей с задержкой речевого развития

В настоящее время в логопедии нет единой системы определений речевых нарушений, особенно для детей раннего и начала младшего дошкольного возраста. В специальной литературе встречаются следующие группы речевых нарушений в возрасте 2-4 лет: задержка речевого развития, нарушение речевого развития, недоразвитие речи, которые по своим проявлениям во многом схожи. В связи с недостаточной дифференцированностью диагностики этих нарушений в данной работе использован общий эмпирический диагноз - задержка речевого развития (ЗРР), который наиболее широко распространен сегодня в представленной возрастной группе.

Задержка речевого развития (ЗРР) у ребенка - это отставание от

возрастной нормы речевого развития в возрасте до 3,5 лет. Дети с задержкой речевого развития овладевают навыками речи также как и другие дети, однако возрастные рамки значительно сдвинуты. Задержка в развитии речи отражается на формировании всей психики ребенка. Она затрудняет общение ребенка с окружающими, препятствует правильному формированию познавательных процессов, влияет на эмоционально-волевую сферу.

Епифанцева Т.Б. выделяет причины возникновения задержки речевого развития [18.стр.311]:

- Невостребованность речи. Если с ребенком никто не разговаривает или наоборот, угадывает все его желание, и говорит с ним, не формируя потребность ребенка выражать свои требования и эмоции словами.
- Замедленный темп созревания нервных клеток, отвечающих за речь (чаще обусловлено генетически).
- Заболевания и поражения головного мозга (гипоксия, травмы и инфекционные заболевания, перенесенные внутриутробно, в период родов и в первый год жизни).
- Нарушения слуха. Речь формируется на основе услышанного, если у ребенка есть проблемы со слухом, то возникают проблемы с воспроизведением слов, то есть с речью.
- Различные заболевания в первые годы жизни.
- Наследственные факторы. В этих случаях нарушения речи могут составлять лишь часть общего нарушения нервной системы и сочетаться с интеллектуальной и двигательной недостаточностью.
- Неблагоприятные социально-бытовые условия, приводящие к педагогической запущенности, нарушения эмоционально - волевой сферы и дефициту в развитии речи.

Грибова О.Е. перечисляет следующие признаки значительной задержки речевого развития: [13.стр.48]

- Если ребенок в 4 месяца эмоционально не реагирует на жесты взрослых и не улыбается, не оживляется, когда к нему обращается мамочка.
- Если ребёнку уже 8-9 месяцев, а так и нет лепета (повторяющихся ба-ба-ба, па-па-та и т.п. сочетаний), а в год это на редкость тихий ребёнок, мало издающий звуки.
- Если ребёнку уже полтора, а простых слов, например «мама» или «дай» он не говорит и не понимает простых слов - своего имени или названий окружающих предметов: не способен выполнить простейшие просьбы типа «иди сюда», «сядь».
- Если у ребёнка есть трудности с сосанием или жеванием. Например, если полуторагодовалый ребёнок не умеет жевать и давится даже кусочком яблока.
- Если в два года ребёнок использует только несколько отдельных слов и не пытается повторять новые слова.
- Если в 2,5 года активный словарный запас менее 20 слов и словоподражаний. Не знает названий окружающих предметов и частей тела: не может по просьбе показать на знакомый предмет или принести что-либо, находящееся вне поля зрения. Если в этом возрасте не умеет составлять фразы из двух слов (например, «дай воды»)
- Если трёхлетний малыш говорит настолько непонятно, что его с трудом понимают даже родные. Он не говорит простых предложений (подлежащее, сказуемое, дополнение), не понимает простых объяснений или рассказов о событиях в прошлом или будущем.
- Если трёхлетний ребёнок «тархтит», то есть говорит слишком быстро, глотая окончания слов или, наоборот, крайне медленно, растягивая их, хотя

дома примера такой речи нет.

- Если в три года ребёнок говорит в основном фразами из мультиков и книжек, но не строит собственные предложения – это признак серьёзного отклонения в развитии. Если в три года малыш зеркально повторяет то, что говорят при нём взрослые, пусть даже и к месту – это причина срочного обращения к специалисту, причём психиатру!

- Если у малыша любого возраста постоянно приоткрыт рот или наблюдается повышенное слюноотделение без явных причин (не связанное с ростом зубов).

У ребенка может развиваться стойкий речевой негативизм, если его, имеющего задержку речевого развития, взрослые постоянно просят: «Скажи», «Повтори». Речевой негативизм, или отказ от речи, может выражаться активно и пассивно, но в любом случае ребенок отказывается говорить не только по приказу родителей, но и в любых ситуациях. Родители сначала просят повторить за ними слова, потом умоляют, потом требуют, в конце концов, ребенка наказывают – ставят в угол. Но это приводит только к одному: со временем все задания, требующие от ребенка словесных реакций, активно или игнорируются или отвергаются.

Ребенок молчит или отворачивается в ответ на любой вопрос, например: «Как тебя зовут?», «Сколько тебе лет?». Он мычит и показывает пальцем, если просит что-либо, а чаще старается сам удовлетворить собственные потребности. Такая «самостоятельность» свидетельствует чаще о несформированности навыков речевой коммуникации и о наличии стойкого речевого негативизма.

Если ребенок имеет сохранный физический слух, к 3 годам владеет только десятком лепетных слов, то в этом случае процесс овладения речью не просто задерживается по времени, но принимает искаженный характер. К

сожалению, в соответствии со сложившейся традицией, в России мало оказывают раннюю специализированную помощь детям с ЗРР. Отсутствие помощи в раннем дошкольном возрасте приводит к появлению целого ряда последствий недоразвития речи. Это нарушение процесса общения и обусловленные им трудности адаптации в детском коллективе и речевой негативизм, своеобразие эмоционально-волевой сферы, инфантилизм, вторичная задержка познавательной деятельности, трудности в овладении всей школьной программой, особенно по русскому языку.

Внимание к развитию речи ребенка на первых возрастных ступенях особенно важно потому, что в это время интенсивно растет мозг ребенка и формируются его функции. «Для речи, — пишет проф. М. М. Кольцова [24], — таким «критическим» периодом развития являются первые три года жизни ребенка: к этому сроку в основном заканчивается анатомическое созревание речевых областей мозга, ребенок овладевает главными грамматическими формами родного языка, накапливает большой запас слов. Если же в первые три года речи малыша не было уделено должного внимания, то в дальнейшем потребуются масса усилий, чтобы наверстать упущенное». [24,стр.11]

Самым тяжелым последствием задержки развития речи является постепенное замедление темпа интеллектуального развития ребенка. Все психические процессы у ребенка – память, внимание, воображение, мышление, целенаправленное поведение – развиваются с прямым участием речи. Задержка речевого развития при отсутствии своевременно начатых коррекционных занятий будет тормозить и искажать весь дальнейший ход психического развития ребенка.

Таким образом, ребенок с задержкой речевого развития – это ребенок, у которого наблюдается отставание формирования всех компонентов речи: звуков раннего онтогенеза, словаря и грамматики, фразовой и связной речи.

Чем раньше начаты развивающие занятия с ребенком, тем быстрее и успешнее будет результат. Обычно при устранении предрасполагающих причин и грамотно организованной работе уже к старшему дошкольному возрасту, дети с задержкой речевого развития догоняют своих сверстников. Эффективность коррекции зависит не только от участия врачей и педагогов, но и усилий родителей, соблюдения ими единых речевых требований и рекомендаций специалистов

Речь является одним из важнейших средств развития личности ребенка в целом. Понимание речи окружающих и собственная активная речь сопровождают всю деятельность ребенка. Речевое развитие ребенка в первые годы жизни оказывает значение на всю его последующую жизнь, поэтому речевое развитие необходимо начинать с первых дней жизни ребенка. Своевременное и полноценное овладение речью является первым важнейшим условием становления (появления) у ребенка полноценной психики и дальнейшего правильного развития ее. Своевременное - значит начатое с первых же дней после рождения ребенка; полноценное - значит достаточное по объему языкового материала и побуждающее ребенка к овладению речью в полную меру его возможностей на каждой возрастной ступени.

1.4. Задачи и содержание словарной работы в детском саду

Важнейшая роль в разработке теоретических основ методики развития речи детей младшего дошкольного возраста принадлежит известным ученым и практикам: Бородич А.М.[6], Гвоздеву А.Н.[11], Грибовой О.Е.[13], Лисиной М.И.[26] и др. Их данные позволяют определить и обосновать место и значение, принципы и задачи, содержание и методику работы с детьми

младшего дошкольного возраста по развитию речи. В методике обращается особое внимание на роль развивающей социальной среды, общения с окружающими людьми, «речевой атмосферы» предусматривается с самого раннего возраста развитие речи как средства общения.

Большинство задач развития речи ставится во всех возрастных группах, однако их содержание имеет свою специфику, которая определяется возрастными особенностями детей. Так, в младших группах главной задачей является накопление словаря и формирование произносительной стороны речи. Следующей главенствующей задачей является развитие словаря.

Особенность словарной работы в дошкольном учреждении состоит в том, что она связана со всей воспитательно-образовательной работой с детьми. Обогащение словарного запаса происходит в процессе ознакомления с окружающим миром, во всех видах детской деятельности, повседневной жизни, общении. Методики по формированию словаря у дошкольников предлагали следующие ученые: Е.И. Тихеева, Е.А. Флерина, И.О. Соловьева, М.М. Кониная, А.М. Леушина, В.И. Логинова, Е.М. Струнина [41, 7] и другие.

Е.И. Тихеева предложила такой метод уточнения, закрепления и активизации словаря как рассматривание игрушек, он может использоваться во всех возрастных группах. Игрушки предоставляют многократные возможности для закрепления представлений, которые дети опытным путем добыли в жизни, и для обусловленных этими представлениями словесных форм. Содержание и подбор игрушек для каждой группы определяются возрастными особенностями детей и задачами речевой работы. Для развития словаря используются различные категории игрушек: люди (фигурки детей, взрослых), жилища людей и их окружение, средства передвижения, животные, птицы, овощи, фрукты, грибы, орудия труда. Особое значение

имеет предложенная Е.И. Тихеевой дидактически оборудованная кукла (платье, белье и обувь, постель, посуда, мебель, орудия труда), которая является средством закрепления и активизации бытового словаря в организованных играх и занятиях.

Работа по формированию словаря начинается с занятий, посвященных первичному ознакомлению с предметами. Эту роль выполняют занятия — демонстрации предметов и их изображений, действий с ними, а также игры-занятия типа «Оденем куклу на прогулку», «Напоим мишку чаем» и т.п.

Основная цель этих занятий — ввести в речь, детей названия предметов и некоторых действий с ними. Решить такую задачу можно, лишь правильно организовав восприятие. Наиболее эффективными методическими приемами здесь будут те, которые привлекают внимание ребенка к предмету, действию, — это неожиданное появление и исчезновение предмета, движение его, действия с ним. Название предмета или действия дается тогда, когда внимание ребенка сосредоточено на нем. При этом названия многократно повторяются. В следующем моменте занятия слово должно быть использовано в качестве сигнала, знака данного предмета. С этой целью обычно создается поисковая ситуация, задается вопрос: где предмет? (Где кукла? Где мяч? И т.д.) Уловив активный поиск ребенком исчезнувшего предмета, воспитатель показывает его вновь.

Тем самым слово связывается с самим предметом, его образом, становится «знаемым».

Затем педагог стремится вызвать активное подражание — повторение ребенком слова при появлении или исчезновении предмета.

Закрепление слова осуществляется на занятиях с предметами, где дети по указанию воспитателя выбирают одни предметы среди других, приносят их, показывают знакомые предметы, разнообразно действуют с ними.

Не менее интересна предложенная В. И. Логиновой [7] методика занятий третьего типа. Переход к обобщениям требует специального обучения тому, как надо выделять в разных предметах одни и те же существенные признаки.

Так, с детьми четвертого года в основном проводят занятия по формированию видовых понятий. Такие занятия чаще протекают в игровой форме с большим количеством наглядного материала (предметы одного вида, различающиеся несущественными признаками, и предметы близких видов). Важно, чтобы ребенок мотивировал выбор предмета из группы сходных (Как вы узнали чашки? Почему не взяли стакан, бокал? Чего здесь нет? Да, у чашек есть ручки, вот как вы их узнали).

Более сложны занятия по первичному формированию родовых обобщений. Специфичен подбор наглядного материала: это несколько видов предметов, ярко различающихся по несущественным признакам (грузовик, самолет, пароход, автобус, велосипед), и несколько видов, входящих в другие понятия, в том числе и чем-то близких первому (пушка, швейная машина, асфальтовый каток, кресло). Такие занятия имеют особую структуру:

- 1) краткое рассматривание трех-четырех видов, выделение уже известных детям признаков (последовательное рассматривание изображений грузовика, самолета, парохода). Уточнение вопросов: для чего нужна машина? Кто ею управляет? и др.;
- 2) работа над понятием. Отделение существенных признаков от несущественных, введение слова, обозначающего обобщение. Ответы детей на вопросы: что разного у всех этих трех предметов? Что общего? Обобщение воспитателя и сообщение нового слова: "Все, что служит для перевозки людей и груза, называется транспортом". Дети могут повторить это слово и ответить на вопросы: как можно узнать, что это транспорт? и др.;

3) упражнение в подведении видов предметов под понятие на основе учета существенных признаков. Дети классифицируют картинки, отбирая группу «транспорт», и мотивируют свой выбор.

В.И. Логинова[6] уточнила методику обогащения словаря на основе ознакомления детей с предметами, их признаками и качествами, материалами, из которых они сделаны, показала влияние системы знаний о предметах на умственное, речевое развитие, на воспитание отношения к труду людей, создающих эти предметы. Наряду с занятиями, где в основном дети знакомятся с предметами и целостными явлениями, в каждой группе планируются несколько занятий по ознакомлению с качествами и свойствами предметов и материалов.

По мнению Е.М. Струниной [1], словесные обозначения (наименования предметов) дети усваивают в ходе ознакомления с окружающей действительностью – как и стихийного, так и специально организованного. Однако словарь дошкольников нуждается не только в количественно обогащении, но и в качественном совершенствовании. Для этого требуется особая педагогическая работа по уточнению значения слов, обучению семантически адекватному употреблению синонимов, антонимов, многозначных слов, развитию умения понимать переносные значения.

В современной методике словарная работа рассматривается как целенаправленная педагогическая деятельность, обеспечивающая эффективное освоение словарного состава родного языка. Развитие словаря понимается как длительный процесс количественного накопления слов, освоения их социально закрепленных значений и формирование умения использовать их в конкретных условиях общения.

Словарная работа в детском саду направлена на создание лексической основы речи и занимает важное место в общей системе работы по речевому

развитию детей. Сегодня принято выделять четыре основные задачи:

Во-первых, обогащение словаря новыми словами, усвоение детьми ранее неизвестных слова, также новых значений ряда слов, уже имеющих в их лексиконе. Обогащение словаря происходит, в первую очередь, за счет общеупотребительной лексики (названия предметов, признаков и качеств, действий, процессов и др.).

Во-вторых, закрепление и уточнение словаря. Эта задача обусловлена тем, что у детей слово не всегда связано с представлением о предмете. Они часто не знают точного наименования предметов. Поэтому необходимо углубление понимания уже известных слов, наполнение их конкретным содержанием, на основе точного соотнесения с объектами реального мира, дальнейшего овладения обобщением, которое в них выражено, развитие умения пользоваться общеупотребительными словами.

В-третьих, активизация словаря. Усваиваемые детьми слова делятся на две категории: пассивный словарь (слова, которые ребенок понимает, связывает с определенными представлениями, но не употребляет) и активный словарь (слова, которые ребенок не только понимает, но активно, сознательно при всяком подходящем случае употребляет в речи). В работе с детьми важно, чтобы новое слово вошло в активный словарь. Ребенок должен не только слышать речь воспитателя, но и воспроизводить ее много раз, так как при восприятии участвует, в основном, только слуховой анализатор, а в говорении - еще и мускульно-двигательный и кинестетический анализаторы.

Следует обращать внимание на уточнение значения слов на основе противопоставления антонимов и сопоставления слов, близких по значению, а также на усвоение оттенков значений слов, на развитие гибкости словаря, на употребление слов в связной речи, в речевой практике.

В-четвертых, устранение из речи детей нелитературных слов (диалектные, просторечные, жаргонные). Это особенно необходимо, когда дети находятся в условиях неблагополучной языковой среды.

Задачами первых лет жизни являются, во-первых, расширение понимания речи взрослых и, во-вторых, формирование активного словаря ребенка. Это важно, потому что в процессе речевого общения ребенок, как и взрослый, обогащает свои знания не только путем индивидуального опыта, но и путем усвоения общественного опыта, но и путем усвоения общественного опыта, накопленного многими поколениями. Следует отметить, что важной проблемой в развитии словаря является не количественное его накопление, а качественное развитие – развитие значений слов.

Осуществляя словарную работу, воспитатели придерживаются следующих принципов:

- 1) работа над словом проводится при ознакомлении детей с окружающим миром на основе активной познавательной деятельности;
- 2) формирование словаря происходит одновременно с развитием психических процессов и умственных способностей, с воспитанием чувств, отношений и поведения детей;
- 3) все задачи словарной работы решаются в единстве и в определенной последовательности.

Среди многочисленных приемов словарной работы, которые мы находим в методической литературе, можно выделить следующие:

1. Показ и название нового предмета (и его признаков) и действий.

Показ должен сопровождаться пояснением, которое помогает понять сущность предмета. Новое слово обязательно проговаривается хором и индивидуально. Для лучшего понимания и запоминания данное слово

включает в знакомый ребенку контекст. Далее проводят различные упражнения на закрепление его правильного произношения и употребления.

2. Объяснение происхождения данного слова (хлебница – посуда, в которой хранят хлеб; кофейник – посуда, в которой варят кофе; чайник – посуда, в которой кипятят чай и т.д.)

3. Употребление расширенного значения уже известных словосочетаний (громадный дом – очень большой дом, тот, который выше всех других домов).

4. Постановка разных по форме вопросов, которые сначала носят характер подсказывающих (« Это забор высокий или низкий?»), а затем требуют самостоятельных ответов. Вопросы должны быть краткими, точными, доступными по содержанию. Необходимо также обучать детей и самостоятельной постановке вопросов.

5. Подбор названий предметов к действиям и названий действий к предметам; наречий к названиям различных действий; эпитетов к предмету; однокоренных слов.

6. Распространение предложений путем введения обстоятельств и причины, следствия, условия и цели.

7. Составление предложений по опорным словам.

Основным видом деятельности дошкольников является игра. Следует подчеркнуть, что детские игры разнообразны по своему содержанию, степени самостоятельности детей, формам организации, игровому материалу. Воспитатель не должен сводить работу с детьми только к одной форме – занятию. Развитие и обучение детей обязательно должно сочетаться с играми.[3.стр.166]. В сюжетно-ролевой игре дети перевоплощаются во взрослых. С детской наблюдательностью и непосредственностью, изображая мир взрослых, ребенок копирует их слова, интонацию, жесты. Но самое

главное – он ощущает естественную необходимость правильно говорить.

При целенаправленном обучении детей с использованием игр происходят значительные изменения в развитии словаря детей 3-4 лет.

1.5. Игра как ведущий вид деятельности

Игра - это исторически возникший вид деятельности детей, заключающийся в воспроизведении действий взрослых и отношений между ними. Игра как один из видов человеческой деятельности, как сложное и интересное явление привлекает внимание педагогов и психологов, философов и историков. В науке существуют различные точки зрения на природу детской игры. К.Гросс и др. сторонники биологизаторских течений в психологии утверждали, что игра свойственна ребенку как всякому примитивному существу и выступает как предварительное приспособление инстинктов к будущим условиям существования.

В отечественной науке подчеркивается, прежде всего, социальный характер игры как отражение действительной жизни. Д.Б. Эльконин [52] определил игру как посильный для ребенка способ войти во всю сложность окружающего мира взрослых. Образное отражение реальной жизни в играх детей зависит от их впечатлений, складывающейся системы ценностей. По мнению А.В.Запорожца [6], и др., игра социальна по способам ее осуществления, так как не изобретается ребенком, а задается взрослым, который учит играть (как использовать игрушку, строить сюжет, подчиняться правилам и т.д.). Ребенок обобщает игровые способы и переносит их на другие ситуации. Так игра приобретает самодвижение и становится формой собственного творчества, а это обуславливает ее развивающий эффект.

Согласно Л. С. Выготскому [10], «игра - это источник развития и создает зону ближайшего развития». По существу через игровую деятельность и движется развитие ребенка. Только в этом смысле игра может быть названа деятельностью ведущей, т.е. определяющей развитие детей. А.И. Максаков [28] считал, что признаком ведущей деятельности не являются чисто количественные показатели, ведущая деятельность - это не просто деятельность, наиболее часто встречающаяся на данном этапе развития, а деятельность, которой ребенок отдает больше всего времени. Игра качественно неоднородна, существуют различные ее виды: творческие, игры с правилами, игры-развлечения и т.д. Д. Б. Эльконин [52] предложил рассматривать в качестве ведущей деятельности ребенка сюжетно-ролевую игру.

Игру как деятельность отличает:

- Ее непродуктивный характер, т.е. направленность ее не на достижение высшей цели, а на сам процесс игры;
- В игре воображаемый план преобладает над реальным, поэтому игровые действия осуществляются не по логике объективных значений вовлеченных в игру вещей, а по логике игрового смысла, который они получают в воображаемой ситуации.

Как деятельность игра имеет следующие структурные компоненты:

- Мотивы - они могут быть различными: яркие впечатления событий жизни, новые игрушки, мотив дружбы, желание стать субъектом своей собственной деятельности;
- Цель в игре зависит от ее вида - если это творческие игры, то дети ставят цели (например: «доплыть на корабле до острова»), если дидактические, то надо выполнить и игровую цель, и дидактическую т.д.;

- Действия в игре носят двойной характер: они могут быть и реальными и игровыми;
- Результат зависит от вида игры - в творческих играх он субъективный, в играх с правилами - это может быть выигрыш.

Традиционно игры делятся на два вида: творческие (сюжетно-ролевые, театрализованные, строительно-конструктивные) и игры с правилами (дидактические, подвижные, народные, забавы). Но существуют различные подходы к классификации детских игр, которые отличаются друг от друга признаками, выступающими за их основу.

Первая классификация была предложена Ф.Фребелем [4] по педагогическому назначению все игры делятся на: сенсорные, моторные, умственные.

Далее свою классификацию предложил Карл Гросс [4] в основу которой положил инстинкты, и разделил игры на экспериментальные и специальные.

Следующая классификация была предложена Ж. Пиаже. В ее основе лежит возрастная периодизация и выделяются следующие виды игр:

- Игры – упражнения (до 1-го г.ж.);
- Символические игры (с 2-х до 4-х лет);
- Игры с правилами (с 4-х до 7-ми лет).

Следующая классификация была предложена П.Ф. Лесгафтом [4] в основу которой он положил идею о единстве физического и психического развития ребенка и выделил: имитационные (подражательные) и игры с правилами.

Н.К.Крупская [4]предложила:

- 1 – свободные, самостоятельные, творческие игры детей;
- 2- организованные игры с правилами.

В настоящее время распространение получила классификация игр, предложенная С.Л.Новоселовой [4], за основу которой она взяла признак – по чьей инициативе возникла игра:

1.Игры, возникшие по инициативе ребёнка, включают в себя:

-Игра – экспериментирование;

-Самостоятельные сюжетные игры (сюжетно-отобразительные, сюжетно-ролевые, режиссерские, театрализованные).

2.Игры, возникшие по инициативе взрослого:

- Обучающие игры (дидактические, сюжетно-дидактические, подвижные);

-Досуговые игры (игры-забавы, игры-развлечения, празднично-карнавальные, театрально-постановочные.)

3.Игры, возникшие от исторически сложившихся традиций этноса – народные игры.

В жизни ребенка присутствуют различные виды игр, поэтому во всей совокупности своих разновидностей игра является преобладающей деятельностью и становится формой организации жизнедеятельности детей.

Попытки организовать жизнь детей в форме игры присутствовали как во многих педагогических трудах, так и в практике детского сада (Ф. Фребель, М. Монтессори, А. Симонович и др.). Научное обоснование игры как формы организации жизни и деятельности детей содержится в работах А.П. Усовой [42]. По ее мнению, воспитатель должен находиться в центре детской жизни, понимать происходящее, вникать в интересы играющих детей, умело их направлять. Чтобы игра выполняла в педагогическом процессе организующую роль, воспитателю нужно хорошо представлять себе, какие задачи воспитания и обучения можно с наибольшим эффектом в ней решать.

Однако, направляя игру в русло решения воспитательно-образовательных задач, следует помнить, что она - своеобразная самостоятельная деятельность дошкольника.

Как форма организации жизни и деятельности детей игра должна иметь свое определенное место в распорядке дня и в педагогическом процессе в целом. В режиме дня обязательно должно быть время для самостоятельного развертывания детьми игровой деятельности.

Таким образом, являясь основным видом деятельности, игра занимает ведущее место в жизни ребенка.

«Творческая игра» охватывает сюжетно-ролевые игры, конструктивно-конструктивные и театрализованные. В данных играх отражаются впечатления детей об окружающей жизни, глубина понимания ими тех или иных жизненных явлений. Свобода, самостоятельность, самоорганизация и творчество в этой группе игр проявляется с особой полнотой. Разнообразные жизненные события не копируются детьми, а перерабатываются, одни заменяются другими, перестраивая события. Ребенок в игре - и артист, и режиссер, сам сочиняет слова и действия своей роли, рисует декорации, делает костюмы, подбирает игрушки и материалы. Безусловно, детское творчество в игре еще несовершенно, но оно позволяет глубже понять окружающий мир, дает ему некоторый жизненный опыт, вызывает потребность выразить его в своей деятельности. Радость творческой игры преобразует детскую жизнь, наполняя ее сказочностью и волшебством.

Д. Б. Эльконин [52] предложил рассматривать в качестве ведущей деятельности дошкольников сюжетно-ролевую игру. Именно в ней создается зона ближайшего развития и по существу через игровую деятельность и движется развитие самого ребенка.

Сюжетно-ролевая игра - основной вид игры ребенка дошкольного

возраста, ей присущи все основные черты игры в наибольшей полноте. Основной особенностью сюжетно-ролевой игры является наличие в ней воображаемой ситуации, которая складывается из сюжета и ролей. Сюжет игры - ряд событий, объединенных жизненно мотивированными связями. В сюжете раскрывается содержание игры.

Стержень игры - роль выражается в действиях, речи, мимике, пантомиме. К роли дети относятся избирательно, берут на себя роли тех взрослых или детей, действия и поступки которых произвели на них большое эмоциональное впечатление.

Проблемой руководства игровой деятельностью в отечественной науке занимались Р. И. Жуковская, Д. В. Менджерицкая, С. Л. Новоселова, Н. А. Короткова и др. [4]

В традиционном подходе к руководству сюжетно-ролевой игрой (Р. И. Жуковская, Д. В. Менджерицкая) основное внимание педагога обращено на обогащение знаний детей об окружающем мире и, как следствие, обогащение содержания игр. Педагог использует прямое руководство игрой, когда берет на себя роль или словесными указаниями управляет игровой деятельностью детей, помогая им выполнить игровые действия, и косвенное руководство игрой, когда обогащает впечатления детей через чтение, экскурсии, рассматривание картин и иллюстраций, изготовление атрибутов и т.д.

В комплексном подходе руководства игрой (С. Л. Новоселова, Т. В. Зворыгина) выделяются четыре этапа. Первые два направлены на подготовку к игре - это знакомство с окружающим миром, обогащение впечатлений и обучающие игры. Третий и четвертый этапы, побуждающие к игре - это создание предметно-игровой среды и активизирующее общение взрослого и ребенка, позволяющее расширить и обогатить сюжет игры.

В сюжетно-ролевых играх, как и в играх с правилами, дети учатся

организовывать свое поведение в соответствии с правилами, в результате чего у них формируются такие личностные качества, как выдержка, дисциплинированность, целеустремленность, умение регулировать свои желания в соответствии с поставленными задачами. Сюжетно-ролевая игра оказывает положительное влияние на развитие речи. В ходе игры ребенок вслух разговаривает с игрушкой, говорит и за себя, и за нее, подражает гудению самолета, голосам зверей и т. д. В процессе игры воспитатель много разговаривает с детьми, в результате чего у ребенка возникает потребность в общении. Ему хочется попросить взрослого о чем-либо, сообщить ему что-то. Воспитатель всячески побуждает детей обращаться с вопросами по поводу той или иной игрушки. Таким образом, в сюжетно-ролевой игре развивается речевая активность детей.

Действующие лица в игре появляются путем ролевого перевоплощения в тот или иной образ самого ребенка, игрушки или окружающих детей и взрослых. «Я буду мама, а ты моя дочка», - говорит девочка, определяя свою роль подруги. «Это у нас шофер», - решает ребенок, усаживая куклу автомобиль. Обучение детей сюжетно-ролевым играм целесообразно начинать с игр с дидактической игрушкой, в которых взрослый показывает ребенку те или иные действия: «Уложим куклу спать»; «Напоим куклу чаем».

Усвоив их, ребенок в состоянии играть самостоятельно. Обучение детей сюжетно-ролевой игре необходимо сопровождать рассказом о содержании действий: «Это кукла Катя. Катя хочет спать. Куда положим Катю? Спать надо на кровати. На кроватке спит Катя». Для усвоения названий предметов и действий с ними большое значение имеет активное манипулирование ими самими детьми. Играя с игрушкой и одновременно слушая воспитателя, ребенок быстро и хорошо запоминает ее название,

подражая взрослому. Показывая, как надо играть, следует все действия обозначать словом.

Взрослому следует давать ребенку образец диалога с игрушкой: «Я глажу Катю. Вот так: по головке глажу Катю: «Не плачь, Катя!». Обнимаю Катю. Катя не плачет. Смеется Катя. Если игра проводится впервые, то необходимо «проиграть» весь речевой сюжет на глазах у детей. Играя, нельзя отвлекаться от сюжета: например, делать замечания детям или привлекать их к участию в игре, так как в этом случае теряется целостность восприятия сюжета. В ходе игры воспитатель должен искренне перевоплощаться в то или иное лицо, чтобы затронуть эмоции ребенка, заставить его сопереживать. Взрослый, взяв на себя игровую роль, способствует переводу неорганизованных действий в собственно игровые, показывает необходимость участия в игре речи.

Необходимым условием успешного развития речи детей в сюжетно-ролевой игре является подбор разнообразных игрушек: кукол, одежды для них, наборов посуды, мебели, овощей и фруктов, машин различного назначения и т.д. Таким образом, в игре, кроме речи, определяемой особенностями взятой на себя роли, появляется речь, функцией которой является согласование совместных действий.

Особое место в педагогическом процессе занимают дидактические игры.

Они относятся к играм с правилами, специально созданным взрослыми в целях воспитания, развития и обучения детей. Вопросы теории и практики дидактической игры разрабатывались многими исследователями: А.П. Усовой [42], Е. И. Радиной, Ф. Н. Блехер, Б. И. Хачапуридзе, З. М. Богуславской, А. И. Сорокиной, В. Н. Аванесовой и др.

Дидактические игры направлены на развитие у детей произвольного

внимания, наблюдательности, сравнения, первичных форм аналитико-синтетической деятельности, развитие любознательности и познавательных интересов. Дидактическая игра для детей, по мнению А. П. Усовой [42], - это «взрыв удивления» от восприятия чего-то нового, иногда «поиск и открытие» и всегда игра - это радость, путь детей к мечте. Обучение в игре такое, что, требуя усилия мысли, оно не требует напряжения, не вызывает усталости, страха, нежелания учиться раньше, чем ребенок пойдет в школу.

Дидактические игры можно классифицировать по содержанию, по за-дачам умственного воспитания, по характеру игровых действий и правил и т.д. В. Н. Аванесова [4] предложила следующую классификацию дидактических игр: игры-поручения, основанные на интересе детей к действиям с игрушками и предметами (подобрать, разложить, вставить и т.д.); игры с прятаньем и поиском; игры с загадыванием и отгадыванием; игры-соревнования, основанные на стремлении быстрее достичь результата (кто больше, кто первый и т.д.); игры с фантами. При такой условной классификации игровое начало и игровые действия выделяются отчетливее и игра не утрачивает свойственных ей особенностей.

В большинстве случаев исследователи придерживаются традиционной классификации дидактических игр по характеру использованного материала: игры с предметами, настольно-печатные, словесные и музы-кально-дидактические. Дидактические игры бывают сюжетными и бессюжетными.

Обязательными элементами дидактических игр являются следующие: отражение содержания учебного материала, выделение задач игр, наличие правил, действия играющих, подведение итогов игры, т.е. ее конечный результат.

Дидактическая игра носит обучающий характер и по своему оснащению и действиям играющих не должна отвлекать ребенка от главного – освоения и закрепления определенных новых или повторения уже известных знаний.

Целесообразно проводить дидактические игры на различение (а затем и название) цвета, формы и величины предметов; на формирование числовых представлений (много, мало, больше, меньше). В ходе дидактических игр воспитатель развивает речевую активность детей, поощряет правильные ответы на поставленные вопросы, воспитывает выдержку. Дидактические игры проводятся воспитателем со всей группой, с подгруппой и индивидуально.

В таких дидактических играх, как «Оденем куклу на прогулку», «Уложим куклу спать», «Покормим куклу обедом», участвуют все дети. В ходе этих игр дети знакомятся с окружающим миром, что способствует их общему и речевому развитию; потом дети переносят навыки, приобретенные в дидактической игре, в сюжетно-ролевую игру с куклой.

Дидактические игры «Узнай, кто говорит», «Угадай, что в мешочке», «Угадай, что я делаю», «Скажи, что звучит», «Как кричит кукушка», «Как звенит колокольчик», «Угадай и скажи, кто как кричит» - направлены на развитие фонематического слуха, словаря, уточнение знаний детей о цвете и форме.

С дидактическими игрушками дети могут играть индивидуально или коллективно. Усвоив на занятиях определенную последовательность действий, они должны затем самостоятельно в свободное от занятий время складывать пирамидку, собирать матрешку, подбирать грибочки по цвету. Для детей большое значение имеют игры, требующие координации и точности движений пальцев рук. Это нанизывание бус, забивание колышков,

игры с мозаикой, игры с пальчиками («Ладушки», «Сорока-ворона», «Гули-гуленьки», «Пальчик-мальчик»). Полезно обучать детей играть в лото и разрезные картинки.

Большинство дидактических игр воспитатель проводит со всей группой детей в форме занятия. Подобные занятия следует строить таким образом, чтобы они содержали образцы речевого поведения, способствовали формированию внимания к речи, а также актуализировали имеющиеся у детей речевые средства. Важно на занятиях создавать такие условия, чтобы дети высказывались по собственному желанию, по своей инициативе, увлекаемые интересной игрушкой. Вначале это будут различные эмоциональные возгласы детей, звукоподражания, а затем отдельные слова, словосочетания и т. д.

Дидактические игры должны быть направлены на овладение предметными действиями. Как правило, после таких игр дети переносят полученные навыки в сюжетно-ролевую игру. Поэтому с куклой можно провести целую серию игр, воспроизводя в них сюжеты из реальной жизни: «Оденем куклу на прогулку», «Уложим куклу спать», «Напоим куклу чаем».

Структура дидактической игры основана на взаимосвязи пяти основных компонентов: дидактической задачи, игровой задачи, игровых действий, правил игры, результата (подведения итогов).

Дидактическая задача формулируется педагогом и отражает цель обучения. Однако научно обоснованная и методически выверенная формулировка дидактической задачи детям, как правило, неинтересна. Поэтому дидактическая задача переводится в игровую задачу – задачу, которая ставится перед детьми и мотивирует их игровую деятельность на уроке. Например, дидактическая задача обобщить и систематизировать сведения об имени существительном при переводе её в задачу игровую

может принять следующий вид: выяснить, кто в классе лучшие знатоки имени существительного. Таким образом, дидактическая задача скрыта от детей. Все внимание ребенка направлено на осуществление игровых действий, а задача обучения им не воспринимается. Это делает игру уникальной игровой формой обучения, когда дети невольно усваивают комплекс знаний, умений и навыков.

Игровые действия – это отдельные элементы игровой деятельности. Чем разнообразнее игровые действия, тем увлекательнее для детей игра. Например, в ходе игры дети могут «играть» разные роли, отгадывать загадки, придумывать задания для соперников и т.д. Игровые действия реализуют замысел игры и определяются необходимостью решения дидактической задачи.

Правила дидактической игры обусловлены не только необходимостью управлять игровой деятельностью (как в обычных играх) но и дидактической задачей, а также общими задачами формирования личности ребенка.

Подведение итогов происходит в конце игры и является её обязательным компонентом. Например, можно подсчитать количество набранных очков, выявить детей, выполнивших лучше всех игровое задание и т.д. При подведении итогов необходимо подчеркнуть достижения каждого ребенка, успехи отстающих детей. Все структурные компоненты дидактической игры взаимосвязаны, отсутствие или неэффективная реализация любого из них неизбежно окажет негативное влияние на результат всей технологии.

Руководство дидактической игрой состоит в правильном определении дидактической задачи – познавательного содержания, в определении игровой задачи и реализации через нее дидактических задач; в продумывании игровых действий; в определении игровых правил, предвидении обучающих

результатов. Особую заботу воспитателя составляет создание «материального центра»: подбор игрушек, картинок и других материалов для игры.

Для решения задач физического воспитания педагоги дошкольных учреждений должны использовать подвижные игры.

П.Ф. Лесгафт [4] рассматривал подвижную игру как средство разностороннего воспитания личности ребенка, развитие у него честности, правдивости, выдержки, самообладания, товарищества. Он рекомендовал воспользоваться играми, чтобы научить ребенка владеть собой.

По утверждению П.Ф. Лесгафта [4], систематическое проведение подвижных игр развивает у ребенка умение управлять своими движениями, дисциплинирует его тело. Благодаря игре ребенок учится действовать ловко, целесообразно, быстро; выполнять правила, ценить товарищество. Например наличие в подвижных играх правил «бросать мяч только с определенного расстояния», «бежать только после сигнала», «бежать до условного места», «прыгать только на одной или двух ногах» воспитывает у детей волевые качества.

В играх с мячами, с обручами, скакалками дети закрепляют понятия «вверх», «вниз», «далеко», «близко» и т. д. С детьми полезно проводить подвижные игры с рифмованным текстом, ритмичными движениями. Первоначально взрослый сам проговаривает и сам проделывает движения, а дети слушают и смотрят. Затем они точно выполняют движения, соответствующие тексту. Например, воспитатель говорит: «Серый зайка умывается» - и дети на слово «умывается» производят необходимые движения рукой. В таких играх, как «Сидит, сидит зайка», «Кот и мыши», «Курочка хохлаточка», «Мой веселый, звонкий мяч», «Увидали флажок», «Лохматый пес», от детей требуется соразмерение темпа движения с речью.

Одним из важных условий успешности обучения в ходе подвижных игр является заинтересованность в них самих детей. Поэтому все игры, организованные взрослыми, должны проводиться эмоционально, живо и непринужденно. Для детей младшего дошкольного возраста характерно эмоциональное, образное восприятие окружающего мира. Учитывая это, в играх можно прибегать к сравнениям типа: «Побежим тихо – тихо, как мыши, чтобы кот не проснулся». При выборе подвижной игры необходимо учитывать тему, которую изучают дети на занятиях. Например, при знакомстве с собакой проводится игра «Лохматый пес», а при знакомстве с медведем – «У медведя во бору». В таком случае дети одновременно узнают о повадках животного и подражают его движениям, звукам, узнают новые слова или уточняют их.

К числу игр, проводимых в младшей группе детского сада, относятся игры с пением, в которых дети выполняют движения под пение воспитателя или музыкального работника («Пальчики и ручки», «Пузырь», «Каравай», «Где наш Ваня?» и т. д.). Игры с пением развивают у детей внимание к речи, так как должны выполнять те или иные действия в соответствии инструкцией взрослого. Целесообразно одновременно с произнесением слов показывать соответствующие им движения. Даже если дети понимают не все слова песенки, они ориентируются на движения взрослого, копируют их.

Музыкальные игры проводятся как во время занятий, так и в другие режимные моменты жизни детей в детском саду. Любые игры требуют музыкального сопровождения. Но к специальным музыкальным играм относятся хороводы, игры-импровизации, ритмические игры. Особенно дети любят хороводные игры, так как в них они учатся не только узнавать мелодию, но и петь, воспроизводить звуки отдельных музыкальных инструментов, сами подают сигналы с помощью детских музыкальных

инструментов для перестроения, для начала новой песни или нового ритмического движения.

Театрализованная игра является по своей природе одним из видов творческой игры детей дошкольного возраста. Театрализованные игры представляют собой разыгрывание в лицах литературных произведений и делятся на две основных группы: ролевые (драматизации) и режиссерские. В игре-драматизации ребенок, исполняя роль в качестве артиста, самостоятельно создает образ с помощью средств вербальной и невербальной выразительности. Видами игры-драматизации являются: игра-имитация образов животных, людей, литературных персонажей, ролевой диалог на основе фрагмента текста, инсценирование отрывка или целого произведения, спектакль по одному или нескольким произведениям.

В режиссерской игре артистами являются игрушки или их заменители, а ребенок организует деятельность управления как «сценарист и режиссер». «Озвучивая» героев и комментируя сюжет, дошкольник также использует разные средства вербальной выразительности. Виды режиссерских игр определяются в соответствии с разнообразием театров, используемых в детском саду: настольный плоскостной и объемный, театр игрушек и картинок, кукольный (бибабо, пальчиковый, марионеток) и т.д.

В педагогической литературе предлагаются разные подходы к организации театрализованных игр в детском саду. Первый подход наиболее традиционен для методики и практики театрализованной игры. Его авторы (П.Г. Саморукова, Л.В. Артемова, Н.С. Карпинская [4]), рассматривали театрализованную игру как деятельность по воспроизведению знакомого литературного текста, основным способом педагогической работы считали обучение, основанное на подражании взрослому. Сначала педагог подбирал текст, читал несколько раз его детям, проводил беседы, рисование по его

содержанию, изготавливал атрибуты и декорации, заучивал отрывки из текста и предлагал детям его обыграть, демонстрируя заинтересованность и ряд театральных приемов. Такое руководство часто приводило к шаблонному повторению детьми движений и интонаций взрослого.

Второй подход представлен в работах А.И. Бурениной, Н. Сорокиной, Л.С. Фурминой [4], где предлагаются серии творческих заданий и этюдов для развития интонационной и пластической выразительности детей. В их трудах справедливо утверждается целесообразность развития творчества детей в процессе индивидуальных вариаций при создании образов героев театрализованной игры. Вместе с тем следует отметить, что развитие театрализованной игры дошкольников невозможно только средствами этюдов. Ребенок должен научиться самостоятельно выбирать выразительные средства воплощения героя, осваивать целый ряд других игровых навыков: строить сюжет в соответствии с текстом, подчинять свой замысел общему ходу игры и т.д.

Особое значение в развитии данного вида игры имеет развивающая предметная среда. Наличие разного вида театров, доступность, грамотное их расположение в пространстве является одним из условий освоения детьми режиссерских игр.

Проводятся такие игры драматизации как: «Курочка - ряба», «Репка», «Колобок», «Теремок», «Три медведя» и т. д. В этих играх часть текста произносится детьми, а часть – взрослыми. При этом, сначала дети проговаривают часто повторяющиеся слова сказок, например: «тянут – потянут» (сказка «Репка»), «Кто там?» (сказка «Теремок»).

В режиме дня дошкольного учреждения для каждой возрастной группы отводится время для игры, и его нельзя ничем заменить. Наиболее длительное время отводится на прогулке. Часто игры бывают смешанного

вида. Строительные игры могут сочетаться с сюжетно-ролевыми, а подвижные с театрализованными. Все игры носят познавательный и развивающий характер.

Таким образом, говоря об игре как основном виде деятельности дошкольников, следует подчеркнуть, что детские игры разнообразны по своему содержанию, степени самостоятельности детей, формам организации, игровому материалу. Воспитатель не должен сводить работу с детьми только к одной форме – занятию. Развитие и обучение детей обязательно должно сочетаться с играми. [3 стр.34-36.].

Выводы по теоретической части

Всякое речевое общение осуществляется средствами языка. В зависимости от условий и целей общения речевая деятельность приобретает некоторые особенности. Необходимо следить за формированием речи, провоцировать ребенка на произношение звуков и слогов, именно в процессе общения с взрослыми формируется потребность в речевом развитии.

Младенец, появившийся на свет, не обладает врожденным знанием законов языка, на котором он будет говорить. У него только есть способность в определенный период своего развития усвоить нормы и правила языка, на котором разговаривают окружающие его люди. Это языковая способность ребенка, реализующаяся через общение с взрослыми через имитацию ребенком слышимой им речи. При этом языко-речемыслительная деятельность ребенка формирует неосознанные языковые обобщения. В результате ребенок осваивает основные единицы языка и законы их функционирования.

Речь ребенка оказывается не простым повторением образцов, которые он слышит от взрослых, а творчеством, в котором речь рождается как средство общения, средство познания и средство регуляции деятельности своей и окружающих.

Итак, успешное речевое развитие напрямую зависит от чувственного восприятия ребенком окружающего мира и от его предметной деятельности. Младший дошкольник самостоятельно познает мир, многообразие его предметов и явлений, делая на этом пути удивительные открытия. Он воспринимает действительность разноцветную, звучащую, по-разному пахнущую, различную по форме, размеру, вкусу, восприятию на ощупь. Так ребенок получает первые впечатления, делает первые наблюдения и первые выводы.

Процесс количественного накопления слов детьми осуществляется с опорой на активное познание ими окружающего мира, совершаясь в игровой, трудовой, познавательной, бытовой деятельности детей. Чтобы словарь дошкольника планомерно пополнялся, уточнялся и развивался, необходимо знакомить ребенка с новыми предметами и явлениями, с их наименованиями.

В целом словарная работа направлена на подведение ребенка к пониманию значения слова, обогащение его речи смысловым содержанием, т. е. на качественное развитие словаря.

Если в силу каких-либо причин имитационная или языко-речемышлительная деятельность не формируются вовремя, то в дальнейшем у ребенка отмечается недоразвитие речи той или иной степени тяжести. Задержка темпов речевого развития, обусловленная снижением мотивации общения, поддается быстрой и полной коррекции.

Глава 2. Особенности словарного запаса у детей 3-4 лет

2.1. Задачи, содержание и методика констатирующего эксперимента

В современной методике словарная работа рассматривается как целенаправленная педагогическая деятельность, обеспечивающая эффективное освоение словарного состава родного языка. Изучению особенностей усвоения детьми лексики посвящены исследования М.М. Алексеевой, В.В. Гербовой, Е.М.Струниной, В.И. Яшиной, Г.А.Волковой [1, 12, 7].

Основы методики развития активного словаря дошкольников определены в работах М.М. Кониной (1978г.), А.М. Леушиной (1976г.), О.И. Соловьевой(1966г), Е.И. Тихеевой(1937; 1972г.), А.П. Усовой(1976г.), Е.А. Флериной (1933г.). Проблемы содержания и методов развития словаря детей в детском саду плодотворно разрабатывались А.М. Бородич (1981г.), Л.В. Ворошниковой (1967г.), В.В. Гербовой (1970; 1979;1987г.), О.С. Ушаковой (1996; 1998г) и др. Авторами определены цели и задачи развития словаря детей, методические принципы, созданы системы обучающих занятий, рассмотрены специфические условия развития словаря детей.

Развитие речи, обучение родному языку Е.И.Тихеева [41] рассматривала в связи с развитием личности ребенка. «Способность членораздельной речи является одним из наиболее значительных и характерных проявлений человеческой личности. Развивающаяся речь способствует развитию личности в целом, и любая из сторон развития личности содействует развитию языка». Отсюда, по ее мнению, систематическое обучение речи должно лежать в основе всей системы воспитания в детском саду.

Теоретическую основу разработанной Е.И.Тихеевой [41] системы составляют следующие положения: развитие речи осуществляется в единстве с умственным развитием. Дети овладевают родным языком в процессе познания окружающего мира. Особого внимания требует развитие языка в связи с мышлением. Язык развивается наглядным, действенным путем. Развитие речи опирается на базу сенсорных представлений; речь детей развивается в социальной среде, при условии расширения социальных связей, в процессе общения со взрослыми и сверстниками. Культура речи детей неразрывно связана с культурой речи воспитателя и всех окружающих людей; речь детей развивается в деятельности и в первую очередь в игре и труде. Игра и труд создают условия для самостоятельности детей в области языка; руководство развитием речи должно охватывать все периоды жизни ребенка, включая и первый год жизни; обучение на специальных занятиях является необходимым и важным средством речевого развития дошкольников; развитие речи связано со всем педагогическим процессом детского сада.

Раскрывая пути развития речи маленьких детей, Е.И.Тихеева [41] особое место отводила экскурсиям и осмотрам.

Запас детских представлений и словарь в системе Тихеевой закрепляются на занятиях без иллюстративного материала (по «живому слову»), в словарных упражнениях.

Наиболее полно ею разработаны и представлены виды детского рассказывания: рассказы по заглавиям, по началу рассказа, по картинкам, из опыта и др.

Е. А. Флерина [44] наоборот, провела исследование восприятия детьми картинки, на основе чего сформулировала требования к отбору картинок, к их эстетическому оформлению. И хотя исследование проводилось с целью

«уяснения своеобразных черт психологии детского рисунка и его эстетических тенденций», значение его гораздо шире. Оно помогает пониманию общепсихологических и эстетических особенностей восприятия ребенка, дает много материала для психологов, педагогов, художников – иллюстраторов детской книги.

Е.А. Флерина [44] обращает внимание на «правильное смысловое употребление слов и пополнение словаря, развитие структуры речи», «чистое произношение», на использование художественной литературы как метода речевого развития. Основными видами речевой работы с детьми признаются разговор, беседа, рассказывание и художественное чтение. В более поздних трудах говорится об игре и других средствах развития речи.

Большой интерес представляют мысли Е.А. Флериной [44] об обучении детей диалогической речи. Не умаляя роли монолога, она указывала на то, что жизнь пронизана диалогическими взаимодействиями педагога и детей, детей друг с другом. Опираясь на длительные исследования и педагогический опыт, Е.А. Флерина подчеркивала роль непринужденной обстановки в общении, необходимость специальных бесед с детьми, предложила свою классификацию и методику бесед.

Учебное пособие А.М. Бородич [6] создано в соответствии с программой «Методика развития речи детей в детском саду» для педагогических институтов. В нем рассматриваются все основные вопросы методики развития речи детей дошкольного возраста; особенно широко освещаются методика развития связной речи и методика формирования звуковой культуры речи детей, а также организация работы по развитию речи в дошкольных учреждениях.

М.М. Кониной [22] уточнены задачи и содержание работы по формированию грамматической стороны речи, подчеркнуто значение

осознания речи детьми (она назвала это воспитанием критического отношения к речи окружающих и к своей речи), показана роль речевого образца воспитателя и самостоятельности детей в образовании грамматических форм.

Ф. А. Сохин [40] отмечал, что работа, направленная на элементарное осознание звуков речи, слов, начинается задолго до подготовительной к школе группы. При обучении правильному звукопроизношению, развитии фонематического слуха детям даются задания вслушиваться в звучание слов, находить наиболее часто повторяющиеся звуки в нескольких словах, определять местоположение звука в слове, вспомнить слова с заданным звуком. В процессе словарной работы дети выполняют задания на подбор антонимов (слова с противоположным значением), синонимов (слова, близкие по значению), отыскивают определения и сравнения в текстах художественных произведений. Причем важным моментом является употребление в формулировках заданий терминов «слово», «звук». Это позволяет сформировать у детей первые представления о разграничении слова и звука.

В пособии Г.А. Волковой [7] представлены схемы обследования детей с такими нарушениями речи, как дислалия, дизартрия, алалия и заикание. Приведены примеры логопедических заключений (диагнозов) и схемы анализа логопедических занятий.

Из ряда изученных методик, направленных на выявление уровня сформированности словарного запаса дошкольников, была выделена методика А.М. Бородич [6] и Г.А.Волковой [7], так как они наиболее удобны в применении для детей данной возрастной группы.

Первый этап констатирующего эксперимента был направлен на изучение содержания работы по формированию словаря у детей младшего дошкольного возраста в МОУ «Лобановский детский сад комбинированного вида»

Для проведения данного этапа эксперимента были использованы такие методы как:

- Анализ предметно – игровой среды в МОУ по развитию речи (формирование словаря);

Перечень условий и элементов предметно развивающей среды:

1. Дидактические и настольно-печатные игры по речевому развитию.
2. Пособия для развития мелкой моторики: прописи, шнуровки, пальчиковые игры.
3. Картинки- путаницы, картинки-загадки, картинки-перевертыши.
4. Костюмы, маски, атрибуты для постановок сказок.
5. Куклы и игрушки для различных ролевых игр.
6. Справочная и познавательная литература, детские журналы.
7. Книжки-раскраски, книжки-самоделки.

- Изучение медицинской и педагогической документации с целью выявления психолого-педагогических особенностей детей экспериментальной группы.

- Беседа с воспитателем с целью выявления наличия и разнообразия планируемых форм работ.

Второй этап констатирующего эксперимента был направлен на определение уровня сформированности словарного запаса у детей младшего дошкольного возраста. Обследование проводилось в два этапа:

- 1) обследование словаря детей всей группы – этап фронтальной диагностики;
- 2) обследование словаря экспериментальной группы.

Условием проведения обследования на первом этапе являлся отбор слов для проверки. Обследование проводилось индивидуально с каждым ребёнком группы.

Развитие словаря оценивалось по следующим критериям:

- количественное накопление слов;
- освоение их смысловой стороны.

Для исследования словаря на первом этапе использовалась диагностика А.М. Бородич [6]. Детям предлагались три задания:

1. Назвать одним словом группу предметов. Цель задания – выявить наличие обобщающих слов (игрушки, посуда, овощи, фрукты, семья, транспорт). Педагог предъявляет детям картинки, на которых изображены предметы определенной группы. и предлагает назвать их одним словом.
2. Подобрать определения к словам: мама, книга, дом. Цель задания - выявить наличие прилагательных.

Педагог предъявляет ребенку слово и предлагает подобрать к нему подходящие слова. Например: Послушай, как я скажу о книге: книга новая, большая, красивая, интересная. А теперь ты расскажи о маме, о доме...

3. Назвать слова, обозначающие крики животных и птиц: мычит, ржет, хрюкает, лает, мяукает, чирикает, каркает, квакает. Цель задания - выявить наличие глаголов у испытуемых. Ребенку предлагается подобрать слова, обозначающие действия: «Скажи, кто как голос подает? Лягушка квакает, собака ...».

При оценке словаря нами была разработана 3-х балльная система.

Оценивалось каждое слово, представленное в задание. В соответствии с ней ребенок получал:

0 баллов – когда слово отсутствует и в активном и в пассивном словаре;

1 балл – когда слово есть в активном словаре, но нет его понимания;

2 балла – когда слово есть в словаре, но применяется с ошибками или ограниченно, только в определённых ситуациях;

3 балла – когда слово правильно понимается и употребляется независимо от ситуации. Слово в этом случае имеет обобщённое значение.

Суммарный балл за задание высчитывался следующим образом: сумма баллов делилась на количество слов в задание.

Уровень сформированности словаря соответствовал сумме баллов, которую получит ребенок в результате выполнения трех заданий. В соответствии с этим уровни сформированности словаря определены следующим образом:

1 уровень – высокий (7-11 баллов);

2 уровень – средний (4-6 балла);

3 уровень – низкий (0-3 балла).

На втором этапе обследования предполагалась работа по углубленному изучению словаря детей экспериментальной группы. В нее вошло 4 ребёнка, которые на этапе фронтального обследования показали низкие результаты сформированности словаря, 4 ребёнка, которые показали средние результаты и 2 ребенка с высокими результатами сформированности словаря.

Для проведения второго этапа обследования использовалась диагностика Г.А.Волковой [7]

В соответствии с данной методикой детям было предложено выполнить четыре задания:

1. Предлагалось назвать предмет по его описанию (функциональному назначению).

Инструкция: «Как называется предмет, в котором варят суп?»
Предполагаемый ответ ребенка: «Кастрюля». Или: «Как называется предмет, которым копают землю?» - «Лопата».

2. Употребление относительных прилагательных.

Инструкция: «Стол - какой (деревянный), а стакан?» Ответ ребенка: «Стеклянный».

Ребенку будут предлагаться слова: ваза, мяч, бочка, шуба.

3. Подбор антонимов.

Инструкция: «Скажи наоборот: мокрый - ...(сухой)».

Слова, которые предлагались детям: мягкий, тонкий, острый, высокий.

4. Называние действий людей различных профессий.

Инструкция: «Продавец что делает? – (продает)».

Слова, которые предлагались детям: летчик, швея, врач, повар, маляр.

Оценивание выполнения заданий проводилось по критериям и оценочной системе, которые использовались нами на этапе фронтального обследования.

Уровень сформированности словаря соответствовал сумме баллов, которую получит ребенок в результате выполнения четырех заданий. В соответствии с этим уровни сформированности словаря определены следующим образом:

1 уровень – высокий (7-11баллов);

Ребенок с желанием взаимодействует со взрослым, принимает и понимает задание и самостоятельно находит правильный способ его выполнения.

2 уровень – средний (4-6 балла);

- Ребенок взаимодействует со взрослым, принимает задание, понимает его цели, но выполняет задачу с ошибками; в процессе обучения действует адекватно, а затем переходит к самостоятельному способу выполнения задания.

- Ребенок сразу начинает взаимодействовать со взрослым, принимает и понимает задание и самостоятельно находит способ его выполнения, но допускает неточности при выполнении проб.

3 уровень – низкий (0-3 балла).

- Ребенок не взаимодействует со взрослым, ведет себя неадекватно по отношению к заданию и не понимает его цели.

- Ребенок воспринимает задачи, начинает сотрудничать со взрослым, стремится достичь цели, но самостоятельно по инструкции выполнить задание не может, в процессе обучения действует адекватно, но после обучения не переходит к самостоятельному выполнению задачи.

2.2. Особенности словаря у детей 3-4 лет

I этап

Изучение содержания работы по формированию словаря у детей 3-4 лет в МОУ «Лобановский детский сад комбинированного вида»

Анализ содержания плана воспитательно-образовательной работы воспитателя позволил выявить, что работа по формированию словаря ведется в соответствии с программой «Детство» Ушаковой О.С. Развитие словаря осуществляется либо со всей группой на занятии, в свободной деятельности, на прогулке, либо индивидуально. В календарное планирование систематически включаются дидактические и подвижные игры по формированию словаря.

Анализ предметно-игровой зоны позволил выявить наличие разнообразных атрибутов для таких ролевых игр, как: «дом» (куклы, мебель, посуда, одежда); «парикмахерская» (зеркало, тумбочка, фен, разнообразные флакончики, расчески, заколки).

Также в группе имеются: атрибуты для подвижных игр; инвентарь для строительно-конструктивных игр; полки с настольно-печатными играми, среди них мало игр на развитие словаря. Эти игры меняются редко, дети самостоятельно к ним почти не обращаются. Данные результаты свидетельствуют о том, что вопрос создания условий для формирования словаря находит не достаточно широкое применение в практике данной группы.

Итак, можно сказать, что воспитатели данной группы уделяют недостаточное внимание формированию словаря у детей данной группы.

В беседе с воспитателем были уточнены вопросы такого рода, как среда, в которой воспитываются дети дома: особенности речи членов семьи, отношения в семье, отношения к ребёнку, к его дефектам речи.

Выяснилось, что у большинства детей хорошие, теплые отношения с родителями, но у некоторых, например в семье Миши Н. родители негативно относятся к речи ребенка, постоянно требуют от него хорошего четкого произношения, кричат на мальчика. Вследствие этого у ребенка развился речевой негативизм. В семье Оли П. родители-полиглоты, девочке очень трудно говорить на русском языке, потому что дома в основном общаются на языке татарского народа.

Практическая часть работы проводилась в младшей группе муниципального дошкольного образовательного учреждения МОУ «Лобановский детский сад комбинированного вида».

Первый этап обследования:

Обследование было проведено с детьми младшего дошкольного возраста в количестве 20 человек. С помощью методики А.М. Бородич [6] было проведено индивидуальное обследование каждого ребенка, которое позволило выявить особенности их словаря.

Результаты обследования словарного запаса у детей младшего дошкольного возраста отображены в таблице 2.2.1.(Приложение № 1)

Опираясь на результаты количественного анализа, можно сказать, что:

- высокий уровень сформированности словаря имеют 6 детей;
- средний уровень сформированности словаря имеют 5 детей;
- низкий уровень сформированности словаря имеют 9 детей.

Второй этап обследования:

По результатам изучения детей на этапе фронтального обследования была сформирована экспериментальная группа. В нее вошли 10 детей,

которые показали низкий (4 человека), средний (4 человека) и высокий (2 человека) уровни сформированности словаря. С этими детьми было проведено углубленное обследование активного и пассивного словаря.

Результаты углубленного обследования словаря у детей экспериментальной группы отображены в таблице 2.2.2. (Приложение № 2).

Качественный анализ результатов проведенного обследования показал, что у детей младшего дошкольного возраста с низким уровнем сформированности словаря отсутствует правильное наименование предметов. Характерно наличие лепетных слов. Некоторые дети Миша Н., Настя Е. затрудняются при употреблении относительных прилагательных. Например: Ваза, какая? Мяч, какой? Шуба, какая? В подборе антонимов вызвало затруднение у детей: Дима Б, Кирилл З, Саша К., Настя Е. Дети не смогли сказать о действиях людей некоторых профессий. Например: «Маляр что делает? - (красит)», «Швея что делает? - (шьет).

Качественный анализ результатов проведенного обследования показал, что дети данной группы не всегда могут назвать предмет по его описанию. Дети неуверенно выполняют задание, долго думают, перед тем как ответить. Особенно много ошибок допускалось при называния действий людей различных профессий. Следовательно, у детей 3-4 лет имеет место несформированность словаря.

В ходе наблюдения за детьми, изучения документации, беседы с воспитателями группы была составлена психолого-педагогическая характеристика на детей экспериментальной группы:

Матвей К.. - молчаливый, скромный, любит рассказывать и слушать сказки. На занятиях в основном работает хорошо.

Захар Б. – Очень любознательный, в основном всегда хорошо занимается на занятиях, любит играть в настольно-печатные и сюжетно-ролевые игры.

Полина А. - способная, любит, как отвечать на вопросы, так и задавать их. В любых делах желает быть лидером.

Таисия В. – невнимательная, на занятиях часто отвлекается, разговаривает.

Денис Ц. - способный, но порой невнимательный, и не всегда реагирует на замечания воспитателя. Любит рисовать.

Настя Е. - старательная, старается сделать так, как сказал воспитатель, но не всегда получается. По возрасту она самая маленькая в группе.

Саша К. – всегда хорошо работает на занятиях, высокая познавательность активность. Предпочитает различные виды деятельности.

Максим З. – молчаливый, скромный. Не всегда охотно отвечает на вопросы, хотя и знает ответ. Любит играть строительным материалом и машинками.

Оля П. –ребенок не внимательный, на занятиях часто отвлекается, разговаривает.

Миша Н. - ребёнок молчаливый, ленивый, неторопливый. При выполнении какой-либо работы старается задание выполнить как можно быстрее, из-за чего приходит не всегда к хорошему результату.

Выводы по констатирующему эксперименту

При проведении констатирующего эксперимента мы увидели, что многие ребята из экспериментальной группы действительно имеют определенные затруднения в употреблении многих слов. Особенно большие затруднения вызывали задания, требующие образования относительных прилагательных (шуба меховая), а также употребления антонимов. Наиболее распространенными ошибками были замены слов по смыслу: тонкий – большой (вместо толстый), острый - такой с сопровождением жестов (вместо тупой). Практически все дети испытывали затруднения при подборе глагола к слову маляр.

Несформированность предпосылок словаря вызывали трудности выполнения заданий и упражнений, дети, не находя слов для высказывания, старались передать их мимикой, жестами, телодвижениями или одним словом.

Данные результаты обследования указывают на недостаточную сформированность у детей пассивного и активного словаря.

Глава 3. Формирование словаря у детей младшего дошкольного возраста

3.1 Задачи, этапы и содержание работы по формированию словаря у детей младшего дошкольного возраста

Работа проводилась с 4 апреля по 15 мая 2016 года в группе младшего дошкольного возраста от трех до четырех лет. В эксперименте участвовал 10 человек, из них 5 девочек и 5 мальчиков.

Цель формирующего эксперимента – повысить уровень сформированности словаря у детей 3-4 лет с помощью игровых средств.

Исходя из цели, были определены задачи работы по формированию словаря:

Образовательные задачи:

1. Обогащение и активизация словаря по темам: игрушки, овощи, фрукты, продукты питания, посуда, мебель, одежда, домашние животные и их детеныши, дикие животные и их детеныши, части тела.
2. Уточнения и закрепление словаря.

Коррекционно-развивающие задачи:

1. Развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи.
2. Развитие звуковой и интонационной культуры речи.
3. Развитие слухового восприятия.
4. Развитие фонематического слуха.
5. Укреплять и развивать органы артикуляционного аппарата.

Воспитательные:

1. Вступать в контакт с окружающими, выражать свои мысли, чувства, впечатления, используя речевые средства.
2. Воспитывать любовь к окружающим.

Логопедическая работа в рамках работы по каждой лексической теме проводилась поэтапно:

I этап – формирования словаря (уточнение, активизация и расширение словаря).

II этап – самостоятельное употребление словаря детьми экспериментальной группы в сюжетно-ролевых играх.

Содержание работы:

Условием успешной реализации задач по формированию словаря являлась тщательная подготовка на подготовительном этапе, когда проводилась работа по отбору речевого материала для занятий с детьми, игры, игровые задания и упражнения, конспекты занятий.

Подбор материала для дидактических игр определялся задачами словарной работы. Для активизации бытового словаря подбирались игрушки или картинки, изображающие предметы быта, для активизации природоведческого словаря – природный материал (овощи, фрукты, животные и т.д.). В методике дошкольного воспитания накоплен богатый арсенал дидактических игр с детьми: («Разноцветный сундучок», «Чего не стало?», «Где наши ручки?», «Кто первым узнает?», «Чудесный мешочек», «Поручения», домино «Домашние и дикие животные», лото «Одежда, мебель, посуда» и т.д.). Эти игры мы широко использовали в нашей практической работе.

Дидактические упражнения, в отличие от дидактических игр, не имеют игровых правил. Игровая задача словарных упражнений состоит в быстром подборе соответствующего слова. Она представляет для детей определенную сложность. Поэтому особое внимание при подборе речевого материала мы уделяли постепенности в усложнении заданий, их связи с предыдущими этапами работы над словом.

I этап.

Цель данного этапа- формирование словаря (уточнение, активизация и расширение словаря)

Этот этап по времени занимал 2-3 дня и проводился перед каждой сюжетно-ролевой игрой.

На данном этапе тема должна была соответствовать лексической теме сюжетно-ролевой игры. Работа была направлена на уточнение и углубление знаний о предметах, с которыми ребенок часто соприкасается в своей жизни (игрушки, посуда, одежда, мебель и т.д.). Дети учились последовательно наблюдать, выделять существенные признаки предметов.

При этом широко использовались такие приемы работы как: обследование предметов; сравнение предметов, позволяющее выделять различие и сходство между предметами, а также обобщать и классифицировать предметы по определенному признаку. Использовалась подборка познавательной и художественной литературы, иллюстраций по каждой теме.

II этап.

Его **цель:** самостоятельное употребление словаря детьми экспериментальной группы в процессе сюжетно-ролевой игры.

На этот этап было отведено десять дней.

В начале формирующего эксперимента мы проводили сюжетно-

ролевые игры по темам, которые были близки всем детям и не должны были представлять трудности ни для кого из них. Но, мы заметили, что, общаясь друг с другом, дети редко употребляют в речи изученные существительные, глаголы и прилагательные, допускают ошибки в согласовании слов в предложении.

Поэтому во внеурочное время мы наметили проведение словесных дидактических игр и игровых упражнений на припоминание и называние слов, обозначающих предметы, действия, признаки. Например, «Что это может быть?» (сделано из дерева – матрешка, стол, стул; можно пришить – пуговицу; можно есть – хлеб, огурец, яблоко, помидор); «Как назвать вторым словом?» (морковь – овощ, чашка – посуда, шуба – одежда); «Что делает?» (мама – шьет, стирает, моет, работает, учит, лечит); «Какой, какое?» (снег – белый, пушистый, колючий, мокрый); «Узнай по описанию» (оранжевая, хрустящая, сладкая – морковь).

Было проведено 10 сюжетно-ролевых игр по темам: «Игрушки», «Домашние животные», «Дикие животные», «Овощи», «Фрукты», «Продукты питания», «Части тела», «Посуда», «Мебель», «Одежда».

Ниже приведены фрагменты двух игр. Первая игра проводилась в начале формирующего эксперимента, а вторая игра проводилась в конце формирующего эксперимента.

Игра: «Подарки для Кати» по лексической теме: «Игрушки».

Цель: Развитие словаря детей через освоение первоначальных представлений ролевого взаимодействия.

Задачи: - Побуждать детей разворачивать игру в определенном игровом уголке, дополнять игровую обстановку, передавать сюжет из нескольких игровых действий с участием взрослого.

- Развивать умение принимать игровую роль, участвовать в несложном игровом диалоге.
- Развивать мышление и воображение.
- Формировать умение оперировать игровыми монетами достоинством 1р, 2р, 3р, закрепить знание этих цифр.
- Обогащать словарный запас детей понятиями «монета», «цена», «продавец», «покупатель», «водитель», «пассажир».
- Учить детей составлять с помощью взрослого описательный рассказ об игрушках.
- Учить пользоваться словами, обозначающими качество и действие предмета.
- Активизировать словарь по теме «Игрушки»
- Воспитывать любовь и бережное отношение к игрушкам.

Оборудование: кукла Катя; коробка с новыми игрушками; пустая полка; касса магазина; монеты достоинством 1, 2, 3 рубля, сделанные из картона; ценники стоимостью 1, 2, 3 рубля; бейджик для продавца; 20 оценочных карточек (10 с грустными и 10 с веселыми колобками).

Ход занятия:

1. Сюрпризный момент.

- Посмотрите, кто к нам пришел на занятие? (Кукла).

- Её зовут Катя. Какая она? (Красивая, нарядная). Какого цвета у Кати волосы? (Черные). Какого цвета бант? (красный). Какого цвета платье? (белое) Какого цвета туфельки у Кати? (синие).

На данном этапе занятия для мотивации детей к высказыванию будут использоваться такие методические приемы как сюрпризный момент, показ и наводящие вопросы. Причем основной упор будет сделан на активизацию слов, обозначающих основные цвета.

Катя: Ребята, у меня сегодня день рождения и я вас всех приглашаю!

Л: Принимаем приглашение? (Да!!!) Нужно подарить Кате подарки. Она любит играть. Можно подарить ей ... (игрушки). Игрушки продаются... (в магазине).

-Где в магазине игрушки стоят? (они стоят на полках)

-Я как раз начала уборку делать на полках, все убрала. Они свободные.

Сделаем здесь магазин игрушек? (дети соглашаются)

-Делаем заказ на фабрику игрушек. Я позвоню, а вы мне подсказывайте, какие игрушки можно заказать для Кати. (дети называют по очереди)

(выношу коробку с игрушками, которая была подготовлена заранее)

-Вот какие мы волшебники. Как быстро игрушки доставили. Размещайте их на полках магазина и не забудьте поставить ценники. (дети сами расставляют игрушки туда, куда хотят, расставляют ценники).

-Магазин готов. Давайте представим, что магазин находится в нашем городе, но не в детском саду, а далеко, на другой улице.

2. Проблемная ситуация:

-Как можно добраться до магазина. На каком транспорте? (ответы детей)

Мы с вами поедem на автобусе. Дайте мы сделаем его из стульчиков, а потом выберем водителя? (Дети соглашаются).

-Автобус готов, кто будет водителем? (по считалке определяем водителя)

-Пока едем я вам покажу деньги, монеты, которые сделала сама.

(рассматривают монеты, определяют их достоинство: 1 рубль, 2 рубля, 3 рубля)

- Вот мы и доехали до магазина игрушек.

3. Распределение ролей.

- Я буду продавец. Что делает продавец? (Продавец продает игрушки). Вы будете покупатели. Что делают покупатели? (Покупатели покупают игрушки).

4. Ролевое взаимодействие детей.

-Посмотрите, в магазине все игрушки на витрине.

Хрюшки и зайчики,

Куколки и мячики,

Пушистые котята,

Матрешки, медвежата

Все на полочках сидят

с нами поиграть хотят.

Подходите, не спешите

На игрушки посмотрите.

(Дети встают в очередь, выбирают игрушку, вступают в диалог с продавцом)

- Но для того, чтобы купить игрушку, вы должны о ней рассказать. Вот послушайте. Это цыпленок. Он желтый, пушистый. У него черные глазки и короткий хвостик. Он стоит 2 рубля.

На данном этапе будут использоваться такие методические приемы, как речевой образец, показ.

Полина А. самостоятельно описала игрушку – Это зайчик. Он серый и пушистый. У него короткий хвостик и длинные уши.

Матвею К. понадобилась незначительная помощь в форме дополнительного вопроса, так как его рассказ вначале звучал очень кратко: – Это цыпленок. Он желтый. Какой еще? Матвей отвечает – пушистый. Какие у него глаза? - У него черные глазки. Какой у него хвостик? - Короткий хвостик. Затем Матвей дополнял ответы других детей.

Саша К., Денис Ц., Максим З. и Захар Б. составляли рассказ с помощью наводящих вопросов воспитателя. В результате у них получились примерно такие рассказы: «Это белка. Она рыжая. У нее пушистый хвост, черные глазки» (рассказ Саши). «Это собачка. Она черная. У нее пушистый хвост. Черные глазки» (рассказ Максима). Как видно из текста рассказов, все они достаточно похожи и схематичны. Дети не отходят от образца, не проявляют творчества, что говорит о недостаточном уровне их речевых умений.

Миша Н., Оля П., Таисия В. и Настя Е затруднялись в оформлении предложений, использовали ответы других детей.

Заключительная часть:

- Вот мы и купили подарки для Кати, пора садиться в наш автобус и возвращаться обратно. (Дети садятся на стульчики с «купленной» игрушкой)

- Какую игрушку ты купил(а) (Имя)? Сколько она стоила? (спрашиваем каждого ребенка) .

-Вот мы и приехали! Катя нас уже ждет!

Катя: Ребята, как же я рада вас видеть!

-Давайте подарим ей наши подарки? (Дети несут игрушки Кате. Катя всех благодарит).

- Ребята, Кате очень понравились наши подарки, а вам понравилось наше занятие? У меня для вас есть маленькие карточки. Если вам понравилось занятие возьмите карточку с веселым колобком, а если нет- с грустным.
(Берут оценочные карточки)

Игра: «В кафе» по лексической теме: «Посуда».

Цель: Закрепление словаря детей по теме «Посуда» посредством сюжетно-ролевой игры.

Задачи:

- Побуждать детей разворачивать игру в определенном игровом уголке, дополнять игровую обстановку, передавать сюжет из нескольких игровых действий с участием взрослого.
- Развивать умение принимать игровую роль, участвовать в несложном игровом диалоге.
- Развивать внимание, мышление, воображение.
- Обогащать словарный запас детей понятиями «кафе», «повар», «официант», «посетители», «посуда».
- Закреплять названия отдельных предметов посуды и представления об их функции.
- Учить детей составлять с помощью взрослого описательный рассказ о посуде.
- Воспитывать уважительное и доброе отношение друг к другу.

Оборудование: 2 стола, стулья, скатерти, салфетки, вазочки с игрушечными цветами, два колокольчика, колпачок для повара, фартук для официанта, посуда (кастрюли, сковородки, разнос, тарелки, чашки, стаканы, ложки, вилки), мешочек с карточками: 2 карточки с рисунком колпачка, 2 карточки с рисунком разноса и 6 карточек с рисунком стула, карточки с перцем и конфетой (по две на каждого ребенка).

Ход занятия:

1. Сюрпризный момент.

- Ребята, я вчера со своей семьей ходила в кафе. А вы когда-нибудь ходили в кафе? Что вы там делали? Вам понравилось там? (ответы детей)

Полина А., Матвей К., Денис Ц., Максим З., Саша К., активно включились в работу, с интересом отвечали на все вопросы. Оля П., Таисия В., отвечали на вопросы одним словом. Миша Н. и Настя Е. отвечали только жестами (кивали и мотали головой).

- Сегодня я тоже хочу пригласить вас в одно кафе. Принимаете приглашение? (Да!)

- Тогда закрывайте глаза (закрыли). Раз, два, три, оказались мы внутри! (дети открывают глаза)

2. Проблемная ситуация:

- Ой, ребята посмотрите: в нашем кафе ничего нет!

- Как же мы будем тут обедать? (Нужно поставить столы)

- Правильно! Давайте все вместе сделаем большое красивое кафе? (Да!)

- Что нам нужно сделать? (ответы детей)

- Ставим столики, ставим стульчики.

-Что бы было в кафе уютно - положим на столы скатерти, салфетки, колокольчики для заказов и поставим на них вазочки с цветами. (дети коллективно выполняют все, что сказал логопед).

3.Распределение ролей:

- Ребята, скажите, пожалуйста, кто готовит еду в кафе? (Повар)
 - А где повар готовит еду? (На кухне) За ширмами у нас будут кухни.
 - А в какой посуде можно готовить еду ? (кастрюли, сковородки)
 - А из какой посуды можно кушать еду? (тарелки)
 - А чем мы кушаем? (ложки, вилки)
 - А что можно в кафе пить? (чай, сок, компот)
 - Из чего мы пьем чай? Сок и компот? (ответы детей)
- (после каждого ответа детей логопед достает из коробки, заранее подготовленную, посуду).
- Ребята, а кто в кафе принимает заказы и приносит еду?(ответ детей)
 - Правильно , это официант.

Все дети, кроме Миши Н., отвечали на все вопросы. Когда логопед повторно задавал вопросы Мише Н., то он повторял ответы ребят. Давайте решим кто будет поваром , кто официантом, а кто посетителем. Что бы все было по-честному, у меня в мешочке есть карточки. Каждый возьмет одну. Кому попадетс я карточка с колпачком – тот будет поваром, кому попадетс я карточка с разносом – тот будет официант, а те, кому попадутс я карточки со стульчиком – будут посетителями. Потом мы будем менятьс я (по очереди все дети берут одну карточку из мешочка).

4. Ролевое взаимодействие детей: - Кто у нас повар? (дети, которые вытянули соответствующую карточку- отвечают)

- Попрошу вас одеть колпачки и пройти на свою кухню (каждый встает за ширму).

-Кто у нас официант?(дети, которые вытянули соответствующую карточку-отвечают).

– Попрошу вас взять разносы и пройти на кухню к своим поварам. (берут разносы, уходят за ширму).

- А вы, дорогие посетители, проходите, пожалуйста, на свои места (дети садятся за столы: трое за один стол и трое за другой стол).

- Чтобы сделать заказ, нужно позвонить в колокольчик, и тогда к вам подойдет официант. Вот так. (логопед берет колокольчик со стола и звонит в него). Подходит официант.

- Теперь нужно сказать, что вы будете кушать или пить и обязательно назвать из какой посуды. Но говорить мы будем тихонько, что бы повар не услышал.

- Принесите мне, пожалуйста, суп в красной тарелке. Официант уходит к повару. Говорит, что ему заказали. Повар кладет на разнос красную тарелку. Официант приносит ее логопеду.

– Что вы мне принесли? (Я принес суп в красной тарелке) – Спасибо.

Официант уходит.

- Теперь заказывает (имя). Звони в колокольчик. (Звонит. Приходит официант и т.д.)

После того как официант принес заказ - дети меняются местами: повар на место официанта, официант на место посетителя, посетитель на место повара.(т.е. по часовой стрелке (Дети должны делать заказы по очереди с каждого стола.)

Логопед следит за заказом каждого ребенка и за правильностью его выполнения.

Игра продолжается до тех пор, пока все дети не побывают в роли повара и официанта.

Дети с большим удовольствием играли в игру. Большинство детей «заказывали блюда» без помощи логопеда. Максим З., Оля П., Таисия В., частично повторяли ответы некоторых детей, но справились с заданием самостоятельно, без наводящих вопросов. Миша Н. и Настя Е. так- же активно включились в игру, как и все дети, Миша. Н отказался быть «посетителем», но охотно принял роль «официанта» и отлично с ней справился. Насте Е. понадобились наводящие вопросы, но ответы девочки не повторялись с другими детьми, были сформулированы самостоятельно.

5. Заключительная часть.

- Ребята, наше кафе закрывается. Все успели сделать заказ и покушать?
- Кем мы сегодня с вами были на кухне? А когда приносили заказы? А когда заказывали? (ответы детей)
- Какой посудой мы пользовались на кухне? Какой посудой пользовались за столом? (ответы детей)
- Сейчас я вам дам карточки. На одной нарисован перец а на другой конфета. Если вам понравилось наше занятие поднимите карточку с конфетой, а если нет- с перцем. (Раздает карточки. Дети отвечают.)

Сделав анализ проведённой работы, которая была направлена на повышение уровня сформированности словаря у детей младшего дошкольного возраста, можно сказать, что все дидактические, подвижные игры, игровые занятия заинтересовали детей, особенно сюжетно-ролевые игры. Многие ребята показывали хорошие результаты при выполнении заданий. Особенно это можно отнести к Матвею К., Полине А. Саша К., Денис Ц., Максим З., стали внимательней, увереннее называть предметы по описанию, употреблять в речи относительные прилагательные, глаголы. Благодаря этому словарь детей стал более обогащен. Кроме этого,

значительно повысилась речевая активность тех детей, которые вели себя на занятиях и в сюжетно-ролевых играх, требующих общения, очень пассивно – Миши, Насти, Оли, Таисии. Они стали проявлять интерес к настольно-печатным играм, сюжетно-ролевым и хороводным играм. Дети чаще стали обращаться к воспитателю с просьбой поиграть в ту или иную знакомую игру. Активные дети (Полина и Матвей) стали делать попытки самостоятельно организовывать игры, подражая воспитателю.

Таким образом, опытно формирующая работа, поспособствовала развитию словаря у детей экспериментальной группы. После проведения формирующей работы мы подошли к контрольному эксперименту.

3.2 Результаты контрольного эксперимента

Цель контрольного эксперимента: рассмотреть динамику формирования словаря у детей младшего дошкольного возраста.

Задачи:

1. Определить уровень состояния развития словаря по методике констатирующего эксперимента.
2. Сравнить результаты констатирующего и контрольного эксперимента.

Диагностика состояния словаря проводилась по методике констатирующего эксперимента.

Данные обследования развития словаря были внесены в таблицу 3.2.1.

Сравнительные индивидуальные показатели уровня сформированности словаря детей экспериментальной группы на констатирующем и контрольном этапах эксперимента показаны в таблице 3.2.2.

Сравнительный анализ результатов обследования развития словаря на

констатирующем и контрольном эксперименте показал, что после целенаправленной и систематической работы в группе возросло количество детей с высоким и средним уровнем состояния словаря. Со средним уровнем стало на 1 человека больше, что составляет теперь 30% от общего количества детей, а с высоким уровнем стало на 2 человека больше, что составляет 40% от общего количества детей группы. На высокий уровень перешли Максим З. и Денис Ц. Их речь, благодаря индивидуальной работе воспитателя, значительно обогатилась существительными - названиями предметов; глаголами и прилагательными. Девочки стали более уверенными на занятиях, употребляют в речи слова-обобщения. У Насти Е. и Таисии В. произошли положительные изменения при подборе антонимов. Значительно уменьшилось количество детей с низким уровнем – с 45% до 30%. Дети стали более активными, называют предметы по описанию, используют в речи глаголы, характеризующие голоса животных (лает, мяукает, мычит и т.д.)

Кроме того, мы обратили внимание на то, что у некоторых детей повысилась речевая активность и в детском саду, и дома – об этом нам говорили родители. Ребята стали интересоваться играми речевого плана, обращались к родителям и воспитателям группы. Уровень развития словаря детей, с которыми не проводилась направленная логопедическая работа изменился не значительно либо не изменился совсем.

Сравнивая показатели исследования детей, входящих и не входящих в экспериментальную группу на констатирующем и контрольном этапах, можно сделать вывод, что использования речевых игр способствовало успешному формированию словаря у детей 3-4 лет.

Заключение

В дошкольном возрасте ребенок должен овладеть таким словарем, который позволил бы ему общаться со сверстниками и взрослыми, успешно обучаться в школе, понимать литературу, телевизионные и радиопередачи и т.д.

Развитие словаря понимается как длительный процесс овладения словарным запасом, накопленным народом в процессе его истории.

В силу наглядно-действенного и наглядно-образного характера мышления ребенок овладевает, прежде всего, названиями наглядно представленных или доступных для его деятельности групп предметов, явлений, качеств, свойств, отношений, которые отражены в словаре детей достаточно широко.

Раскрывая проблему развития словаря у младших дошкольников, мы убедились в актуальности данной темы. К этой проблеме обращались в своих трудах многие выдающиеся психологи, педагоги и методисты прошлого и настоящего времени. В нашей работе мы рассмотрели особенности развития словаря у детей младшего дошкольного возраста.

Теоретические исследования показали, что наиболее эффективным средством развития словаря дошкольника является игровая деятельность. Именно она является основным видом деятельности ребенка, в которой формируются все стороны его развития.

При проведении констатирующего эксперимента мы увидели, что многие ребята из экспериментальной группы действительно имеют определенные затруднения в употреблении многих слов, обозначающих названия предметов, их признаки и действия. Особенно это касается образования относительных прилагательных, подборе антонимов.

Несформированность предпосылок словаря вызывали трудности выполнения заданий и упражнений, дети, не находя слов для высказывания, старались передать их мимикой, жестами, телодвижениями или одним словом. На основе расширения знаний и представлений об окружающем мире нам необходимо было увеличивать запас слов, постепенно формировать понимание и употребление обобщающих слов (игрушки, посуда, мебель, одежда, фрукты, овощи, домашние и дикие животные), уточнять слова, которые употребляются в тех или иных ситуациях.

При организации экспериментальной работы по формированию словаря у детей младшего дошкольного возраста, мы выделили следующие группы условий для формирования словаря:

- правильный отбор специального материала по формированию словаря;
- соблюдение принципа поэтапности при формировании словаря;
- организация соответствующего педагогического процесса для формирования словаря у детей младшего дошкольного возраста.

Результаты контрольного эксперимента доказали, что систематическое, целенаправленное и планомерное использование речевых игр и игровых упражнений позволило повысить уровень по обогащению словаря. Это выразилось в том, что многие дети экспериментальной группы стали проявлять интерес к наименованию предметов, что выражается в возрастании количества вопросов типа «Как это называется?». А усвоение слов положительно повлияло на поведение детей, на совершенствование предметной и игровой деятельности. Однако наиболее ценным в этой работе стало то, что дети стали обращать более пристальное внимание на качество своей и чужой речи, они приобрели интерес к речевым играм и стали

обращаться к ним самостоятельно. Об этом говорили и отзывы родителей детей, имеющих речевые недочеты.

Таким образом, проведенная экспериментальная работа и полученные результаты подтвердили правильность выдвинутой гипотезы. В ходе экспериментальной деятельности цель была реализована, задачи решены.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Алексеева, М.М.* Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: учеб. пособие для СПО [Электронный ресурс] / М.М. Алексеева, В.И. Яшина. Электрон. б-ки. 2000. Режим доступа: http://pedlib.ru/Books/4/0018/index.shtml?from_page=21
2. *Арушанова, А.Г.* Дошкольный возраст: Формирование грамматического строя речи / А.Г. Арушанова. // Дошкольное воспитание. – 1993. - № 9. – С. 58-65.
3. *Ахунджанова, С.* Развитие речи дошкольников в продуктивных видах деятельности / С.Ахунджанова. // Дошкольное воспитание. – 1983. – № 6. – С. 34-36.
4. *Болотина, Л.Р.* Дошкольная педагогика: учеб. пособие для студентов вузов / Л.Р. Болотина. – М.: Просвещение, 1997.
5. *Бондаренко, А.К.* Дидактические игры в детском саду / А.К. Бондаренко. - М., 2011.
6. *Бородич, А.М.* Методика развития речи детей: учеб. пособие для студентов вузов / А.М. Бородич.– М.: Просвещение,1974.
7. *Волкова, Г.А.* Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики : учебно-метод. пособие / Г.А. Волкова. – СПб.: Детство-пресс, 2008.-144с.
8. *Волкова, Л.С.* Хрестоматия по логопедии: в 2-х томах: учеб. Пособие для студентов вузов / Л.С. Волкова.; под ред. Л.С. Волковой , В.И. Селиверстова. – М.: Владос,1997 – 560с.-656с.
9. *Выготский, Л.С.* Психология развития ребенка: моногр. / Л.С. Выготский. – М.: Смысл, Эксмо, 2008. – 512с.

10. *Выготский, Л.С.* Развитие устной речи / Л.С. Выготский // Детская речь. - М., 2006.
11. *Гвоздев, А.Н.* Вопросы изучения детской речи / А.Н. Гвоздев. - М., 2006. - 470с.
12. *Гербова, В.В.* Использование детьми третьего года жизни словарного запаса в повседневной жизни и деятельности / В.В. Гербова. // Ученые записки: МГЗПИ.-1970.-№ 31
13. *Грибова, О.Е.* Что делать, если ваш ребенок не говорит? : пособие для родителей,воспитателей,логопедов / О.Е.Грибова. – М.: Айрис-пресс, 2004.- 48 стр.
14. *Грибова, О.Е.* Дидактический материал по обследованию речи детей / О.Е. Грибова, Т.П. Бессонова //Словарный запас.-М.:АРКТИ, 2007.
15. *Дубровина, И.В.* Психология : учеб. пособ. для СПО / И.В. Дубровина. – М.: Академия,2003.
16. *Елецкая, О.В.* Психолого-педагогическая диагностика детей с нарушениями речи: учебн.-метод. пособие / О.В. Елецкая, А.А. Тараканова. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2012. – 312с.
17. *Ефименкова, А.Н.* Формирование речи у дошкольников: учебно-метод. пособие для студентов вузов / А.Н. Ефименкова // Электрон. б-ки. 1985. 2-е изд. Режим доступа: <http://pedlib.ru/Books/1/0383/index.shtml>
18. *Епифанцева, Т.Б.* Настольная книга педагога-дефектолога : пособие для педагога-дефектолога / Т.Б.Епифанцева. – Ростов н/Д: Феникс, 2006.- 311с.
19. *Запорожец, А.В.* Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста [Электронный ресурс] / Под ред. А.Н. Леонтьева, А.В. Запорожца // Электрон. б-ки. 1995. Режим доступа: http://pedlib.ru/Books/6/0112/6_0112-92.shtml#book_page_top

20. *Захарова, А.В.* Опыт лингвистического анализа словаря детской речи / А.В. Захарова. - М.: Златоуст, 2007. - 283 с.
21. Игры в логопедической работе с детьми / Под ред. В.И. Селиверстовой. – М., 2008.
22. *Конина, М.М.* Обследование речи и мелкой моторики детей 3-6 лет с речевыми нарушениями / М.М.Конина, О.В. Домнина. - М., 2008. - 97с.
23. *Киселева, Г.А.* Альбом игровых упражнений для развития для развития речи и графических навыков / Г.А. Киселева. – М., 2005.
24. *Кольцова, М.М.* Ребенок учится говорить: учебно-метод. пособие / М.М. Кольцова. – М.:Советская Россия, 2005.
25. *Крупенчук, О.И.* Научите меня говорить правильно!: пособие для родителей,воспитателей,логопедов / О.И.Крупенчук. – СПб.: Литера, 2003.
26. *Лисина, М.И.* Потребность в общении / М.И.Лисина // Электрон. б-ки.–1999.Режим доступа:
http://pedlib.ru/Books/5/0231/index.shtml?from_page=43
27. *Лурия, А.Р.* Основы нейропсихологии / А.Р.Лурия. - М.: АCADEMIA, 2006.
28. *Максаков, А.И.* Учите, играя : пособие для воспитателя дет.сада / А.И. Максаков, Г.А.Тумакова. – М.: Просвещение, 1979.
29. Методы обследования речи детей / Под ред. Г.В. Чиркиной. – М., 2005.
30. Нарушение речи у дошкольников / Сост. Р.А. Белова-Давид. – М.:Просвещение, 2001.
31. *Немов, Р.С.* Психология : Учеб, пособ. в 3 т. Т.1. / Р.С. Немов. – М.: ВЛАДОС, 2003.

32. Общение и речь: развитие речи у детей в общении со взрослыми : монография /Под ред. М.И. Лисиной. – М.: Педагогика, 1985.
33. *Парамонова, Л.Г.* Развитие словарного запаса у детей / Л.Г. Парамонова. – СПб.: Детство-Пресс, 2007. - 80с.
34. Поваляева М.А. Справочник логопеда / М.А. Поваляева. - Ростов-на-Дону: Феникс, 2007.
35. Понятийно – терминологический словарь логопеда /Под ред. В.И. Селиверстова. – М.: ВЛАДОС, 1997.
36. Психология детей дошкольного возраста [Электронный ресурс] / *Под ред. А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина.* // Электрон. б-ки. 1964. Режим доступа: http://pedlib.ru/Books/2/0278/2_0278-1.shtml
37. *Седых, Н.А.* Воспитание правильной речи у детей / Н.А. Седых // Практическая логопедия. - М., 2006. – 279 с.
38. *Слепович Е.С.* Формирование речи у дошкольников с задержкой развития: Кн. для учителя [Электронный ресурс] / *Е.С. Слепович.* // Электрон. б-ки. 1989. Режим доступа: http://pedlib.ru/Books/4/0437/4_0437-1.shtml
39. *Смирнова, Е.О.* Детская психология: Учеб, пособие для студентов вузов./ Е.О. Смирнова. – М.: ВЛАДОС, 2003.
40. *Сохин, Ф.А.* Психолого-педагогические проблемы развития речи дошкольника //Вопросы психологии. – 1989. - № 3. – С. 39-43.
41. *Тихеева, Е.И.* Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста) : учеб. Пособие для студентов вузов / Е.И. Тихеева. – М.: Просвещение, 1981. - 72с.
42. *Ушакова, О.С.* Методика развития речи детей дошкольного возраста/ О.С. Ушакова, Е.М. Струнина. – М.: ВЛАДОС, 2008. – 287с.

43. *Ушакова, О.С.* Придумай слово / О.С. Ушакова. - М.: ТЦ Сфера, 2009.
44. *Флерина Е.А.* Развитие словаря дошкольника в играх / Е.А. Флерина .- СПб.: Детство-пресс, 2007.
45. *Филичева, Т.Б.* Основы логопедии : учеб.пособие для студентов вузов / Т.Б. Филичева. . – М.: Просвещение, 1989.
46. *Филичева, Т.Б.* Основы логопедии : учеб.пособие для студентов вузов / Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина // [Электронный ресурс] / *Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина.* // Электрон. б-ки. 1991. Режим доступа: http://pedlib.ru/Books/2/0050/2_005026.shtml#book_page_top
47. *Фомичева, М.Ф.* Воспитание у детей правильного произношения : Учеб. пособие для учащихся пед. уч-щ / М.Ф.Фомичева. – М.: Просвещение, 1989. - 239 с.
48. *Хватцев, М.Е.* Логопедия. Работа с дошкольниками : пособие для студентов педагогических институтов, методистов и воспитателей детских садов / М.Е. Хватцев. – М.: Просвещение, 1996.
49. *Шашкина, Г.Р.* Логопедическая работа с дошкольниками / Г.Р. Шашкина, Л.П. Зернова, И.А. Зимина. - М., 2007.
50. *Швайко, Г.С.* Игры и игровые упражнения по развитию речи / Г.С. Швайко. - М., Айрис-пресс, 2006. - 64 с.
51. *Швачкин, Н.Х.* Возрастная психоллингвистика : Хрестоматия / Составление К.Ф. Седова. – М.: Лабиринт, 2004.
52. *Эльконин, Д.Б.* Детская психология : учебное пособие для студентов вузов / Д.Б. Эльконин. – М.: Академия, 1960.- 384с.

«Приложение 1» Таблица 2.2.1.

**Уровень сформированности словаря детей II младшей группы на
этапе констатирующего эксперимента**

Ф.И.О. ребенка	Задание 1. (существительные)					Задание 2. (прилагательные)				Задание 3. (глаголы)				Общий бал.	Уровень сформир- ти словаря.		
	и р у ш к а и	о д р е ж д о щ и	М е в о щ и	Ф е б у к л т ы		М н а м	К и д г о м			М я у л к е т	Х р ю к а е т						
1)Полина А.	3	3	3	3	3	5	3	3	3	3	3	3	3	3	3	11	1
2)Настя Е.	3	0	1	0	1	1	1	1	1	1,6	0	0	0	0	0	2,6	3
3)Максим З.	3	3	2	3	2	2,6	2	1	1	1,6	0	2	3	0	1,2	5,45	2
4)Таисия В.	1	0	0	0	0	0,2	1	0	0	0,3	0	0	0	0	0	0,5	3
5)Даша И.	3	3	3	3	3	5	3	2	3	2,6	2	2	3	0	1,7	9,35	1
6)Лера Е.	3	3	3	3	3	5	3	3	3	3	3	3	3	3	3	11	1
7)Матвей К.	3	3	3	3	3	5	3	3	3	3	3	3	3	3	2,2	10,5	1
8)Мила К.	3	3	3	3	3	5	3	2	2	2,3	3	3	3	3	2,2	9,55	1
9)Соня К.	3	3	3	3	3	5	3	3	3	3	2	3	3	2	2,5	10,5	1
10)Миша Н.	1	0	1	0	1	0,6	1	1	1	1	0	1	1	0	0,5	2,1	3
11)Настя М.	1	0	1	0	1	0,6	1	1	0	0,6	0	1	0	0	0,2	1,45	3
12)Денис Ц.	1	1	0	0		2	3	1	1	1,6	0	3	0	0	0,7	4,35	2
13)Ярослав К.	1	0	0	0	0	0,2	1	0	0	0,3	0	0	0	0	0	0,5	3
14)Захар Б.	3	0	2	0	2	1,4	3	1	2	2	3	1	1	0	1,2	4,65	2

15)Оля П.	1	1	0	0	0	0,4	2	1	1	1,3	0	2	0	0	0,5	2,2	3
16)Настя Ж.	1	1	0	0	0	0,4	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1,4	3
17)Олег К.	1	0	1	0	0	0,4	2	1	1	1,3	0	1	0	0	0,2 5	1,95	3
18)Саша К.	1	0	1	1	1	0,8	3	1	1	1,6	3	2	3	0	2	4,4	2
19)Саша Т.	1	1	2	0	2	0,8	1	1	1	1	0	1	0	0	0,2 5	2,05	3
20)Андрей Т.	3	1	0	0	0	0,8	2	0	1	1	3	3	3	0	2,2 5	4,05	2

«Приложение 2» Таблица 2.2.2.

**Индивидуальные показатели состояния словаря у детей
экспериментальной группы на этапе констатирующего эксперимента.**

№	Ф.И.О. ребенка	Задание 1.			Задание 2.				Задание 3.				Задание 4.				Общи й ба лл	Уровень сформир- ти словаря.				
		К а с т р о п р я т л я	Л с п р я т л я	О п р я т л я	В з а ч	М я ч	Б о ш а	Ш у б а	М я к и й	Т н к и й	О с т р к и й	С с к и й	В ы с к и й	л е т ч и к	ш в е я	в р а ч			П о в р я р	М о л д я р		
1.	Полина А.	3	3	3	2	3	3	2	2,5	3	2	2	2	2,2	2	2	3	3	1	2,2	10, 2	1
2.	Настя Е.	1	2	1,5	1	0	1	0	0,5	2	0	0	0	0,5	0	0	2	2	0	0,8	3,3	3
3.	Максим З.	3	2	2,5	2	2	2	2	2	3	0	0	2	1,2 5	2	0	3	3	0	1,6	7,3 5	2
4.	Таисия В.	1	2	1,5	0	1	1	0	1,8 5	1	0	0	0	0,2 5	0	0	2	2	0	0,8	3,6 8	3
5.	Саша К.	3	2	2,5	0	2	2	1	1,2 5	3	0	0	1	1	1	0	3	3	0	1,4	6,1	2
6.	Захар Б.	2	2	2	1	1	3	1	1,5	2	0	0	1	0,7 5	2	0	3	3	0	1,6	6	2
7.	Матвей К.	3	3	3	3	2	3	2	2,5	3	2	1	2	1,7 5	3	2	3	3	1	2,4	9,6 5	1
8.	Оля П.	1	1	1	0	1	1	0	0,5	1	0	0	0	0,2 5	0,	0	0	2	1	0,6	2,3 5	3

9.	Денис Ц.	2	2	2	0	2	2	1	5	1,2	3	2	1	1	5	1,7	2	1	2	2	0	1,4	6,4	2
10.	Миша Н.	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	5	0,2	1	0	2	1	0	0,8	2,0	3

«Приложение 3» Таблица 3.2.1.

**Обследование состояния словаря у детей младшего дошкольного
возраста на контрольном этапе эксперимента.**

Ф.И.О. ребенка	Задание 1. (существительные)						Задание 2. (прилагательные)				Задание 3. (глаголы)				Общий бал.	Уровень сформир- ти словаря.	
	и р у ш к и	о д ж д а и	М е в о щ и	Ф е б е к т л ы	К н д о м	М н г о м	л а е т	М у а е т	Х р ю к а е т	л а е т	л а е т	л а е т	л а е т				
1)Полина А.	3	3	3	3	3	5	3	3	3	3	3	3	3	3	11	1	
2)Настя Е.	3	2	2	1	2	2	3	2	2	2,3	3	3	1	1	2	6,3	2
3)Максим З.	3	3	3	3	3	5	3	2	2	2,3	3	3	3	1	2,5	9,8	1
4)Таисия В.	3	2	1	2	1	2	2	1	2	1,6	3	3	3	0	2,2 5	5,85	2
5)Даша И.	3	3	3	3	3	5	3	2	3	2,6	2	2	3	0	1,7 5	9,35	1
6)Лера Е.	3	3	3	3	3	5	3	3	3	3	3	3	3	3	3	11	1
7)Матвей К.	3	3	3	3	3	5	3	3	3	3	3	3	3	3	2,2 5	10,5	1
8)Мила К.	3	3	3	3	3	5	3	2	3	2,6	3	3	3	3	3	10,6	1
9)Соня К.	3	3	3	3	3	5	3	3	3	3	2	3	3	2	2,5	10,5	1
10)Миша Н.	2	0	2	0	1	1	3	2	1	2	1	2	0	0	0,7 5	3,75	3
11)Настя М.	1	0	1	0	1	0,6	1	1	0	0,6	0	1	0	0	0,2 5	1,45	3

12)Денис Ц.	3	3	2	2		2,6	3	2	3	2,6	3	3	3	0	2,7 5	7,45	1
13)Ярослав К.	1	0	0	0	0	0,2	1	0	0	0,3	0	0	0	0	0	0,5	3
14)Захар Б.	3	2	2	0	2	1,8	3	2	2	2,5	2	3	3	0	2	6,3	2
15)Оля П.	3	2	1	0	1	1,4	2	1	1	1,6	2	2	2	0	1,5	4,5	2
16)Настя Ж.	1	1	0	0	0	0,4	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1,4	3
17)Олег К.	1	0	1	0	0	0,4	2	1	1	1,3	0	1	0	0	0,2 5	1,95	3
18)Саша К.	3	2	2	2	2	2,2	3	2	1	2	3	2	0	0	1,2 5	5,45	2
19)Саша Т.	1	1	2	0	2	0,8	1	1	1	1	0	1	0	0	0,2 5	2,05	3
20)Андрей Т.	3	1	0	0	0	0,8	2	0	1	1	3	3	3	0	2,2 5	4,05	2

«Приложение 4» Таблица 3.2.2.

Сравнительные индивидуальные показатели уровня словаря на констатирующем и контрольном этапах эксперимента.

№ п/п	Имя ребенка	Общий балл Констатирующий эксперимент	Общий балл Контрольный эксперимент	Уровень Констатирующий эксперимент	Уровень Контрольный эксперимент
1.	Полина А.	11	11	1	1
2.	Настя Е.	2,6	6,3	3	2
3.	Максим З.	5,45	9,8	2	1
4.	Таисия В.	0,5	5,85	3	2
5.	Матвей К.	10,5	11	1	1
6.	Миша Н.	2,1	2,7	3	3
7.	Денис Ц.	4,35	7,45	2	1
8.	Оля П.	2,2	4,5	3	2
9.	Саша К.	4,4	5,45	2	2
10.	Захар Б.	4,65	6,3	2	2