**Использование развивающих игр в ДОУ**

**для формирования речи детей**

Трудно переоценить значение общего развития ребенка дошкольного возраста. В отличие от всех последующих возрастных этапов именно в это время закладывается фундамент для любых специальных знаний, умений, отношения ребенка к окружающему миру.

Игра – единственная форма деятельности ребенка, которая во всех случаях отвечает его организации. Никогда она не предъявляет ему требований, которые он не мог  бы выполнить, и вместе с тем она требует от него некоторого напряжения сил, связано с бодрым, жизнерадостным самочувствием, а бодрость и радость – залог здоровья .

Игра возникает у ребенка не самопроизвольно. Для ее возникновения нужен целый ряд условий, наличие впечатлений  от окружающего мира, наличие игрушек, общение со взрослым, в котором игровые ситуации занимают значительное место.

Любая игра способствует воспитанию не одного, а нескольких качеств, требует участия различных органов и психических процессов, вызывает разнообразные эмоциональные переживания. Игра учит жить ребенка            и трудиться в коллективе, воспитывает организаторские способности, волю, дисциплинированность, настойчивость и инициативу.

Вот почему проблема детской игры является актуальной в настоящее время.

Для детей – дошкольников, страдающих различными речевыми расстройствами, игровая деятельность сохраняет свое значение и роль как необходимое условие всестороннего развития их личности и интеллекта.

Однако недостатки звукопроизношения, недостаточно четкое восприятие звукового образа слов, ограниченность словаря, полное или частичное отсутствие грамматических форм, а также изменения темпа речи, ее плавности – все это, в разной степени влияет на игровую деятельность детей с речевыми расстройствами, порождает у них и особенности поведения в игре.

Точная и ранняя диагностика речевого нарушения и своевременно начатая коррекция, включающая в себя игротерапию, тем более актуальна, что процент детей с нарушениями речи возрастает с каждым годом.

Проработав определенное время с дошкольниками разных возрастов в качестве  логопеда, наблюдая за планированием и использованием игровой деятельности в обучении и воспитании детей, я сделала некоторые выводы. Во-первых,  в 90-х годах в группах имелось мизерное количество дидактических игр, сейчас ситуация изменилась в лучшую сторону, но часто дидактические игры мирно пылятся на полках ожидая очередную проверку, это во –вторых; в-третьих, разнообразие дидактических игр отмечено только в плане, в-четвертых, иногда случается воспитатель и соизволит поиграть с детьми, и это будет самое скучное мероприятие.

Проблема нашего исследования -это влияние дидактических игр на коррекцию речи старших дошкольников с ОНР 3 уровня. Словесных дидактических игр очень много в разных источниках, но собрать их в один комплекс и иметь под рукой на каждый случай, мне кажется, очень полезно для обучающего и развивающего процесса. Есть уверенность, что целенаправленная планомерная работа по использованию комплекса дидактических игр, может способствовать эффективному решению этой задачи.

Предполагается, что в игре ребенок примеряет на себя совсем иные роли и ему легче преодолеть те недостатки, которые он не может преодолеть в реальности. На основе теоретического анализа была выдвинута следующая гипотеза исследования: основным средством при коррекции речевых нарушений у дошкольников является игра, как ведущая деятельность на данном возрастном этапе.

Связная речь характеризуется недостаточной передачей некоторых смысловых отношений и может сводиться к простому перечислению событий, действий или предметов. Детям со II уровнем речевого развития крайне затруднительно   составление   рассказов,   пересказов   без   помощи взрослого. Даже при наличии подсказок, наводящих вопросов дети не могут передать содержание сюжетной линии. Это чаще всего проявляется в перечислении объектов, действий с ними, без установления временных и причинно-следственных связей.

Звуковая сторона речи детей в полном объеме не сформирована и значительно отстает от возрастной нормы: наблюдаются множественные нарушения в произношении 16—20 звуков. Высказывания дошкольников малопонятны из-за выраженных нарушений слоговой структуры слов и их звуконаполняемости: «Дандас» — карандаш, «аквая» — аквариум, «виписёд» — велосипед.

Для данного уровня развития речи детей характерно наличие развернутой фразовой речи с выраженными элементами   недоразвития   лексики,   грамматики   и   фонетики. Типичным  является  использование  простых  распространенных, а также некоторых видов сложных предложений. Структура предложений может быть нарушена за счет пропуска или перестановки главных и второстепенных членов, например: «бейка мотлит и не узнана» — белка смотрит и не узнала (зайца). В высказываниях детей появляются слова, состоящие; из  трех-пяти   слогов   («акваиюм» — аквариум,   «таталист» — тракторист).

Специальные задания позволяют выявить существенные затруднения в употреблении некоторых простых и большинства сложных предлогов, в согласовании существительных с прилагательными и числительными в косвенных падежах («взяла с ясика» — взяла из ящика). Таким образом, формирование грамматического строя языка у детей на данном уровне носит незавершенный характер и по-прежнему характеризуется наличием выраженных нарушений согласования и управления.

       Важной особенностью речи ребенка является недостаточная сформированность словообразовательной деятельности. В собственной речи дети употребляют простые уменьшительно-ласкательные формы существительных, отдельных притяжательных и относительных прилагательных, названия некоторых профессий, приставочные глаголы и т. д., соответствующие наиболее продуктивным и частотным словообразовательным моделям («хвост — хвостик, нос — носик, учит — учитель, играет в хоккей — хоккеист, суп из курицы — куриный и т. п.»). В то же время они не обладают еще достаточными когнитивными   речевыми  возможностями  для  адекватного  объяснения   значений   этих  слов   («выключатель» — «ключит свет»).Стойкие и грубые нарушения наблюдаются при попытках образовать слова, выходящие за рамки повседневной речевой практики. Так, дети часто подменяют операцию словообразования словоизменением (вместо «ручище» — «руки», вместо «воробьиха» — «воробьи» и т. п.) или вообще отказываются от преобразования слова, заменяя его ситуативным высказыванием (вместо  «велосипедист» — «который едет велисипед»). В случаях, когда дети все-таки прибегают к словообразовательным операциям, их высказывания    изобилуют    специфическими     речевыми ошибками, такими, как: нарушения в выборе производящей    основы    («строит    дома — домник»), пропуски и замены словообразовательных аффиксов («тракторйл — тракторист), грубое искажение    звуко-слоговой    структуры    производного    слова («свинцовый —свицой»), стремление к механическому соединению в рамках слова корня и аффикса («гороховый — горохвый, «меховой — мёхный» и т. п.). Типичным проявлением общего недоразвития речи данного уровня являются трудности переноса словообразовательных навыков на новый речевой материал.

Для этих детей характерно неточное понимание и употребление обобщающих понятий, слов с абстрактным и переносным    значением    (вместо    «кофнички» — кофточки,    «мебель» — «разные   столы», «посуда» — «миски»),  незнание  названий  слов,  выходящих за рамки повседневного бытового общения: частей тела человека (локоть, переносица, ноздри, веки), животных (копыта,  вымя,  грива,  бивни),  наименований профессий (машинист, балерина, плотник, столяр) и действий, связанных с ними (водит, исполняет, пилит, рубит, строгает), неточность употребления слов для обозначения животных, птиц,   рыб,   насекомых   (носорог — «корова»,   жираф — «большая  лошадь». Отмечается тенденция к множественным лексическим заменам по различным типам: смешения по признакам внешнего сходства, замещения по значению функциональной нагрузки, видо-родовые смешения, замены в рамках одного ассоциативного поля и т. п. («посуда» — «миска»).

Наряду с лексическими ошибками у детей с III уровнем развития речи отмечается и специфическое своеобразие связной речи. Ее недостаточная сформированность часто проявляется как в детских диалогах, так и в монологах. Это подтверждают трудности программирования содержания развернутых высказываний и их языкового оформления. Характерными особенностями связной речи являются нарушение связности и последовательности рассказа, смысловые пропуски существенных элементов сюжетной линии, заметная фрагментарность изложения, нарушение временных и причинно-следственных связей в тексте. Указанные специфические особенности обусловлены низкой степенью самостоятельной речевой активности ребенка, с неумением выделить главные и второстепенные элементы его замысла и связей между ними, с невозможностью четкого построения целостной композиции текста. Одновременно с этими ошибками отмечается бедность и однообразие используемых языковых средств. Так, рассказывая о любимых игрушках или о событиях из собственной жизни, дети в основном используют короткие, малоинформативные фразы. При построении предложений они опускают или переставляют отдельные члены предложения, заменяют сложные предлоги простыми. Часто встречается неправильное оформление связей слов внутри фразы и нарушение межфразовых связей между предложениями.

В самостоятельной речи типичными являются трудности в воспроизведении слов разной слоговой структуры и звуконаполняемости: персеверации («неневик»— снеговик), антиципации («астобус» — автобус), добавление лишних звуков («мендвёдь» — медведь), усечение слогов («мисанёл» — милиционер), перестановка слогов («вокрик» — коврик, «восблики» — волосики), добавление слогов или слогообразующей  гласной  («корабылъ» — корабль).  Звуковая сторона речи  характеризуется неточностью артикуляции некоторых звуков, нечеткостью дифференциации их на слух. Недостаточность фонематического восприятия проявляется в том, что дети с трудом выделяют первый и последний согласный, гласный звук в середине и конце слова, не подбирают картинки, в названии которых есть заданный звук, не всегда могут правильно определить наличие и место звука в слове и т. п. Задания на самостоятельное придумывание слов на заданный звук не выполняют.

Речь таких детей, на первый взгляд, производит вполне благополучное впечатление. Лишь детальное и углубленное обследование, выполнение специально подобранных заданий позволяет выявить остаточные проявления общего недоразвития речи.

Затруднения в воспроизведении слов сложного слогового состава и их звуконаполняемости является диагностическим критерием при обследовании речи дошкольников с IV уровнем развития речи. Под влиянием коррекционно-развивающего обучения это явление постепенно сглаживается, но всегда обнаруживается, как только у ребенка возникает необходимость усвоения новой лексики, сложной по звуко-слоговой структуре и морфологической организации (например: регулировщик, баскетболистка, велосипедистка, строительство и т. д.).

Для детей данного уровня типичным является несколько вялая артикуляция звуков, недостаточная выразительность речи и нечеткая дикция. Все это оставляет впечатление общей «смазанности» речи. Незавершенность формирования звуко- слоговой структуры, смешение звуков, низкий уровень дифференцированного восприятия фонем являются важным показателем того, что процесс фонемообразования у этих детей еще не завершен.

Наряду с недостатками фонетико-фонематического характера для этих детей характерны отдельные нарушения смысловой стороны речи. Так, при, казалось бы, достаточно разнообразном предметном словаре, дети могут не- точно знать и понимать слова, редко встречающиеся в повседневной речевой практике: названия некоторых животных и птиц (павлин, пингвин, страус, кукушка), растений (малина, ежевика, кактус), профессий (пограничник, портниха, фотограф), частей тела человека и животных (веки, запястье, щиколотка, поясница; клыки, бивни, грива). В самостоятельных высказываниях могут смешиваться видовые и родовые понятия («креслы» —стулья, кресло, диван, тахта).

Дети склонны использовать стереотипные формулировки, лишь приблизительно передающие оригинальное значение слова: нырнул — «купался»; зашила, пришила — «шила»; треугольный — «острый», «угольный» и т.д. Характер лексических ошибок проявляется в замене слов, близких по ситуации (вместо «заяц шмыгнул в нору» — «заяц убежал в дыру», вместо «Петя заклеил конверт» — «Петя закрыл письмо»), в смешении признаков (высокая ель—«большая»; картонная коробка — «твердая»; смелый мальчик — «быстрый» и т. д.). Углубленное обследование позволяет четко выявить трудности передачи детьми системных связей и отношений, существующих внутри лексических групп. Они плохо справляются с подбором синонимических и антонимических пар: хороший — добрый («хорошая»), азбука — букварь («буквы»), бег — ходьба («не бег»), жадность — щедрость («не жадность, добрый»), радость— грусть («не радость, злой») и т. п. Недоступными являются задания на подбор антонимов к словам с более абстрактным значением, таким, как: молодость, свет, горе и т. д.

Недостаточность лексического строя языка проявляется и в специфических словообразовательных ошибках. Правильно образуя слова, наиболее употребляемые в речевой практике, эти дети по-прежнему затрудняются в продуцировании более редких вариантов. К ним относятся случаи образования увеличительных и многих уменьшительно-ласкательных форм существительных (ручище— «рукина, рукакища»; ножище— «большая нога, ноготища»; коровушка— «коровца», скворушка — «сворка, сворченик»), наименований единичных предметов (волосинка — «волосики», бусинка — «бус-ка»), относительных и притяжательных прилагательных (смешной — «смежной\*, льняной — длиной»), сложных слов, а также некоторых форм приставочных глаголов (вместо присел — «насел», вместо подпрыгнул — «прыгнул»).   Наряду   с   этими   ошибками   у   детей наблюдаются  существенные  затруднения  в  понимании  и объяснении значений этих и других производных наименований: кипятильник — «чай варит», виноградник — «дядя садит   виноград»  и т. п. Отмеченное недоразвитие словообразовательных процессов препятствует своевременному формированию навыков группировки однокоренных слов, подбора родственных слов и анализа их состава, что впоследствии может оказать негативное воздействие на качество овладения русским языком в процессе школьного обучения.

При обследовании связной речи выявляются затруднения в передаче логической последовательности, «застревание» на второстепенных деталях сюжета наряду с пропуском его главных событий, повтор отдельных эпизодов по нескольку раз и т. д.  Рассказывая о событиях из своей жизни, составляя рассказ с элементами творчества, дети  используют    преимущественно    короткие    малоинформативные предложения. При этом ребенку сложно переключиться на изложение истории от третьего лица, включать в известный сюжет новые элементы, изменять концовку рассказа и т. д.

Итак, совокупность перечисленных пробелов  в фонетико-фонематическом и лексико-грамматическом строе речи ребенка служит серьезным препятствием для овладения им программой детского сада общего типа, а в дальнейшем и программой общеобразовательной школы.

Таким образом, анализ теоретических источников по проблеме исследования позволяет сформулировать следующие выводы: игра является основной деятельностью ребенка – дошкольника. В  организованном детском коллективе игра служит средством воспитания     и обучения.

В игре совершенствуется физическое, умственное и нравственное развитие ребенка, углубляются его познавательные процессы:  восприятие, память, внимание, мышление и речь.

Для детей – дошкольников, страдающих различными речевыми расстройствами, игровая деятельность сохраняет свое значение и роль как необходимое условие всестороннего развития их личности и интеллекта.

Однако недостатки звукопроизношения, недостаточно четкое восприятие звукового образа слов, ограниченность словаря, полное или частичное отсутствие грамматических форм, а также изменения темпа речи, ее плавности – все это, в разной степени влияет  на их игровую деятельность, порождает у них и особенности поведения в игре.

Таким образом, можно сформулировать основную задачу, стоящую перед логопедом в его работе с дошкольниками.

Логопеду необходимо широко использовать игры в коррекционной работе, при этом следует помнить об их значении в целом как средство физического, умственного, нравственного и эстетического воспитания           у детей.

Игра занимает значительное место в жизни детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста. Она является естественным состоянием, потребностью детского организма, средством общения и совместной деятельности детей. Игра создает тот положительный эмоциональный фон, на котором все психические процессы протекают наиболее активно. Она выявляет индивидуальные способности ребенка, позволяет определить уровень его знаний и представлений .

Игра не только выявляет индивидуальные способности, личностные качества ребенка, но и формирует определенные свойства личности. Игровой метод дает наибольший эффект при умелом сочетании игры и учения.

Развитие ребенка в игре происходит, прежде всего, за счет разнообразной направленности ее содержания. Есть игры, прямо нацеленные

на физическое воспитание (подвижные), эстетическое (музыкальные), умственное (дидактические и сюжетные). Многие из них в то же время способствуют нравственному воспитанию (сюжетно-ролевые, игры – драматизации, подвижные и др.).

      Таким образом, в результате проведенной коррекционной работы по автоматизации звуков  (закреплении изолированного произношения звуков, автоматизации звуков в слогах и словах), посредством игр и игровых упражнений, были достигнуты положительные результаты.

**Заключение.**

Результатом анализа теоретической части и проведенной практической работы  становится подтверждение  гипотезы   выдвинутой во введении. Игра, действительно, является одним из средств или методов коррекционного воздействия и, являясь ведущей деятельностью детей дошкольного возраста, обладает и воспитывающими и обучающими характеристиками. Применение игры  в логопедической работе имеет большое значение и является результативным.

Основываясь на заключение теоретиков и практиков психологии  (Л.С.Выготский, Л.Н.Леонтьев, Д.Б.Эльконин), что игра является ведущим видом деятельности старших дошкольников, можно определить две основные цели игры, как средства обучения:

1). Игра как средство обучения;

2). Игра, как работа ребенка над собой, над перестройкой и совершенствованием психики.

Игра обучает: ребенок исследует и познает предметную и социальную действительность, позволяет ему перепроверять  и исследовать мир, посредством рук, глаз, слуха, речи. Игра позволяет ребенку развиваться всесторонне (физически и интеллектуально).

Роль педагога в любой игре – это создание условий для нее, оказание помощи  (но не жесткого контроля), опосредованное обучение всем ходом воспитательной работы, накопление содержания игр и игровых упражнений.