**"Дидактические игры – как средство овладения лексико-грамматической стороной речи детьми дошкольного возраста с общим недоразвитием речи "**

*«Каков ребенок в игре, таков во многом он будет в работе, когда вырастет. Поэтому воспитание будущего деятеля должно заключаться не в устранении игры, а в такой ее организации, когда игра остается игрой, но в игре воспитываются качества будущего работника и гражданина. И вся история отдельного человека как деятеля и работника может быть представлена в развитии игры и в постепенном переходе ее в работу…» А.С.Макаренко*

 Почти все личностные качества: вкусы, привычки, характер, темперамент закладываются у человека в детстве. И немалую роль в становлении личности играет речь. Речь – это сложная функция, и развитие ее зависит от многих моментов. Большую роль здесь играет влияние окружающих – ребенок учится говорить на примере речи родителей, педагогов, друзей. Очень важно, чтобы ребенок с раннего возраста слышал речь правильную, отчетливо звучащую, на примере которой формируется его собственная речь. Окружающие должны помочь ребенку в формировании правильной, четкой речи. Задача логопеда совместно с родителями заинтересовать ребенка так, чтобы ему самому захотелось участвовать в процессе коррекции речи. А для этого занятия не должны быть скучными уроками, а интересной игрой.

 В настоящее время я работаю в группе, где находятся дети с диагнозом "Общее недоразвитие речи". У детей данной группы в большей или меньшей степени оказываются нарушенными все компоненты речевой системы: произношение и различение звуков, отмечаются трудности в овладении системой морфем родного языка, а, следовательно, плохо усваиваются навыки словоизменения и словообразования, словарный запас отстает от нормы, как по количественным, так и по качественным показателям, страдает связная речь.

 В этой системе несформированности языковых структур значительное место занимают нарушения лексической и грамматической сторон речи. Дети объединяют слова в словосочетания и фразы, нарушая способы согласования и управления. В результате речь детей оказывается грамматически неправильно оформленной: ребенок неправильно изменяет члены предложения, пропускает предлоги, или использует их лепетные варианты.

 При недостаточном внимании к проблеме усвоения лексико-грамматической стороны речи детьми с общим недоразвитием речи - дети с ОНР будут длительное время испытывать трудности, как в овладении грамматических норм родного языка, так и в правильном употреблении грамматических форм.

 Недоразвитие лексики и грамматики у детей дошкольного возраста приводит в школьном возрасте к трудностям в овладении письменной речью - возникают различного рода дисграфии и дислексии, а также негативно сказывается на всем процессе обучения ребенка в школе: снижается качество и уровень получаемых ЗУН. Поэтому каждому ребенку с любой формой поражения речевой функции необходимо овладеть родным языком сначала как средством общения, для этого ему предстоит пройти сложный путь усвоения языка как системы, в которой все ее составные части и элементы находятся в закономерных отношениях, а затем овладеть речью как средством мышления. Нужно помнить, что дети с ОНР медленно и своеобразно овладевают системой языка со всем характеризующим многообразием лексико-грамматических явлений. На каждом этапе развития речи они испытывают свои определенные трудности в усвоении лексико-грамматических единиц, их обобщенных и частных форм, операций с ними.

 Чтобы проследить и понять, каким образом дети с общим недоразвитием речи овладевают системой языка, рассмотрим специфику процесса усвоения лексики и грамматики родного языка при нарушенном речевом развитии.

 Если сравнивать пути усвоения родного языка детьми с нормальной детской речью, с путями становления детской речи при нарушении ее развития, то нельзя не заметить в них определенного сходства. Как и дети с нормальной речью, дети с любой формой патологи речи (при сохранном интеллекте) проходят в своем развитии три основных периода становления детской речи, которые выделил А. Н. Гвоздев.

 Например, первый уровень речевого развития, который в логопедии характеризуется как "отсутствие общеупотребительных словесных средств общения", соотносится с первым периодом, названным Гвоздевым "Однословное предложение. Предложение из двух слов-корней". Второй уровень аномального развития речи, который описывается в логопедии как "зачатки фразовой речи", соответствует периоду нормы "Усвоение грамматической структуры предложения". Третий уровень аномального речевого развития, который характеризуется как "обиходная фразовая речь с пробелами лексико-грамматического и фонетического строя", представляет собой своеобразный вариант периода усвоения ребенком морфологической системы языка.

 Если в норме при накоплении в активном лексиконе до 30 словесных единиц ребенок переходит к усвоению первых двухсловных построений, то для дизонтогенеза речи нередко характерно расширение номинативного словаря до 50 единиц при почти полном отсутствии словесных комбинаций. У ряда детей отмечаются случаи, когда усвоение первых синтаксических построений начинается при наличии в активной речи до 30 слов, но в более старшем возрасте, чем это имеет место в норме.

 Как и у детей с нормальным речевым развитием в жизни детей с недоразвитием речи наступает момент, когда они начинают связывать уже приобретенные и вновь приобретаемые слова друг с другом. Характерной чертой употребляемых словесных комбинаций является то, что слова, соединяемые в предложения, не имеют никакой грамматической связи между собой. Несмотря на известное разнообразие значений, которые ребенок желает выразить в своих высказываниях, он полностью игнорирует формальные (категориальные) средства усваиваемого им языка. Хаотичные сочетания слов используются ребенком только в одной какой-либо форме, не изменяются по падежам, числам, лицам, временам. Существительные и их фрагменты используются преимущественно в именительном падеже, а глаголы и их фрагменты в инфинитиве и повелительном наклонении или без флексий (*-ет, -ит и др.*) в изъявительном наклонении. Дети с нарушенным развитием речи длительно и стойко не замечают грамматической изменяемости слов родного языка, вовлекая все новые и новые слова и их фрагменты в различные сочетания между собой. Префиксы, суффиксы и окончания являются для него меняющимся окружением основы, не обладающим конкретным значением, представляя тем самым физиологически слабый словесный раздражитель, который не воспринимается детьми. В норме морфологические элементы слов начинают опознаваться и вычленяются при накоплении детьми небольшого словарного запаса. У детей с нарушениями развития речи обнаруживается острый дефицит в тех элементах языка, которые имеют грамматические значения. При нарушениях развитии речи морфологическое членение слов, или накопление специализированных форм обозначения с помощью грамматических элементов чаще всего не имеет характера резкого скачка, как это наблюдается в норме. По наблюдениям Н.С. Жуковой, явление употребления слов в нерасчлененном на морфологические элементы виде имеет ярко выраженный характер и может наблюдаться в течение многих лет жизни ребенка, бывают случаи, когда дети с общим недоразвитием речи иногда используют в одном предложении до 3-5 и более аморфных неизменяемых слов-корней.

 Усвоение грамматической структуры предложения, что связано с процессами членения (анализа) слов в языковом сознании ребенка, может происходить и в три, и в пять лет, и в более поздний период. Отдельные слова или фрагменты слов начинают употребляться в двух-трех формах. У глаголов появляется форма настоящего времени 3-его лица с окончанием -*ет*. В то же время большинство прилагательных остаются неизменяемыми и имеют аморфные окончания во всех случаях употребления. Несмотря на то, что в некоторых условиях синтаксического построения дети грамматически правильно оформляют концы слов и им доступно их изменение, в других, аналогичных синтаксических построениях, на месте правильной формы слова, которую следовало бы ожидать, ребенок продуцирует некорректные формы слов или их фрагменты ("*кататя аизях и коньки" - кататься на лыжах и коньках).*

 Если нормально развивающийся ребенок, усвоив однажды грамматическое обозначение той или иной ситуации, осуществляет широкое обобщение, так как сходство ситуаций и сходство их обозначения быстро улавливается, то ребенок с нарушенным ходом речевого развития этого сходства не улавливает и длительно обозначает однотипные речевые ситуации по-разному. Грамматический элемент не сразу становится для него носителем определенного значения и однотипные ситуации не связываются с однотипными грамматическими элементами, как это наблюдается в норме. В грамматическом оформлении одних и тех же синтаксических построений могут наблюдаться колебания. Характерной особенностью дизонтогенеза речи является факт длительного сосуществования предложений грамматически правильно и неправильно оформленных.

 Хаотическое и беспорядочное сочетание лексических и грамматических средств языка характеризует нарушенный ход речевого развития ребенка. В данном случае корневой морф очень медленно обогащается необходимыми грамматическими элементами: флексиями, суффиксами, префиксами, а если они и восприняты, то длительно используются неправомерно.

 Материалы патологии детской речи обнаруживают, что нередко на пути к овладению правильной грамматической формой слова ребенок производит перебор вариантов сочетаний лексических и грамматических языковых единиц. В.А. Ковшиков указывает, что большое количество ошибок приходится на дательный, творительный и предложный падежи. "Именно в данных падежах проявляется самое большое число специфических замен". Нужное окончание заменяется окончаниями других падежей или окончаниями, не существующими в парадигме склонения. Такая избирательность нарушений, по мнению В.А. Ковшикова, связана с особенностями семантических и грамматических характеристик этих падежей, которыми дети с нормальным речевым развитием овладевают в последнюю очередь. Другой особенностью является наличие полной парадигмы окончаний у детей, но неумение пользоваться ею. Часто обнаруживается, что у ребенка присутствуют все окончания, но он "не узнает", в каких случаях какие окончания следует употребить.

 При нарушенном развитии детской речи процесс усвоения предложных конструкций также имеет свои специфические особенности. Характерной закономерностью нормального развития детской речи является то, что усвоение предлогов осуществляется только после того, как будут усвоены наиболее функциональные элементы языка - флексии. В русском языке значения, выражаемые предложными конструкциями, разнообразны и сложны. Разные флексии используются в сочетании с различными предлогами, что дает возможность выразить многообразие значений.

 В норме усвоив флексийные изменения в словах, то есть научившись выполнять комбинацию элементов К+Ф, ребенок свободно вводит в эту двухчленную комбинацию третий элемент - предлог (П) и без труда после этого научается выражать лексико-грамматическое значение с помощью трех языковых элементов: предлог + лексическая основа + падежное окончание, что обеспечивается умением передвигать слово по словоизменительной шкале, так как в активном словарном запасе ребенка имеется достаточный набор словоизменительных элементов.

 При нарушениях развития речи дети, не накопив необходимого набора словоизменительных элементов (в данном случае флексий) и не научившись передвигать слово по словоизменительной шкале, преждевременно обращаются к воспроизведению наиболее обособленного морфологического элемента - предлога. Они длительно не замечают, что предлог и флексия связаны отношениями симультанности и что их сочетание представляет собой определенное единство. Флексия и предлог выступают для ребенка в воспринимаемом им словесном материале в качестве переменных элементов, которые варьируются в различных комбинациях с лексической основой и поэтому не воспринимаются детьми. Дети смешивают между собой как флексии, так и предлоги, так как одномоментное выражение грамматического значения через несколько единиц - предлог + лексическая основа + флексия - им не доступно.

 В большинстве случаев ребенок упрощает сочетание трех элементов, отдавая предпочтение лексической основе слова как наиболее "вещественной" и частотной единице речи, комбинируя ее с аморфным элементом, который имеется в его активном лексиконе. На месте предлогов часто произносятся гласные: *А, У, И,* которые являются некими аморфными предлогами, общими для многих предложных конструкций.

 Многие предложные конструкции аномальной детской речи могут свидетельствовать о своеобразном понимании детьми значений служебных слов: они говорят "*от ведра*" в значении - *вылить из ведра*, "*за клеенку*" в значении *- спрятать под клеенку*.

 Таким образом, дети с нарушениями развития обладают пониженной способностью, как воспринимать различия в физических характеристиках элементов языка, так и различать значения, которые заключены в лексико-грамматических единицах языка, что, в свою очередь, ограничивает их комбинаторные возможности и способности, необходимые для творческого использования конструктивных элементов родного языка в процессе построения речевого высказывания.

 А сочетание детьми словесных элементов, не сочетаемых в системе грамматики усваиваемого языка, возможно только в том случае, если эти элементы извлечены ребенком из слитно воспринимаемого им языкового материала, что связано, как показывают психофизиологические исследования, с процессами анализа и синтеза, протекающими в языковом сознании человека.

 Работая с такими детьми в условиях группы для детей с ТНР, я поняла, что необходима продолжительная работа по формированию лексико-грамматической стороны речи, включающая в себя: расширение и уточнение словаря, формирование грамматически правильно оформленных синтаксем, практическое усвоение предложно-падежных конструкций. На занятиях и совместной деятельности для более эффективного усвоения программного материала, я использую, прежде всего, принцип ведущей деятельности. У детей дошкольного возраста важнейшим видом деятельности является игра. Игра - самодеятельная детская активность, в которой взрослый может занять то или иное место исключительно как партнер. Игры имеют как широкое общеразвивающее влияние на речь, так и решают задачи активизации, уточнения грамматической формы, грамматического явления.

 Кроме того, в своей работе я учитываю и другие принципы:

 1. Онтогенетический принцип - учет последовательности усвоения грамматических форм (падежей и предлогов) в онтогенезе.

 2. Принцип постепенного усложнения заданий и речевого материала, а так же, формирование лексики и грамматики вначале в импрессивной речи, затем в экспрессивной.

 3. Принцип комплексности - логопедическое воздействие осуществляется на всю речевую систему одновременно.

 4. Принцип участия максимального количества анализаторов - ребенок должен видеть наглядную ситуацию, слышать образец речи логопеда, произносить и манипулировать предметами.

 5. Принцип учета индивидуальных особенностей ребенка, особенностей эмоционально-волевой сферы, речевого нарушения.

 В работе по коррекции лексико-грамматического строя речи я придаю большое значение дидактическим играм, которые включаю во фронтальные, подгрупповые занятия, также использую в работе сказочных героев, литературных персонажей, сюрпризные моменты. Участниками и гостями наших занятий становятся Незнайка, Петрушка, Карлсон и др. Игровая ситуация создается путем введения в занятие героя.

 Дидактическая игра – это особый вид игровой деятельности. Она носит обучающий характер. В дидактических играх перед детьми постоянно ставятся задачи воспитания и обучения, скрытые от ребенка сюжетом или ролью. Задачи – узкие, направленные на усвоение определенного программного материала, требующие для своего решения различных интеллектуальных операций. Целесообразно ставить перед детьми постепенно усложняющиеся задачи, по мере развития у них речи и психических процессов: памяти, внимания, мышления.

 На всем протяжении коррекционного процесса, я руковожу игрой так, чтобы у детей сохранялось соответствующее эмоциональное настроение, непринуждённость, чтобы они переживали радость от участия в ней и чувство удовлетворения от решения поставленных задач. При помощи словесных пояснений, указаний, я направляю внимание детей, упорядочиваю, уточняю их представления, расширяю опыт. Для руководства игрой я использую разнообразные средства воздействия на дошкольников. Например, выступая в качестве участника игры, можно незаметно для них направлять игру, поддерживать их инициативу, сопереживать с ними радость игры. Детям нравится, когда педагог рассказывает о каком-либо событии, создаёт соответствующее игровое настроение и поддерживает его по ходу игры. Поддерживаю и пробуждаю детскую деятельность не прямо, а косвенно, выражая удивление, шутку, используя разного рода игровые сюрпризы и т.п.

 Значимым элементом дидактической игры являются правила. Выполнение правил обеспечивает реализацию поставленных задач, происходит управление детским коллективом. Определяя правила игры, я стараюсь создать для детей такие условия, при которых они получали бы радость от выполнения задания.

 Огромное значение я придаю содержанию дидактических игр. Речевой материал отбираю таким образом, чтобы дать ребенку широкую и по возможности полную ориентировку в типичных способах словоизменения и словообразования, воспитать языковое чутье, помочь детям на практике овладеть правилами согласования, управления и примыкания слов в предложении. При отборе лексического материала для игр и упражнений организовываю его таким образом, чтобы дети не просто заимствовали ту или иную грамматическую форму, но и в практическом плане освоили правило словоизменения, например, правило выбора окончания существительного в родительном падеже множественного числа в зависимости от типа окончания в именительном падеже единственного и множественного числа.

 Такую задачу я решаю, например, в игре " Чего не стало". При правильной организации этой игры дети не просто упражняются в употреблении какой-нибудь формы, но и учатся правильно изменять слова, следуя предложенному образцу. На занятие к детям приходит в гости Петрушка и приносит открытки, дети называют, что на них нарисовано.

Названные открытки располагаются на стенде так, чтобы с одной стороны были существительные с нулевыми окончаниями, с другой - с ненулевыми окончаниями. Петрушка хочет поиграть в игру "Чего не стало?" Петрушка: "Хорошо запомните картинки (например: яблоки, груши - слева, бананы, апельсины, лимоны - справа). Запомнили? Закрывайте глаза.(Прячу бананы, а на их место ставлю огурцы.) Теперь откройте глаза. Чего не стало? (*бананов)* Что появилось? (*огурцы)* Снова закройте глаза. (Убираю яблоки, а на их место ставлю груши.) Открывайте глаза. Чего не стал? (*яблок)* Сравниваю, как нужно правильно сказать - не стало бананов, но не стало яблок.

 Аналогичным образом обыгрываются другие открытки.

 Учить детей самостоятельно образовывать новые трудные формы слов можно и с помощью упражнений на подбор рифмы. Например, игра "Сочиняем рифмовки". В ходе этого упражнения, сочиняя рифмы и, казалось бы, просто играя словами, дети и не замечают, как легко и просто им образовывать самостоятельно трудные формы слов.

 Однако просто многократное повторение той или иной грамматической формы не гарантирует еще, что и в дальнейшем ребенок будет использовать в своей речи правильные формы слов. Эффективное усвоение системы грамматических форм наступает тогда, когда у ребенка возникает ориентировка на звуковую сторону слова. Для этого я использую на занятиях словесные дидактические игры с правилами. Например, в игре "Теремок" двери домика не открываются, если неправильно сказать, кто пришел; в играх "Мишка, поезжай", "Поручения" сказочный персонаж не выполняет поручения, если его попросить неправильно.

 Для выбора дидактической игры необходимо знать уровень подготовленности детей, так как в играх они должны оперировать уже имеющимися знаниями и представлениями. Поэтому, большое значение придаю диагностике детей в начале учебного года, которую мы проводим вместе с воспитателями группы. Выявленные у детей нарушения лексики и грамматики систематизируются, определяются задачи на период обучения, отражаются в перспективном планировании. В соответствии с задачами коррекционного обучения и программными требованиями к данной возрастной группы, я отбираю игры к занятиям, подбираю необходимый дидактический материал для выбранной игры (игрушки, картинки, предметы, природный материал), определяю наиболее удобное время на занятии, для ее проведения. Перед началом игры определяю свое место в ней, методы руководства ею. Начиная игру, стараюсь вызвать у детей интерес, желание играть. Используя на занятии новую, незнакомую детям игру, обучаю их игровым действиям - через пробный ход в игре, показ самого действия. Лишь при этом условии игра приобретает обучающий характер и становится содержательной.

 Заканчивая игру, я всегда стараюсь вызвать у детей интерес к её продолжению, создать радостную перспективу. Лучше всего подходят слова: "В следующий раз будем играть ещё лучше" или: "Новая игра будет ещё интереснее". Если игра с элементами соревнования, то при подведении итогов я внимательно и объективно оцениваю результаты работы детей. Чтобы избежать ошибок использую фишки. Наличие большего числа фишек у одного или нескольких играющих, позволяет определить победителя. В некоторых играх за неправильное решение играющий должен внести фант, который в конце отыгрывается. Фант – любая вещь ребенка. Игры в разыгрывание фантов вызывают большой интерес, создают игровое настроение. Обязательно подчеркиваю, что дети добросовестно выполняли правила игры, дружно играли, радовались победе не только своей, но и товарищей.

 К последующим занятиям я разрабатываю варианты уже знакомых детям игр и создаю новые - полезные и увлекательные. Используя принципы перехода от простейших игр к сложным игровым формам, постепенно углубляю содержание игровых заданий и правил – от игрового состояния к игровым ситуациям, от подражания к игровой инициативе, от локальных игр – к играм-комплексам.

 В работе по формированию лексико-грамматического строя речи с помощью дидактических игр также использую поэтапность формирования навыков.

 На первом этапе - развитие понимания речи - игры, которые я предлагаю детям, направлены на обучение различать грамматические формы слов. Первоначально дети в своем понимании ориентируются на языковой контекст всего вопроса. Как только они научатся без затруднений понимать и выполнять задания, я убираю все подсказывающие слова и даю возможность ребенку ориентироваться на различное звучание отдельных частей слова. Такие игры и задания я провожу с использованием игрушек, предметов домашнего обихода, одежды, посуды и т.д. Например: "Сборы на прогулку", "Умывание", "Кормление зверей", "Будем строить башни", целью которых является называние предметов и действий той ситуации, в которой ребенок находится. После того, как проведена работа над развитием понимания существительных, прилагательных, глаголов в их начальной форме, я приступаю к заданиям и играм с использованием предметов, предметных и сюжетных картинок, целью которых является обучение различению грамматических форм слов и вычленение изменяемых частей слова - морфем.

 Второй этап - формирование лексико-грамматической стороны речи, который включает три задачи.

 1.Использование того или иного грамматического средства в собственной речи (морфологического, словообразовательного, синтаксического).

 2.Самостоятельно образовывать форму нового слова по аналогии со знакомым.

3.Оценка грамматической правильности речи (можно или нельзя так сказать).

 На начальных этапах работы активизация речевых высказываний носит общий, неспецифический характер, в дальнейшем постановка задач становится все более дифференцированной, требующей слухового сосредоточения; включает решение проблемных речевых задач, выполнение творческих заданий, игровых упражнений. Постепенно от игр с игрушками, когда грамматические формы языка формируются как продукт общения, я перевожу детей к играм со словом, в которых языковые обобщения и произвольное оперирование со словом являются целью и прямым результатом обучения.

 Я считаю, что целесообразно и правильно проводить работу по формированию грамматического строя речи одновременно с развитием словаря. Новые слова, которые встречаются при изучении лексической темы, необходимо сразу употреблять в разных грамматических конструкциях.

 Например, работая над словарем по теме "Посуда" я сначала использую прием показа и называния нового предмета. Такие как чашка, тарелка, блюдце (используемые ребенком ежедневно) быстро вводятся в их словарь, но есть и такие слова, которых дети не знают: салфетница, хлебница, сахарница. Чтобы дети запомнили эти слова я стараюсь обратить их внимание на способ образования этих слов: для салфеток - салфет(*ница),* для сахара - сахар(*ница).* С этой целью провожу игры: "Ослик в гостях у медвежонка", "Чаепитие", "Таня накрывает на стол", "Магазин посуды". В этих играх ставлю задачу познакомить детей с назначением предметов, ввести их названия в активный словарь. Для этого создается проблемная ситуация, задаются вопросы, что для чего нужно. Кроме того, что в процессе игры дети обогащают свой активный словарный запас новыми словами, каждая игра имеет грамматическое содержание, дети сразу учатся правильно изменять слова. Например, игровое упражнение "Таня накрывает на стол" учит детей образовывать наименования предметов посуды по аналогии и употреблять их в творительном падеже. На занятии вместе с детьми моделирую ситуацию, используя предметы кукольной посуды: «- Таня с мамой пошли в магазин. Они купили хлеб, сахар, сухари и салфетки. Принесли все домой. Решили попить чаю. Стала Танечка на стол накрывать, да что-то перепутала: хлеб и сухари положила в тарелку, салфетки в стаканчик, а сахар в блюдечко. Мама подошла и покачала головой: что-то не так сделала Танюша. Что она сделала не так? Забыла Таня, что у каждой посуды своё предназначение: из тарелки едят... (*суп, борщ, кашу)*; из стакана пьют... (*воду, чай, сок)*; а на блюдца ставят чашки и стаканы, чтобы не пачкалась скатерть. Для хлеба , сахара, сухарей и салфеток тоже есть специальная посуда: для хлеба - хлебница, для салфеток...(*салфетница)*; для сахара...*( сахарница)*; для сухарей...( *сухарница)*».

 Интонацией незавершенности всегда побуждаю детей включаться в рассказ и дополнять предложение, образуя слова по аналогии.

 - А теперь, Петя, помоги Танечке положить хлеб в нужную посуду. Куда ты положил хлеб?

 - Оля, помоги Тане положить сахар. Куда Оля положила сахар?

 - Миша, а ты положи салфетки на место. Куда Миша положил салфетки?

Молодцы, помогли Танюше исправить ошибки, теперь она будет знать, что для всего есть специальная посуда. Для хлеба...(*хлебница*), для сахара... (*сахарница*), для сухарей... (*сухарница*), для салфеток... (*салфетница*).

 Важна для развития грамматики работа по ознакомлению детей со способами словообразования. В русском языке подавляющее большинство слов мотивированные, т.е. образованы от других (*бумага - бумажный)*. Чтобы овладеть лексическим богатством языка, ребенок должен научиться, не только правильно соотносить мотивированные наименования с реальными предметами, но и глубоко понимать смысл, заложенный в словах. А это невозможно без понимания того, как они образуются, без умения вскрывать связи и отношения между мотивированными наименованиями и обозначаемыми ими предметами.

 Например, поставив перед собой задачу, познакомить детей в средней группе со способами образования слов, обозначающих детенышей животных, я учу выделять в предметах существенные для называния отношения, подмечать, что эти отношения отражаются в звуковой оболочке слов. Например, показывая детям инсценировку "Страшный зверь" - о том, как напугала маленьких утят, цыплят и гусят сорока. Испугавшись, малыши убегали каждый к своей маме. Слушая несложный сюжет, наблюдая за действиями игрушечных персонажей, ребенок вместе с тем подсознательно проводит группировку: утка, курица, гусыня - большие; утята, цыплята, гусята - их малыши, детеныши; у каждой взрослой птицы свой малыш. Это умение группировать предметы по общему признаку я закрепляю у детей и в других подобных играх с аналогичным языковым материалом ("На прогулку", "Потерялись", "Кто как голос подает?") После того как дети научатся группировать предметы по общему признаку, я ввожу на занятиях игры, где от детей требуется уже самостоятельно образовывать названия по аналогии: "Чудесный мешочек", "Поручения", "Чей голос?". Давая поручения зверятам, отгадывая загадки про них, делая им подарки, дети упражняются в употреблении и самостоятельном образовании точных наименований.

 Чтобы дети с недоразвитием речи приобрели опыт речевого творчества, в игры следует включать и такой материал, который, будучи знаком детям, все же не вошел еще в их активный словарь.

 Так, предлагая детям на занятии поиграть в игру "Магазин", среди открыток с изображениями животных (птиц) и их детенышей уже известных детям (требуется только закрепить эти названия) имеются и такие слова (например: олененок, лосенок, журавленок), которые детям знакомы не были, однако самих детенышей они видели и по телевидению, и в зоопарке, и в иллюстрациях. Такой выбор слов не случаен. Всем предыдущим ходом работы дети были подготовлены к тому, чтобы самостоятельно образовывать новые названия по аналогии со знакомыми. Такая самостоятельная работа очень важна для приобретения опыта словотворчества, однако у детей не должно создаваться превратных представлений о закономерностях языка, поэтому им сразу же следует показать допустимые границы словопроизводства. "Трудные" слова для образования названий детенышей (бегемот, ласточка, синица, попугай) я не использую в игровых упражнениях.

 Опираясь на приобретенные словообразовательные навыки, в подготовительной группе постепенно переходим к умению подбирать однокоренные слова, которые пригодятся детям не только в устной речи, но и при обучении грамоте в школе. На занятиях можно использовать прием образования новых слов от заданного. Например, прошу детей подобрать слова-родственники к слову *лес.* Сначала игру провожу с помощью наводящих вопросов: - Как называется тропинка в лесу, какая она? Как называется сказочный человечек, который живет в лесу? Как называется человек, который ухаживает за лесом, оберегает его? *(лесная, лесовичок, лесничий)* Вот сколько родственных слов мы назвали, повторите их. Во всех этих словах слышится общая часть - *лес*. Позже дети самостоятельно подбирают однокоренные слова к заданному слову.

 В каждой дидактической игре с грамматическим содержанием после обучающего момента обязательно включаю упражнение на закрепление правильного и сознательного употребления грамматической формы. Для этого использую индивидуальный наглядный материал, с помощью которого можно контролировать усвоение детьми знаний и навыков, повышать активность дошкольников, а также более экономично расходовать учебное время.

 Например, после проведения игры "Кузовок", целью которой является научить детей образовывать существительные с уменьшительно-ласкательными суффиксами, каждый ребенок получает предметную картинку, которую он должен назвать в соответствии с правилами игры (вот тебе кузовок, клади в него что на -*ок*...) и при условии, что он сделал это правильно, кладет картинку в корзинку. Тратя на данный этап занятия 3-4 минуты, можно проконтролировать эффективность своей работы, а также выявить тех детей, которые не усвоили данное грамматическое правило.

 Проводимые игры с детьми нашли большой отклик. Иногда, готовясь к занятию или во время совместной деятельности, они вносят свои предложения и пожелания: «Давайте поиграем», «А сегодня мы будем играть», «Давайте мы спрячем что-нибудь, а кто-нибудь будет искать», «А можно я посчитаю и выберу водящего», «А помните, когда мы играли в «Магазин». Было очень интересно!»

 Применяя дидактические игры, а также другие игровые средства на занятиях в течение длительного времени, я отметила, что игры позволяют удерживать работоспособность на высоком уровне даже у детей с нарушением внимания. Создание игровой ситуации на занятии обеспечивает легкое и быстрое усвоение программного материала, а уровень развития лексико- грамматического строя речи значительно повышается.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Арушанова А.Г. "Речь и речевое общение детей: формирование грамматического стоя". М., 2005г.

2. Бондаренко А.К. "Дидактические игры в детском саду". М.: Просвещение, 1985г.

3. Бондаренко А.К. “Словесные игры в детском саду. Изд. 2-е, испр. и доп. М., «Просвещение»,1977г.

3. Большакова С.Е. “Работа логопеда с дошкольниками, игры и упражнения.- М.: АПО, 1996г.

4. Букатов В.М “Педагогические таинства дидактических игр: - М.: Московский психолого-социальный

 институт Флинта, 1997г.

5. "Современный русский язык". Под редакцией В.А. Белошапковой. М., 1989г.

6. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева М.Б. "Логопедия". Екатеринбург, 1999г.

7. С.Н. Цейтлин "Язык и ребенок. Лингвистика детской речи". М., 2000г.

8. Т.А. Ткаченко "Формирование лексико-грамматических представлений". С-Пб,1999г.

9. "Логопедия". Под редакцией Л.Р. Волковой. М., 1989г.

10. М.Б. Филичева, Г.В. Чиркина "Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях

 специального детского сада". М., 1993г.

11. Селиверстов В. И. "Игры в логопедической работе с детьми", М., 1987г.

12. Максаков А.И., Тумакова Г.А. “Учите играя: Игры и упражнения со звучащим словом. – М.: Просвещение,

 1979г.

13. Чуковский К.И. От двух до пяти. М.: Педагогика, 1990г.

14. Психология и педагогика игры дошкольника. /Под ред. Запорожца А.В. – М.: Просвещение, 1996г.

15. Усова А.П.: “Роль игры в воспитании детей.- М.: Просвещение, 1976г.

16. «Программа коррекционной работы логопедической группе детского сада для детей с ОНР (с 4 до 7)», под

 ред Н.В.Нищевой.

17. «Программа воспитания и обучения детей в детском саду», под ред. Васильевой

18. «Программа дошкольного курса развития речи и подготовки детей к школе» Т.Р. Кислова