



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ИНКЛЮЗИВНОГО И КОРРЕКЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ
КАФЕДРА СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ
И ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК

**Психолого-педагогическое сопровождение детей старшего
дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня в
процессе формирования диалогической речи**

**Выпускная квалификационная работа по направлению
44.03.03. Специальное (дефектологическое) образование**

Магистерская программа

**«Психолого-педагогическое сопровождение детей с нарушениями
речи»**

Форма обучения – заочная

Проверка на объем заимствований:
48 % авторского текста
Работа допущена к защите
рекомендована/не рекомендована
«18» 11 2021 г. пр. 3
зав. кафедрой Специальной педагогики,
психологии и предметных методик
_____ к.п.н., доцент
Дружинина Лилия Александровна

Дружинина

Выполнил(а):
Студент(ка) группы ЗФ-306/173-2-1
Зыкина Наталия Юрьевна

Научный руководитель:
к.п.н., доцент Бурова
Бурова Надежда Ильинична

Челябинск
2021

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	3
Глава 1. Теоретические аспекты проблемы психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня в процессе формирования диалогической речи.....	9
1.1 Проблема психолого-педагогического сопровождения дошкольников с ОНР III уровня.....	9
1.2 Понятие «общее недоразвитие речи» в литературе.....	25
1.3 Психолого–педагогическая характеристика старших дошкольников с ОНР III уровня.....	36
1.4 Особенности формирования диалогической речи у дошкольников с ОНР III уровня.....	46
Выводы по первой главе	55
Глава 2. Экспериментальная работа по организации психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня в процессе формирования диалогической речи	56
2.1 Организация, методики и результаты работы по анализу уровня сформированности диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня	56
2.2 Реализация педагогических условий психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня в процессе формирования диалогической речи	69
2.3 Анализ результатов экспериментальной работы.....	79
Выводы по второй главе	86
Заключение	86
Список использованных источников	90
Приложение	98

ВВЕДЕНИЕ

Диалогическая речь – это форма речи, при которой происходит непосредственный обмен высказываниями между двумя или несколькими лицами.

Развитие диалогической речи детей является одной из важнейших проблем в теории и практике логопедии. Речь является орудием мышления и средством общения. Она возникает и развивается в процессе общения.

Общение присутствует во всех видах деятельности и оказывает влияние на психическое развитие ребенка и речь. Оно способствует формированию личности в целом (А.В. Запорожец, М.И. Лисина).

Диалог является ведущей формой общения, в котором формируется речь и который реализуется с помощью речевых средств. Речь основывается на речевой практике и понимании воспринимаемой речи.

Диалогическая форма общения способствует активизации познавательных - мыслительных процессов (А. В. Брушлинский, Г. М. Кучинский, А. М. Матюшкин и др.). При недостаточной коммуникации замедляется темп развития речи и других психических процессов (И. В. Дубровина, А. Г. Ружская, Е. О. Смирнова и др.). Существует также обратная зависимость-недоразвитие речевых средств снижает уровень общения (Ю.Ф. Гаркуша, Е.М. Мастюкова, С.А. Миронова и др.).

У детей с ОНР замедляется развитие психических процессов и не формируются коммуникативные навыки. Этому способствуют системные речевые нарушения. Эти нарушения препятствуют овладению знаниями и не обеспечивают процесс общения. Они не способствуют развитию познавательной и речемыслительной деятельности. Проблемы изучения и развития диалогической речи детей с ОНР изучены не полностью, не смотря на достаточные исследования и разработку приемов преодоления фонетико-фонематических, лексико-грамматических нарушений и формирования

связной речи.

Актуальным является определение методов формирования диалогической речи, разработка способов развития коммуникативных навыков, а также исследование специфики речевого общения детей с ОНР.

Актуальность темы исследования обуславливается необходимостью разрешения ряда противоречий между:

– необходимостью создания психолого-педагогических условий, которые обеспечивают эффективность формирования диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня и недооценкой их соблюдения в ходе коррекционной работы педагогами;

– необходимостью проведения коррекционной работы по формированию диалогической речи и недостаточностью программно-методических материалов по данной проблеме.

Данные противоречия помогли определить проблему исследования – выявление возможностей психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня, обеспечивающих эффективность формирования диалогической речи у данной категории детей.

Актуальность проблемы заключается в поиске более новых и эффективных, а также научно обоснованных путей формирования диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня, что и определило выбор темы нашего исследования: «Психолого-педагогическое сопровождение детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня в процессе формирования диалогической речи».

Цель работы: изучить теоретические аспекты проблемы и практически доказать необходимость разработки педагогических условий психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня в процессе работы по формированию диалогической речи.

Объект исследования: уровень сформированности диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Предмет исследования: педагогические условия психолого-педагогического сопровождения, обеспечивающие эффективность коррекционной работы по формированию диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Гипотеза исследования – процесс психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня по формированию диалогической речи будет осуществляться наиболее эффективно при соблюдении комплекса педагогических условий:

- организация специальной работы по формированию диалогической речи у детей дошкольного возраста с ОНР III уровня;
- отбор содержания образования в виде комплексов упражнений по формированию диалогической речи у детей дошкольного возраста с ОНР III уровня;
- использование коррекционно-педагогических технологий формирования диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Задачи исследования:

1. Проанализировать научно-методическую и психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования.
2. Изучить особенности диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.
3. Разработать и обосновать условия психолого-педагогического сопровождения детей с ОНР III уровня в процессе формирования диалогической речи и экспериментально проверить их эффективность.

Методы исследования: анализ литературных источников по исследуемой проблеме, наблюдение, изучение документов, беседа, анализ, обобщение, сравнение, педагогический эксперимент, статистические методы обработки данных.

Методологическую основу исследования составляют

концептуальные положения педагогики и психологии о реализации социальных потребностей ребенка как условия его интеллектуального развития и успешной интеграции в общество:

– культурно-историческая теория развития высших психических функций и положение об общности закономерностей развития обычного ребенка и ребенка с психофизическими нарушениями (Л.С. Выготский);

– концепция опосредованности развития личности ее деятельностной позицией и средой обитания (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн);

– методология системного подхода (А.Н. Аверьянов, В.Г. Афанасьев, И.Б. Блауберг и др.);

– теория обучения и воспитания детей с нарушениями речи (Волковой Л.С., Лалаевой Р.И., Серебряковой Н.В., Зориной С.В., Чиркиной Г.В., Филичевой Т.Б. и др.).

Теоретическая значимость исследования заключается в следующем.

Обоснованы педагогические условия психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня в процессе формирования диалогической речи. Определены содержательные, процессуальные и организационно - педагогические аспекты процесса формирования диалогической речи у старших дошкольников с ОНР III уровня (уточнение целей и задач педагогической работы, отбор и представление содержания речевого материала, разработка методического и дидактического обеспечения процесса формирования диалогической речи, разработка инструментального и диагностического обеспечения процесса формирования диалогической речи у детей). Определены организационные основания формирования диалогической речи, осуществлен отбор целесообразных приемов и методов формирования диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня с учётом особенностей психического развития данной категории детей и опорой на

следующие основания:

- планирование сотрудничества специалистов ДОУ по сопровождению детей с ОНР III уровня в процессе работы по формированию диалогической речи;
- организация специальной работы по формированию диалогической речи у детей с ОНР III уровня (отбор речевого материала, методик, создание предметно-развивающей среды);
- создание положительного эмоционального и мотивационного фона, который способствует усвоению детьми навыков диалогической речи;
- учёт возрастных и индивидуальных особенностей в работе по формированию диалогической речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Практическая значимость исследования определяется тем, что результаты исследования, отобранные нами комплексы упражнений могут быть использованы учителями-логопедами, воспитателями, родителями, в работе по формированию диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня. Созданы методические рекомендации по включению в занятия учителя-логопеда, воспитателя работы по формированию диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Экспериментальная работа проводилась на базе Муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения (МАДОУ) «Центр развития ребёнка - детский сад №2 «Развитие» г. Верхнего Уфалея. В качестве исследуемых были выбраны воспитанники детского сада старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня, всего 10 детей, которые были разделены на две подгруппы по 5 человек. Первая группа была экспериментальной (ЭГ), вторая контрольной (КГ).

Структура исследования: квалификационная работа состоит из введения, двух глав, выводов по каждой главе, заключения, списка

литературы и приложений.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ

1.1 Проблема психолого-педагогического сопровождения дошкольников с ОНР III уровня

Среди наиболее важных задач логопедической работы с детьми дошкольного возраста, которые имеют ОНР является формирование диалогической речи. Это необходимо для подготовки детей к предстоящему школьному обучению [2, с. 4] и для наиболее полного преодоления системного речевого недоразвития. В своих исследованиях ученые Левина Р.Е., Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. указывают, что дети старшего дошкольного возраста с ОНР имеют серьезные нарушения диалогической речи. Они выражаются в его неспособности удерживать в памяти последовательность содержания, которая является планом рассказа описания. Также они проявляются в фрагментарном запечатлении словесного материала; трудностях выделения существенных признаков объектов и их перечислении в определенной последовательности; недостаточном использовании выразительных средств при составлении рассказа.

В работах исследователей подчеркивается, что в системе коррекционной логопедической работы с детьми с ОНР формирование диалогической речи приобретает особое значение из-за структуры дефекта и становится сложной задачей, а также главной конечной целью всего коррекционного процесса, цель которого труднодоступна и требует длительной тяжелой работы логопеда, педагогов, родителей и ребенка. Эффективность коррекционно-развивающей работы по формированию

диалогической речи в дошкольном возрасте во многом зависит от скоординированной работы всех специалистов. Появляется необходимость комплексного подхода к психолого-педагогическому сопровождению детей дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Психолого-педагогическое сопровождение детей с речевыми нарушениями относится к числу наиболее сложных видов оказания психолого-педагогической помощи детям.

Проведем анализ содержания понятия «сопровождение». Согласно толковому словарю русского языка, данный термин обозначает действие, сопутствующее какому-либо явлению [51]. Этимологически он происходит от слова «сопровождать», которое имеет несколько содержательных трактовок. Смысл толкования зависит от области применения слова, но обозначает одновременность происходящего явления или действия. Интересно, что при употреблении данного глагола с возвратной частицей «ся» в содержательной характеристике смещается акцент на курируемого. Таким образом, приобретает следующий смысл - «влечь за собой как непосредственное продолжение или следствие», «быть снабженным, дополненным чем-либо».

Под сопровождением понимается метод, который обеспечивает создание условий для принятия оптимальных решений субъектом в различных ситуациях жизненных выбора. Следовательно, в теории сопровождения важным положением выступает утверждение о том, что носителем проблемы развития ребенка в каждом конкретном случае является и сам ребенок, и его родители, и учителя, и самое близкое окружение ребенка [3, с. 12].

В настоящее время в научной литературе термин «сопровождение» понимается, прежде всего, как поддержка психически здоровых людей, у которых на определенном этапе развития возникают какие-либо трудности. Необходимо заметить, что поддержка понимается как сохранение

личностного потенциала и содействие его становлению. Сущность такой поддержки заключается в реализации права на полноценное развитие личности и ее самореализацию в социуме.

Термины «сопровождение» (М.Р. Битянова, И.А. Кибак, Н.Л. Коновалова, Н.С. Пряжников, С.Н. Чистякова, Т.М. Чурекова и др.) и «поддержка» (А.Г. Асмолов, А.А. Бодалев, Т.Г. Гордон, О.С. Газман, В.К. Зарецкий, Т.А. Мерцалов, А.В. Мудрик, И.Ю. Шустова и др.) употребляются в качестве обозначения системы деятельности, как особого вида оказания психологической помощи, т.е. как синонимы. Поэтому мы будем придерживаться того же мнения и рассмотрим подробно те интерпретации термина сопровождения, которые помогают решить поставленные задачи [25].

Все исследователи рассматривают сопровождение в рамках гуманистического и личностно-ориентированного подходов. Поэтому, на наш взгляд, разработанность проблемы сопровождения и связана с образовательным процессом. Рассмотрим работы, близкие по содержанию к задачам нашего исследования.

В психологии «сопровождение» - это системная комплексная технология социально-психологической помощи личности (Г.Л. Бардиер, М.Р. Битянова, Е.И. Казакова, Н.А. Менчинская, В.С. Мухина, Ю.В. Слюсарев, Л.М. Шипицина, И.С. Якиманская и др.).

Технология сопровождения в образовании - это область научно-практической деятельности целого ряда специалистов. Это относительно новое направление в психологии образования в России, которое развивается на основе мультидисциплинарного подхода к онтогенезу. Воплощая на практике идеи гуманистического и личностно-ориентированного образования, технология сопровождения становится необходимой составляющей образовательной системы, позволяющей создавать условия для полноценного развития детей.

Психолого-педагогическое сопровождение дошкольника – это организованная деятельность, в процессе которой создаются социально-психологические условия для успешного обучения и развития каждого ребёнка в образовательной среде [15]. Известно, что развитие личности ребёнка, его способностей, интересов – процесс непрерывный. Следовательно, для того, чтобы прогнозировать, направлять, вести ребёнка к успеху, его нужно знать и понимать [40].

Психолого-педагогическое сопровождение личности опирается на естественное развитие ребенка, его возрастные и личностные достижения, а также позволяет признать безусловную ценность внутреннего мира. Взрослый является не просто опорой для ребенка, он побуждает к поиску и принятию самостоятельных решений, помогает взять на себя необходимую меру ответственности, более точно создает необходимые условия для самостоятельного развития и осуществления личных выборов.

Индивидуальное сопровождение детей в учебном заведении предполагает создание условий для выявления потенциальной и реальной «групп риска» (т.е. дети подвергаются одному или нескольким факторам риска) и гарантированную помощь тем детям, которые в ней нуждаются.

Системное сопровождение и социально-педагогическое сопровождающее проектирование выполняются центрами и службами в нескольких направлениях. Механизм реализации психолого-педагогического сопровождения и коррекционной работы заключается во взаимодействии специалистов образовательного учреждения, которые обеспечивают системное сопровождение детей с ОВЗ со специалистами различного профиля в образовательном процессе. Такую поддержку учащихся в учебном заведении способен реализовать психолого-медико-педагогический консилиум.

Целью психолого-педагогического сопровождения ребенка в образовательном процессе является обеспечение развития ребенка в

соответствии с нормой в соответствующем возрасте.

Задачами психолого-педагогического сопровождения являются:

- предотвращение возникновения проблем в развитии ребенка;
- помощь ребенку в решении актуальных задач развития, обучения, социализации: трудности обучения, проблемы с выбором образовательного и профессионального пути, нарушения в эмоционально - волевой сфере, проблемы взаимоотношений со сверстниками, учителями, родителями, в освоении значимых и наиболее ценных методов познания, общения и понимания себя и других;
- психологическое обеспечение образовательных программ;
- развитие психолого-педагогической компетентности (психологической культуры) учащихся, родителей, педагогов.

Основными принципами сопровождения ребенка в учебном заведении являются: рекомендательный характер советов сопровождающего; приоритет интересов сопровождаемого («на стороне ребенка»); непрерывность сопровождения; комплексность подхода сопровождения; стремление к автономии. [3]

Сопровождение рассматривается как процесс и как целостная деятельность практического школьного психолога, в рамках которой могут быть выделены три обязательных взаимосвязанных компонента:

1. Систематическое наблюдение за психолого-педагогическим статусом ребенка и динамикой его психического развития в процессе школьного образования.

С первых минут нахождения ребенка в школе начинают бережно и конфиденциально собирать и накапливать информацию о различных аспектах его психической жизни и динамике развития, которая необходима для создания условий успешного обучения и личностного развития каждого ученика.

2. Создание социально-психологических условий для личного развития

учащихся и их успешного обучения.

На основе данных психодиагностики разрабатываются индивидуальные и групповые программы психологического развития ребенка, а также определяются условия его успешного обучения. Применение этого компонента предполагает, что образовательный процесс в учебном заведении, который построен на гибких схемах, может быть изменен и преобразован в зависимости от психологических особенностей детей, которые пришли на обучение в это учреждение.

3. Создание специальных социально-психологических условий для оказания помощи детям с ограниченными возможностями обучения. Эта деятельность направлена на тех детей, у которых выявили некоторые проблемы, связанные с усвоением учебного материала, социально принятыми формами поведения, с общением со взрослыми и сверстниками, психическим здоровьем и др. [6]

Виды (направления) работы по психолого-педагогическому сопровождению:

- профилактика;
- диагностика (индивидуальная и групповая);
- консультация (индивидуальная и групповая);
- развивающая работа (индивидуальная и групповая);
- коррекционная работа (индивидуальная и групповая);
- психологическое просвещение и образование: формирование психологической культуры, развитие психолого-педагогической компетентности учащихся, администрации учебных заведений, учителей, родителей;
- экспертиза (образовательных и учебных программ, проектов, льгот, пособий, образовательной среды, профессиональной деятельности специалистов учебных заведений).

Психолого-педагогическое сопровождение ребенка обеспечивает:

необходимость системного сопровождения, его непрерывный характер, а также зависимость от положительного внутреннего потенциала развития ребенка, взаимодействие вместо воздействия.

Можно согласиться с мнением О.Ю. Тришиной, согласно которому психолого-педагогическое сопровождение будет успешным, если в отношениях между сопровождаемым и сопровождающим будут присутствовать:

- открытость в отношениях всех участников процесса
- учет индивидуальных особенностей;
- ориентация на успех;
- профессиональная компетентность человека, реализующего

психолого-педагогическое сопровождение. [7]

С.А. Маркова отмечает, что система психолого-педагогического сопровождения имеет общие неизменные признаки:

1) сосредоточение внимания на антропологии и гуманистических подходах (понимание человека и его развитие в качестве ключевых ценностей в системе образования);

2) внимание на поддержке собственной созидательной деятельности ребенка, его способность самостоятельно решать актуальные проблемы и задачи развития;

3) осознание необходимости комплексного подхода, обеспечиваемого командной работой специалистов разных профилей;

4) общее использование основного метода сопровождения в единстве диагностики, информационного поиска, планирования, консультирования и первичной помощи при выполнении плана.

5. Понимание необходимости работать в тесной связи с практической деятельностью учебных заведений. [5]

Перспективным направлением является создание интегрированной модели психолого-педагогического сопровождения процессов развития

ребенка, которая, с одной стороны, интегрировала бы диагностику, консультативную и коррекционно-развивающую работу и многое другое, а с другой – совмещала бы усилия всех участников: учителей, детей, родителей. Обозначенного результата можно добиться посредством системы психолого-педагогического сопровождения программ развития ребенка. Она будет способствовать разработке технологий, влияющих на расширение и углубление компетентности в области знаний психологических особенностей формирования личности ребенка. Также она будет способствовать разработке методического и технологического обеспечения процессов его развития, диагностики качественных изменений, интеграции влияний на личность ребенка в процессе обучения, воспитания, развития и социализации. Все эти компоненты должны соответствовать организации работы с семьями и преподавательским коллективом. Такая система может быть разработана только совместными усилиями науки и практики, организацией единого пространства для утверждения научных идей и диалога специалистов в области образования, здравоохранения и управления образованием.

Проблемы психолого-педагогического сопровождения, его организация и содержание раскрывается в исследованиях М.Р. Битянова, А.В. Мудрик, С.Д. Поляков, Л.М. Шипицына, И.С. Якиманская, и др. Существует множество подходов к интерпретации понятия "психолого-педагогическое сопровождение".

В работе Щеголь отмечается, что психолого-педагогическое сопровождение - это комплексная, систематически организованная деятельность, в процессе которой создаются социально-психологические и педагогические условия для успешного обучения и развития каждого ребенка в школьной среде. [8]

Л.И. Макадей анализирует процесс сопровождения с позиции коррекционной психологии, отмечая эффективность данной формы

психологической поддержки при взаимодействии с детьми-инвалидами. Автор приходит к выводу, что технологии сопровождения помогают анализировать ближайшее окружение и уровень психического развития, используя индивидуальную работу с детьми и участниками образовательного процесса.

В настоящее время психолого-педагогическое сопровождение рассматривается некоторыми исследователями с позиции сохранения психологического здоровья детей. Понятие «психологическое здоровье», введенное И.В. Дубровиной, означает совокупность всех психических свойств, обеспечивающих гармоничное развитие личности и возможность полноценного функционирования в процессе жизнедеятельности. Такое содержание данного понятия подразумевает равновесие между качествами личности, между самой личностью и окружающей средой. Однако оно не раскрывает механизмов достижения равновесия. На наш взгляд, психологическое здоровье обеспечивается целым комплексом психических явлений на протяжении жизнедеятельности человека [26].

Интересны результаты работы Ю.П. Федоровой. Она в своей диссертации дает подробный анализ проблемы сопровождения в образовательном процессе. В ходе исследования она приходит к выводу, что обычные направления (психодиагностика, психокоррекция и просвещение) деятельности в рамках технологии сопровождения приобретают свою специфику. Характерными чертами психодиагностики, по мнению Ю.П. Федоровой, выступают:

- видение диагностики как стартовой площадки сопровождения, нацеленность ее на информационное обеспечение процесса сопровождения;
- направленность на выявление сильных сторон, позитива личности, на определение правильности педагогической стратегии;
- систематичность отслеживания психолого-педагогического статуса дошкольников с точки зрения их актуального состояния и перспектив

ближайшего развития на всем протяжении нахождения их в ДОУ;

– обусловленность диагностических результатов социальной ситуацией развития, объективными и субъективными сложностями, с которыми сопряжено обучение и воспитание ребенка в конкретных педагогических условиях образовательного учреждения [101].

Анализ, проведенный Ю.П. Федоровой, показывает, что содержание развивающей работы, должно соответствовать тем компонентам психолого-педагогического статуса дошкольников, формирование и полноценное развитие которых на данном возрастном этапе наиболее актуально. Коррекционная работа будет определяться теми компонентами психолого-педагогического статуса дошкольника, уровень развития и содержание которых не соответствует психолого-педагогическим и возрастным требованиям. Коррекционно-развивающая работа в таком случае организуется по итогам проведения психодиагностических минимумов.

М. Р. Битянова пишет, что сопровождение - это система профессиональной деятельности психолога, направленная на создание социально-психологических условий для успешного обучения и психологического развития ребенка в ситуациях взаимодействия. [1] Увеличение числа детей с различными отклонениями в развитии, а также тех, у кого есть выраженные трудности в обучении, диктует необходимость предоставления услуг для сопровождения обучающихся и воспитанников в системе образования в качестве средства гуманизации образовательного процесса. Психолого-педагогическое сопровождение осуществляется как в преодолении трудностей в обучении в условиях образовательной интеграции, так и в успешном развитии, воспитании, социальной адаптации, социализации, самореализации, укреплении здоровья и защите прав ребенка.

Модель сопровождения, предложенная М.Р. Битяновой, легко адаптируется в дошкольной образовательной среде. Следовательно, описанные М.Р. Битяновой компоненты сопровождающей деятельности в

школе, применимы к деятельности в ДОУ. Аналогичным образом в структуру деятельности специалистов ДОУ входят:

- осуществление анализа учебно-воспитательной среды ДОУ с учетом тех возможностей и требований, которые она предъявляет к возможностям ребенка и уровню его развития;

- определение психологических критериев эффективности обучения и развития дошкольника;

- разработку и внедрение определенных мероприятий, которые рассматриваются как условие успешного развития и обучения ребенка;

- разработку определенной системы деятельности психолога, обеспечивающей максимальный эффект развития ребенка в данной конкретной обстановке [16].

Однако практика показывает, что разнообразие и свобода выбора ДОУ образовательных программ иногда вносит существенные коррективы в реализацию системы сопровождения. Поэтому мы считаем, что для эффективной реализации технологии сопровождения необходимо учитывать мотивацию администрации и заинтересованность родителей. Исходя из вышеизложенного, мы считаем, что в системе дошкольного образования возможно осуществление не только индивидуального сопровождения развития личности ребенка с ОНР III уровня, но и системное сопровождение образовательного процесса. Однако сочетание видов сопровождения определяется, на наш взгляд, спецификой региональной культуры (В.Н. Ахренов, М.Л. Баранова, В.С. Кошкина, Е.Б. Куркин, О.Е. Лебедев, А.М. Новиков, А.М. Цирульников, С. Чайкин и др.) и психологической компетентностью работников образования (А.С. Белкин, Я.Л. Коломинский, Р.В. Овчарова, С.В. Степанов, О.Ю. Гришина, Ю.Л. Федорова, Т.В. Щербакова и др.).

Под сопровождением Е.И. Казакова понимает метод, который обеспечивает создание условий для принятия оптимальных решений

субъектом в различных ситуациях жизненного выбора. В этом случае субъект развития определяется как развивающийся человек, так и развивающаяся система. Ситуация жизненного выбора - это множество проблемных ситуаций, в разрешении которых ребенок учится определять для себя путь прогрессивного или регрессивного развития [4].

В теории сопровождения Е.И. Казаковой в плане развития детей утверждается, что в любом случае носителем проблем малыша выступает как ребенок, так и его самое близкое окружение: педагоги, воспитатели, родители.

Концепция сопровождения как образовательная технология разработана Е.И. Казаковой. Источниками создания данной концепции послужили исследования и опыт оказания комплексной помощи детям в специализированных учреждениях, а так же опытно-экспериментальная и инновационная деятельность специалистов, взаимодействующих с детьми в системе образования. В основе данной концепции лежит системно-ориентационный подход к развитию человека. Одним из основных положений концепции Е.И. Казаковой является приоритет опоры на индивидуально-личностный потенциал субъекта, приоритет ответственности за совершаемый выбор. Таким образом, автор считает, что для осуществления права свободного выбора личностью различных вариантов развития необходимо научить человека разбираться в сущности проблемы, выработать определенные стратегии принятия решения.

Е.И. Казакова в своем исследовании четко разделяет сопровождение как метод, как процесс и как службу. Согласно ее взглядам, метод сопровождения - это способ практического осуществления процесса сопровождения, а служба сопровождения развития - это средство реализации процесса сопровождения [28].

Рассмотрим исследования, позволяющие более четко определить особенности психолого-педагогического сопровождения в ДОУ.

Методологический анализ определений термина «сопровождение», проведенный А.А. Майер, позволяет утверждать, что сопровождение - это особая форма пролонгированной медико-валеологической, социальной, психологической, педагогической помощи. Результатом такой помощи личности в процессе социализации и индивидуализации является новое качество - адаптивность, т.е. способность самостоятельно достигать относительного равновесия в отношениях с собой и окружающими в благоприятных и в экстремальных ситуациях. Следовательно, работа 14 специалистов в ДООУ будет заключаться в развитии этого качества - адаптивности - всеми доступными ему средствами.

А.А. Майер считает, что роль специалистов в оказании квалифицированной поддержки развития дошкольника велика. Вслед за другими исследователями, в системе сопроводительной деятельности он выделяет определенные этапы:

- диагностика (отслеживание), служащая основой ответственности за принятое решение.
- постановка целей;
- отбор и применение методических средств;
- анализ промежуточных и конечных результатов, дающий возможность корректировать ход работы.

Безусловно, деятельность специалистов ДООУ заключается именно в осуществлении данных этапов сопровождения. А.А. Майер, анализируя программы развития ДООУ, приходит к выводу, что психолого-педагогическое сопровождение развития дошкольников предполагает:

1. Удовлетворение базовых потребностей (тепло, питание, другие факторы, обеспечивающие здоровье).
2. Обеспечение в ДООУ психологической и социальной безопасности.
3. Удовлетворение первичных интересов (предметно-развивающая среда и социальная ситуация, способствующие становлению продуктивных

видов деятельности и отношений с окружающими).

4. Превентивную и оперативную помощь в решении индивидуальных проблем, связанных с усвоением учебных программ, принятием правил поведения в ДООУ, межличностной коммуникацией с взрослыми и сверстниками.

5. Формирование готовности быть субъектом собственной деятельности.

Таким образом, А.А. Майер утверждает, что в условиях ДООУ сопровождение - это создание пространства становления ребенка в целях оптимизации развития во взаимодействии с окружающим миром. Оно рассматривается как параллельный процесс обучения, воспитания и развития процесс по созданию комфортных условий и по технологическому обеспечению вхождения ребенка в мир культуры, его социализации. Сначала обеспечивается актуализация потенциала развития и саморазвития ребенка, создаются условия для перевода его из позиции объекта в позицию субъекта собственной жизнедеятельности. Далее процесс социализации связан с обеспечением развития и саморазвития средствами взаимодействия педагога и детей в форме со-творческой продуктивной деятельности и общения. В итоге, по мнению автора, ребенок переходит из позиции субъекта в позицию личностной реализации собственной активности. Задача специалиста на 19 данном этапе работы - это анализ степени сформированности основных показателей развития ребенка [38].

А.Ю. Качимская считает, что психолого-педагогическое сопровождение развития ребенка дает возможность педагогам совместно с сотрудниками дошкольного учреждения разработать цели деятельности единого коллектива (педагогов и воспитателей), решить основные задачи его функционирования в рамках вопроса преемственности, определить направление развития такой сложной системы, какой является функциональный комплекс детский сад - школа. «В соответствии с запросом

школьных психологов методисты и воспитатели детских садов создают свой банк данных, характеризующих психологические особенности детей, зоны их актуального и ближайшего развития, возможные затруднения, которые могут возникнуть на начальном этапе обучения детей в инновационной школе» [42]. А.Ю. Качимская отмечает, что превращение ребенка в субъект образовательного процесса в системе психолого-педагогического сопровождения требует в качестве необходимой составляющей организацию специальной работы по целенаправленному формированию сложных форм самостоятельности и активности. Такая работа, по мнению автора, является профилактикой пассивности, инфантильности, которые могут возникнуть при акценте на чрезмерную опеку, повседневный контроль, приспособление учителя или родителя к стилю и уровню деятельности ребенка.

Л.М. Щипицина выделяет следующие основные принципы психолого-педагогического сопровождения:

1. «На стороне ребенка». Этот принцип заключается в том, что очень часто на стороне ребенка бывает только он сам... и специалист системы сопровождения, которая направлена на решение любой проблемной ситуации с максимальной выгодой для ребенка.

2. Непрерывность сопровождения. Этот принцип гарантирует ребенку непрерывное сопровождение на всех этапах помощи в решении проблемы. Специалист по сопровождению прекратит поддержку ребенка только тогда, когда проблема будет решена. Этот принцип также означает, что дети, которые находятся под постоянным влиянием факторов риска (например: хронически больной ребенок, ребенок в системе специального образования, ребенок-сирота и т.д.), будут обеспечены постоянным сопровождением в течение всего периода их развития.

3. Мультидисциплинарность сопровождения. Этот принцип требует согласованной работы «команды» специалистов. Они проповедуют единые ценности, которые включены в одну организационную модель и обладают

единой системой методов.

Консультативная и просветительская работа в ДОУ (М.Р. Битянова, Д.В. Лубовский, Е.И. Казакова, Т.Н. Чиркова и др.) будет разворачиваться в трех направлениях: сбор и учет информации о развитии ребенка; разработка и реализация стратегии и тактики взаимодействия с ребенком; проектирование системы психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса в целом. В первом случае решаются вопросы возрастного и индивидуального развития. Во втором - вопросы содержания и стиля взаимодействия с отдельным ребенком или возрастной группой, что является отправной точкой для разработки участниками сопровождения стратегии и тактики собственной деятельности в рамках данной модели. Эти вопросы решаются в трех аспектах: для детей, испытывающих трудности в психологическом развитии; для учета особенностей психолого-педагогического статуса ребенка при анализе содержания обучения; для организации межличностного общения в группе.

Третье направление связано с решением проблем, касающихся построения учебно-воспитательного процесса ДОУ в целом. Специалисты производят экспертную оценку сущности и содержания образовательной программы учреждения. В этом смысле происходит анализ программы развития ДОУ, где оцениваются инновационные моменты и внедрение новых технологий в образовательных процесс дошкольников.

С этой точки зрения психолого-педагогическое сопровождение содержательно может пониматься как комплексная технология, эффективная система профессиональной деятельности психолога в ДОУ, проявляющаяся в различных формах.

Таким образом, анализ научной литературы показывает, что психолого-педагогическое сопровождение имеет неограниченное разнообразие видов и форм, которые различаются по направленности, предмету и объекту: сопровождение родительства; сопровождение ребенка (с ОНР III уровня,

одаренного, гиперактивного, с трудностями в обучении, в критической ситуации и т.д.); сопровождение педагога в процессе учебно-воспитательной деятельности; сопровождение детско-родительских отношений и т.д.

В целом, анализ научной литературы показывает, что проблема сопровождения в образовании рассматривается и как стратегия развития личности, и как тактика реализации ее индивидуального потенциала.

По нашему мнению, специалистам необходимо четко различать объекты сопровождения, его предмет и средства. На основании этого определяется содержание деятельности педагога-психолога и учителя-логопеда в ДОУ, формы и методы работы, а также оценивается эффективность условий реализации программы сопровождения естественного развития ребенка. Кроме того, это позволяет определить частные случаи сопроводительной деятельности, различные тактики развития индивидуально-личностного потенциала. Важно разграничить функциональные обязанности каждого участника. Однако функции сопровождающих определяются предметом сопровождения, поэтому мы не считаем необходимым подробно останавливаться на этом.

Итак, анализ литературы показывает, что психолого-педагогическое сопровождение - это научное психолого-педагогическое обеспечение образовательного процесса, модель деятельности специалистов и педагогов в детском образовательном учреждении, направленную на оптимизацию речевого развития, индивидуально-личностного развития дошкольника при взаимодействии с окружающим миром.

1.2 Понятие «общее недоразвитие речи» в литературе

Общее недоразвитие речи (ОНР) - это различные сложные речевые расстройства, при которых нарушается формирование всех компонентов речевой системы, т.е. звуковой стороны (фонетики) и смысловой стороны

(лексики, грамматики) при нормальном слухе и интеллекте. ОНР сказывается на формировании у детей интеллектуальной, сенсорной и волевой сфер.

Термин общее недоразвитие речи впервые появился в 50х-60х гг. XX века. Впервые, вела в употребление Левина Р.Е. и коллектив научных сотрудников НИИ дефектологии (Н.А. Никашина, Г.А. Каше, Л.Ф. Спирова).

Проблемой ОНР занимались многие ученые, среди них Л.С. Волкова [3], Л.Н. Ефименкова, Н.С. Жукова [14], Р.Е. Левина [20], Т.Б. Филичева [40] и др. Л.С. Волкова [3], Н.С. Жукова [15] в своих исследованиях показали, что под ОНР понимается нарушенное формирование всех составляющих речевой системы в их единстве (звуковой структуры, фонематических процессов, лексики, грамматического строя, семантической стороны речи), у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом. При ОНР наблюдается позднее появление речи, скудный запас слов, аграмматизмы, дефекты в произношении и фонемообразовании. Р.Е. Левина [20] отмечает, что речевое недоразвитие у детей может выражаться в разной степени: от полного отсутствия речи или лепетного ее состояния до развернутой речи, но с элементами фонетического и лексико-грамматического недоразвития. Условно можно выделить три уровня ОНР, причем первые два характеризуют более глубокие степени нарушения, а на третьем, более высоком уровне дети имеют только отдельные пробелы в развитии звуковой стороны речи, словаря и грамматической структуры. Несмотря на различный характер дефектов, у этих детей наблюдаются характерные проявления, свидетельствующие о системном нарушении речи. Речь этих детей непонятна. Они обладают недостаточной речевой активностью, которая с возрастом без специальной подготовки резко падает. Однако дети довольно критичны в отношении своего дефекта. Неполноценная речь накладывает отпечаток на формирование сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сферы у детей. Также наблюдается нестабильность внимания и ограниченные возможности его распределения. У детей снижается

вербальная память, а производительность запоминания страдает относительно сохранной семантической и логической памяти [20]. Они забывают сложные инструкции, элементы и последовательность задач. У самых слабых детей низкая активность памяти может сочетаться с ограниченными возможностями развития когнитивной деятельности. Связь между нарушениями речи и другими сторонами психического развития обуславливает специфические особенности мышления.

В целом, дети отстают в развитии словесно-логического мышления, даже обладая полноценными предпосылками для овладения умственными операциями, которые доступны для их возраста. Без специальной подготовки им трудно овладеть анализом и синтезом, сравнением и обобщением.

Наряду с общим соматическим ослаблением они имеют некоторое отставание в развитии двигательной сферы, которое характеризуется плохой координацией движений, снижением скорости и гибкостью выполнения, а также неуверенностью в выполнении дозированных движений.

Самые большие трудности обнаруживаются при выполнении движений по словесной инструкции [22].

Дети с ОНР отстают от нормально развивающихся сверстников в воспроизведении двигательной задачи по пространственно-временным параметрам, нарушают последовательность элементов действия и пропускают его составные части. Например, перекачивание мяча из рук в руки. Трудности возникают в его переносе с короткого расстояния, в ударе по полу с последовательным чередованием; в прыжках на правую и левую ногу, а также в ритмичных движениях под музыку. Наблюдается недостаточная координация пальцев, рук, недоразвитие мелкой моторики. Правильная оценка неречевых процессов необходима для выявления закономерностей нетипичного развития детей с ОНР и в то же время для определения их компенсаторного фона. Р.Е. Левиной и сотрудниками [20] была разработана периодизация проявлений ОНР: от полного отсутствия

речевых средств коммуникации до развернутых форм связанной речи, с элементами фонетико-фонематического и лексико-грамматического недоразвития.

Р.Е. Левина представила подход, позволяющий отойти от описания отдельных проявлений речевой недостаточности и представить картину аномального развития ребенка по ряду параметров, которые отражают состояние звуковых средств и коммуникативных процессов. Каждый уровень характеризуется определенным соотношением первичного дефекта и вторичных проявлений, которые замедляют образование зависимых от него речевых компонентов. Переход от одного уровня к другому определяется появлением новых языковых возможностей, повышением речевой активности, а также изменением мотивированной основы речи и ее предметно-семантического содержания. Индивидуальный темп развития ребенка определяется тяжестью первичного дефекта и его формой. Наиболее характерные и стойкие проявления ОНР наблюдаются при алалии, дизартрии и реже - при ринолалии и заикании. Лалаева Р.И. [219] различает три уровня речевого развития, которые отражают типичное состояние компонентов языка у детей дошкольного и школьного возраста с ОНР. С возрастом и интеллектуальными показателями ребенка указанные уровни напрямую не связаны: старшие дети могут иметь худшую речь.

I уровень развития речи характеризуется полным или почти полным отсутствием речи в возрасте, когда у нормально развивающихся детей речь в основном сформирована [12]. Дети в возрасте 5-6 лет, а иногда и старше, имеют слабый активный словарный запас, используют лепетные слова, звукоподражания и звуковые комплексы. Эти звуковые комплексы, которые формируются самими детьми и непонятны другим, подкрепляются выражениями лица и жестами. Вместо «машина поехала», ребенок говорит «биби», вместо «пол» и «потолок» – «ли», сопровождая речь указательным жестом, вместо «дедушка» - «де» и т.д. По своему звучанию лепетная речь

состоит как из элементов, похожих на слова («уту» – петух, «ель» – киска), так и из совершенно отличающихся от правильного слова звуковых комбинаций («е» – воробей). Одновременно с лепетными словами и жестами дети могут пользоваться и отдельными общеупотребительными словами, но, как правило, эти слова недостаточно сформированы по структуре и аудио композиции, а также употребляются в неточных значениях. Дифференцированное обозначение предметов и действий практически отсутствует. Часто возникает многозначность, когда одно и то же лепетное слово или звуковая фраза ребенка обозначает разные понятия («биби» – самолет, самосвал, пароход; «бобо» – болит, смазывать, делать укол) [19]. Названия действий часто заменяются именами элементов: открывать - «древ» (дверь), играть в мяч - просто «мяч»; имена тех же элементов заменяются именами действий: кровать - «пать», самолет - «летай».

Дети почти не владеют фразой. Стремясь рассказать о каком-то событии, дети могут говорить только отдельные слова или одно-два искаженных предложения. Характерно использование односложных предложений.

Период применения односложного предложения может наблюдаться и при нормальном развитии речи, но длительность не превышает 5-6 месяцев и включает в себя небольшое количество слов. При тяжелом недоразвитии речи этот период задерживается на длительное время [12]. В самостоятельной речи детей с ОНР доминируют одно- и двухсложные образования, в отраженной речи (при просьбе повторить слово) также наблюдается тенденция к уменьшению повторяемого слова до одного-двух слогов (кубики – «ку», карандаш – «дас»). Из-за отсутствия постоянной артикуляции отмечается непостоянный характер произношения одного и того же слова: дверь – «теф», «вефь», «веть».

Дети не могут использовать морфологические элементы для выражения грамматических значений. В речи преобладают «корневые» слова, лишённые

флексий. Чаще всего это неизменные звуковые комплексы, и лишь некоторые дети пытаются выделить названия предметов, действий, качеств. Пассивный словарь детей значительно шире активного. Это создает впечатление, что дети понимают почти все, но сами они ничего не могут сказать. Но на самом деле не говорящие дети часто понимают речь, обращенную к ним, только исходя из предполагаемой ситуации, и многие слова не понимают полностью. Часто обнаруживается отсутствие понимания значений грамматических изменений слов. Таким образом, дети одинаково реагируют на запрос «Дай карандаш» и «Дай карандаши», не понимают предлоги, не относят к различным ситуациям формы числа глаголов и прилагательных. Наряду с этим можно наблюдать смешивание значений слов, которые имеют общий звук (рамка – марка, деревня-деревья) [14]. В школьном возрасте дети, которые вообще не говорят или находятся на уровне лепетной речи, встречаются относительно редко. Чаще всего к 7-8 годам они достигают II уровня речевого развития.

Для II уровня развития речи характерно, что речевые возможности детей увеличиваются.

Помимо жестов и лепетных слов появляются, хотя и очень искаженные, но довольно постоянные общие слова [22]. Высказывания детей бедны, ребенок обычно ограничивается перечислением непосредственно воспринимаемых предметов и действий. Тем не менее, активный словарь расширяется, становится довольно разнообразным, в нем различаются слова, обозначающие предметы, действия и часто качества. Дети начинают использовать личные местоимения, иногда предлоги и союзы в элементарных значениях. Появляется возможность более или менее широко говорить о известных событиях, о семье, о себе. Но недоразвитие речи продолжает четко проявляться в незнании многих слов, неправильном произношении звуков, нарушении структуры слова, аграмматизмах, хотя важность рассказанного можно понять вне наглядной ситуации [22].

Словоизменение носит случайный характер, при его использовании допускается много разнообразных ошибок («Игаю мятику» – играю мячиком). Слова часто используются в узком смысле, уровень словесного обобщения очень низкий. Одним и тем же словом могут быть названы многие элементы, которые имеют сходство по форме, назначению или другим внешним признакам (муравей, муха, паук, жук - в той же ситуации обозначаются одним из этих слов, а в другой - другим; чашка, стакан - одним из этих слов).

Дефицит словарного запаса сопровождается незнанием многих слов, показывающих части предмета (ветви, ствол, корни дерева), посуду (тарелка, поднос, чашка, кружка), транспортные средства (самолет, вертолет, лодка, катер). Наблюдается отставание в использовании слов-признаков предметов, обозначающих форму, цвет, материал [19]. Иногда дети прибегают к объяснениям неправильно названного слова жестами: чулок - «нога» и жест надевания чулка. То же самое происходит и при его неспособности назвать действие; название действия заменяется указанием предмета, на который направлено это действие или которым оно выполняется, слово сопровождается соответствующим жестом: подметает - «пол» и показом действия; режет хлеб - «хлеб» или «нож» и жест резания. Часто дети заменяют необходимое слово именем другого аналогичного предмета, но добавляют отрицание «не»: помидор - «яблоко не». Дети начинают использовать фразу. В них существительные используются в основном в именительном падеже, а глаголы в инфинитиве или в виде единственного и множественного числа настоящего времени; при этом глаголы не согласуются с существительными ни в числе, ни в роде («Я умываца»). Изменение существительных по падежам встречается, но носит случайный характер, и фраза обычно аграмматична («играет с мячику», «пошли по горке») [19]. Также аграмматичным является изменение существительных по числам: «две уши», «два печка».

Форма прошедшего времени глагола часто заменяется формой настоящего времени и наоборот («Витя елку иду» – вместо «пойдет», «Витя дом рисовал» – вместо «рисует»). Аграмматизмы наблюдаются и в употреблении числа и рода глаголов («кончилась уроки», «девочка сидат»), смешении глаголов прошедшего времени мужского и женского рода («мама купил», «девочка пошел») [25]. Прилагательные используются редко и не согласуются с другими словами в предложении («асинь ета» – красная лента, «асинь адас» – красный карандаш, «тиня пато» – синее пальто, «тиня кубика» – синий кубик). Предлоги используются редко и неправильно, чаще опускаются: «Я была елька» (я был на елке), «Сопака живет на будке» (собака живет в будке). Дети мало пользуются союзами и частицами.

У детей на этом этапе речевого развития может наблюдаться стремление к поиску необходимой грамматической формы и необходимой структуры слова, но эти попытки часто бывают безуспешными: «На... на... стала лето... лета... лето», «У дома делеве... дереве» [22]. Понимание речи улучшается, пассивный словарь расширяется. Постепенно происходит различие некоторых грамматических форм, но оно неустойчиво. Становится возможным различие на слух единственного и множественного числа существительных и глаголов, форм мужского и женского рода глаголов прошедшего времени. Понимание форм числа и рода прилагательных отсутствует, значения предлогов различаются только в хорошо известной ситуации. Произношение звуков и слов остается значительно нарушенным. Но можно выделить правильно и неправильно произносимые звуки, причем число последних часто достигает 16-20 [12]. Самым большим затруднением является произношение одно- и двухсложных слов со стечением согласных в слоге. Произношение еще более нарушено в развернутой речи. Нередко слова, которые отдельно произносились правильно или с незначительными искажениями, во фразе теряют сходство с исходным словом (В клетке лев – «Клеки вефь», «Кретки реф»). III уровень речевого развития характеризуется

наличием фразовой речи с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития [25]. Активный словарь детей по-прежнему очень ограничен, в нем доминируют существительные и глаголы. Улучшаются возможности произношения, воспроизведение слов с различной структурой слога, но большинство детей по-прежнему имеют недостатки в произношении отдельных звуков и нарушений структуры слова.

Повседневная речь становится более или менее развернутой, но в ней часто наблюдается неточное знание и использование многих слов. Свободное общение сильно затруднено, и дети обычно вступают в контакт с другими в присутствии родителей или воспитателей, которые объясняют высказывания ребенка. Между тем, детям во многих случаях больше не трудно назвать предметы, действия, признаки, качества и состояния, известные им из жизненного опыта. Они могут достаточно свободно говорить о своей семье, о себе и своих друзьях, событиях вокруг жизни, составлять короткую историю. Не зная того или иного слова, дети используют другое слово, которое обозначает аналогичный объект (кондуктор – «кассир», кресло – «диван»). Иногда необходимое слово заменяется другим, близким по звуковому составу (смола – «зола»). То же самое происходит с именами незнакомых для ребенка действий: вместо «строгать» он говорит «чистить», вместо «резать» – «рвать», вместо «вязать» – «плести». Время от времени дети прибегают к пространственным объяснениям, чтобы назвать предмет или действие. Глаголы, такие как «поить» и «кормить», у многих детей недостаточно дифференцируются по значению [19]. Дети используют в речи различные местоимения.

Из прилагательных используются только те, которые обозначают непосредственно воспринимаемые признаки предметов – величину, цвет, форму, некоторые свойства (сладкий, теплый, твердый, легкий). Речь обеднена из-за редкого использования наречий, хотя многие из них знакомы детям. Довольно часто используются предлоги, особенно для выражения

пространственных отношений (в, к, на, под, за, из), но при этом допускается большое количество ошибок, предлоги могут опускаться, заменяться. Это указывает на отсутствие понимания значений даже самых простых предлогов. Между тем, дети часто ищут правильное применение предлогов в речи: «Я взял книжку у... в... из шкафа» [22]. Грамматические формы языка остаются недостаточно сформированными. Наиболее типичны следующие ошибки: неправильное согласование прилагательных с существительными в роде, числе падеже («Книги лежат на большими (большие) столах» – книги лежат на больших столах), неправильное согласование числительных с существительными («три медведем» – три медведя, «пять пальцем» – пять пальцев, «двух карандаши» – двух карандашей), ошибки в употреблении падежных форм множественного числа («Летом я был в деревне у бабушки. Там речка, много деревьев, гуси»), ошибки в использовании предлогов.

Обычно дети используют только самые простые фразы. Когда необходимо построить сложные предложения, например, для описания своих последовательных действий с различными предметами или когда рассказывается о цепочке взаимосвязанных событий по картинке, дети испытывают большие трудности. При составлении предложений по картинке дети, которые правильно называют действующее лицо и само действие, часто не включают в предложение имена элементов, которые использует действующее лицо в предложении. В независимых высказываниях часто отсутствует правильная связь слов в предложениях, выражающих временные, пространственные и другие отношения. Например, желая рассказать о весне, ребенок говорит:

«Сегодня уже весь снег растаял, когда прошел месяц». Он понимает, что снег сначала растаял, а затем прошел месяц, но не смог выразить эти причинно-следственные отношения в предложении [3].

Понимание повседневной речи в основном хорошее, но иногда обнаруживается незнание отдельных слов и выражений, смешение

смысловых значений слов, близких по звучанию. Фонетическое формирование речи значительно отстает от нормы, продолжают наблюдаться различные нарушения звукопроизношения. Характерно недифференцированное произношение некоторых звуков, когда один звук заменяет 2-3 других звука одновременно. Например, ребенок заменяет звуком С', еще недостаточно четко произносимым, звуки С («сяпоги» вместо «сапоги»), Ш («сюба» вместо «шуба»), Ц («сяпля» вместо «цапля»). Недостаточное развитие фонематического слуха и восприятия приводит к тому, что у детей страдает формирование звукового анализа и синтеза слов, что впоследствии не позволяет им успешно овладеть чтением и письмом [6].

Вариативность проявлений ОНР не исчерпывается тремя уровнями речевого развития. Указание на это содержится в работах ряда исследователей: Л.С. Волкова, Т.Б. Филичева, С.Н. Шаховская [40].

В результате длительного комплексного психолого-педагогического исследования детей с ОНР Т.Б. Филичева выявила еще одну категорию детей с ОНР, «у которых есть признаки недоразвития речи оказываются стертыми» [40, с. 26] и не всегда правильно диагностируются как системное и стойкое недоразвитие речи.

И эту группу детей можно определить как IV уровень ОНР. Он характеризуется незначительным нарушением в формировании всех компонентов языковой системы, которое выявляется в процессе тщательного логопедического обследования при выполнении детьми специально отобранных заданий. ОНР IV уровня определяется автором как своеобразная стертая или легкая форма словесной патологии, при которой у детей отмечаются неявно выраженные, но стойкие нарушения в овладении языковыми механизмами формирования слова, словоизменения, используемые слова сложной структуры, некоторые грамматические конструкции, недостаточный уровень различного восприятия фонемы.

Особенность речи у детей с IV уровнем ОНР, согласно исследованиям

Т.Б. Филичевой [40], заключается в следующем. В разговоре, при составлении рассказа по заданной теме, картины, серии сюжетных образов, обнаруживаются нарушения в логической последовательности, «застревание» на незначительных деталях, пропуски основных событий, повторение отдельных эпизодов. Рассказывая о событиях своей жизни, составляя рассказ по теме с элементами творчества, в основном пользуются простыми информативными предложениями. Эта группа детей по-прежнему испытывает трудности с планированием своих высказываний и выбором подходящих языковых средств.

Таким образом, значительные трудности в освоении навыков связной контекстной речи у детей с ОНР обусловлены недоразвитием основных компонентов языковой системы: фонетико-фонематического, лексического, грамматического, недостаточной сформированностью как произносительной (звуковой), так и семантической (смысловой) сторон речи. Наличие вторичных отклонений у детей в развитии ведущих психических процессов (восприятие, внимание, память, воображение и т.д.) создает дополнительные трудности в освоении связной диалогической речью.

1.3 Психолого-педагогическая характеристика старших дошкольников с ОНР III уровня

ОНР отмечает Волосовец Т.В. [29, с. 49] - сложное расстройство речи, при котором у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом отмечаются позднее начало развития речи, скудный запас слов, аграмматизмы, дефект произношения и фонемообразования. Эти проявления свидетельствуют о системном нарушении всех составляющих речи.

Уникальность развития словарного состава и грамматического строя языка с ОНР показано в работах М.Е. Хватцева [64], Р.Е. Левиной [18], Г.П.

Каше [13], О.В. Правдиной [31], Т.Е. Филичевой [55], С.Н. Шаховской [70] и др.

Большой интерес представляют работы Р.Е. Левиной [18], в которых используется системный подход к анализу речевых нарушений у детей. Любое проявление аномального речевого нарушения рассматривается автором на фоне причинно-следственной зависимости.

Флерова Ж.М. [65, с. 26] пишет, что к четырем годам дети могут свободно использовать фразовую речь, их предложения довольно сложны, а к пяти годам окончательно формируется правильное звукопроизношение. Однако даже при нормальном слухе и интеллекте у некоторых детей возможно замедление развития речи. Одна из первых, кто установил это явление, является Р.Е. Левина и определяет его как ОНР.

Для этих детей характерны нарушения звукопроизношения, недоразвитие фонетического слуха, ограниченный словарный запас, неправильный грамматический строй.

Волкова Л.С. и Шаховская С.Н. [17, с. 614] отмечают, что ОНР - это различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушается формирование всех компонентов речевой системы, которые относятся к ее звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте.

Впервые теоретическое обоснование ОНР было сформулировано в результате многоаспектных форм патологии речи у детей дошкольного и школьного возраста, проведенных в НИИ дефектологии в 50-60 гг. XX в. Отклонения в формировании речи начинают расцениваться как нарушение развития, которое протекает по законам иерархической структуры высших психических функций. С позиции системного подхода был решен вопрос о структуре различных форм патологии речи в зависимости от состояния компонентов речевой системы. ОНР может наблюдаться при сложных формах детской речевой патологии алалии, афазии, а также ринолалии,

дизартрии, дислалии, когда выявляются одновременно недостаточность словарного запаса, грамматического строя и пробелы в фонетико - фонематическом развитии.

А.В. Ястребова [72, с. 15] отмечает, что, поскольку этот дефект представляет собой системное нарушение (т.е. отсутствие сформированности фонетико-фонематических и лексико-грамматических средств языка), то в ходе коррекционного обучения логопед должен предусмотреть восполнение пробелов в формировании звукопроизношения, а также в формировании фонематических процессов и навыков анализа и синтеза звукового состава слов, словарном запасе (особенно в отношении системных и структурных признаков лексического значения слова), грамматическом строе и связной речи.

Волосовец Т.В. [29, с. 50] считает, что ОНР имеет различную степень выраженности: от полного отсутствия речевых средств общения, до развернутой речи с элементами фонетического и лексико-грамматического недоразвития. Р.Е. Левина попыталась свести многообразие речевого недоразвития к трем уровням на основе коррекционных задач.

Каждый уровень характеризуется определенным соотношением первичного дефекта и вторичных проявлений, замедляющих образование речевых компонентов. Переход от одного уровня к другому характеризуется появлением новых речевых возможностей.

Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. [18, с. 20] пишут, что для детей этой категории характерны нарушения, которые указывают на системное нарушение речевой деятельности.

Одним из главных признаков является позднее начало речи: первые слова появляются к 3-4, а иногда и к 5 годам.

Речь аграмматична и недостаточно фонетически оформлена, происходит задержка экспрессивной речи с относительно благополучным

пониманием обращенной речи. Речь этих детей непонятна.

Наблюдается недостаточная речевая активность, которая с возрастом, без специальной подготовки значительно падает.

Однако дети имеют критичное отношение к своему дефекту.

Неполноценная речевая деятельность влияет на формирование сенсорной, интеллектуальной и волевой сферы у детей. Наблюдается неустойчивость внимания, ограничены возможности его распределения.

У детей с ОНР III уровня снижается вербальная память, страдает продуктивность запоминания. Они забывают сложные инструкции, элементы и последовательность задач. У самых слабых детей низкая активность памяти может сочетаться с ограниченными возможностями для развития когнитивной деятельности.

Наряду с общей соматической ослабленностью им присуще и отставание в развитии двигательной сферы, которая характеризуется плохой координацией движений, неуверенностью в выполнении дозированных движений, сниженной скоростью и гибкостью в выполнении.

Дети этой категории испытывают наибольшие трудности при выполнении движений по словесной инструкции.

Дети с ОНР III уровня отстают от нормально развивающихся сверстников при воспроизведении двигательной задачи по пространственно-временным параметрам, нарушают последовательность элементов действия, пропускают его составные части. Нарушение мелкой моторики рук тесно связано с нарушением речи: недостаточная координация пальцев, задержка и неловкость движений, застревание в одной позе. В большинстве случаев в анамнезе детей с общим ОНР нет данных о грубых нарушениях ЦНС. Отмечается только наличие негрубой родовой травмы, соматические заболевания в раннем детстве. Неблагоприятные последствия речевой среды, ошибки в образовании, дефицит коммуникации можно отнести к факторам,

препятствующим нормальному течению речевого развития.

У многих детей с ОНР наблюдается нарушение моторики артикуляционного аппарата: изменение мышечного тонуса в речевой мускулатуре, затруднение в тонких артикуляционных дифференцировках, ограниченная возможность произвольных движений [29, с. 50]. Несмотря на отклонение от возрастных стандартов, речь детей с ОНР обеспечивает ее коммуникативную функцию и в некоторых случаях является довольно полным регулятором поведения. Они имеют тенденцию к спонтанному развитию, к передаче речевых навыков в условиях свободного общения, что позволяет достаточно компенсировать отсутствие речи до поступления в школу. Звукопроизношение детей с ОНР не соответствует возрастной норме: они не различают в произношении и на слух близкие звуки, искажают звуковую структуру и звуконаполняемость слов.

Глухов В.П. [11] занимался исследованием связной речи детей с ОНР. Связное высказывание детей с ОНР отличается отсутствием ясности, четкости, последовательности изложения, в нем отражается внешняя сторона явлений и не учитываются их существенные признаки, причинно – следственные отношения. Филичева Т.Б. [61, с. 129] отмечает, что III уровень недоразвития речи характеризуется развернутой фразовой речью с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития. На этом этапе дети используют все части речи, правильно используют простые грамматические формы, стараются строить сложноподчиненные и сложносочиненные предложения. Третий уровень развития речи дошкольного возраста с ОНР характеризуется как «обиходная фразовая речь с проблемами фонетического и лексико-грамматического строя», и представляет собой своеобразный вариант периода усвоения морфологической системы языка. [9, с.11] Связная речь представляет собой особую сложную форму коммуникативной деятельности. Каше Г. А. [13, с. 3] считает, что для детей с ОНР в первую очередь характерна

несформированность звуковой стороны речи.

Эти дети характеризуются незавершенностью процесса формирования фонематического восприятия. Недостаточность относится не только к произношению, но и к различению звуков на слух. Несформированность фонематических представлений приводит к тому, что готовность детей к звуковому анализу речи значительно слабее, чем у их нормально говорящих сверстников.

Филичева Т.Б., Чевелева Н.А. [57, с. 3] считают, что нарушение фонематического восприятия приводит к тому, что ребенок не различает (не дифференцирует) близкие по звуку или похожие по артикуляции звуки речи. В результате словарь не заполняется словами, если они содержат сложные звуки.

А в дальнейшем ребенок с ОНР в своем словарном запасе начинает значительно отставать от возрастной нормы. И следствием этого является нарушение формирования связной речи ребенка. В этой группе детей не формируется в необходимой степени и грамматический строй.

При недостаточности фонематического восприятия многие предлоги или безударные окончания слов не воспринимаются ребенком.

Белова-Давид Р.А. [27, с. 33] отмечает, что у детей дошкольного возраста при с ОНР обнаруживается недоразвитие более сложных грамматических форм контекстной речи, возникают трудности в овладении письменной речью. Филичева Т.Б., Чевелева Н.А., Чиркина Г.В. (61, с. 131) отмечают, что дети с ОНР III уровня пользуются развернутой фразовой речью, но испытывают большие трудности при самостоятельном составлении предложений. На фоне правильных предложений также встречаются аграмматичные, возникающие в результате ошибок в согласовании и управлении; эти ошибки не являются постоянными.

Существуют также ошибки и при создании сложноподчиненных

предложений с союзами и союзными словами.

У этих детей не формируется самостоятельно связная речь.

При пересказе и повествовании детям сложно строить фразы, прибегать к перефразированию и жестам, они теряют основную нить содержания, путают события, затрудняются выражать основную мысль, не заканчивают фразы. Такая речь хаотична, а выразительностью оформления бедна.

Свободное общение сильно затруднено, и дети обычно вступают в контакт с другими в присутствии родителей или воспитателей, которые объясняют высказывания ребенка. Между тем, детям во многих случаях больше не трудно назвать предметы, действия, признаки, качества и состояния, известные им из жизненного опыта. Они могут говорить достаточно свободно о своей семье, о себе и своих друзьях, событиях жизни, составлять короткую историю.

Не зная одного или другого слова, дети используют иное слово, которое обозначает аналогичный объект (кондуктор – «кассир», кресло – «диван»). Иногда необходимое слово заменяется другим, близким по звуковому составу (смола – «зола»). То же самое происходит с названиями незнакомых для ребенка действий: вместо «строгать» он говорит «чистить», вместо «резать» – «рвать», вместо «вязать» – «плести». Время от времени дети прибегают к пространственным объяснениям, чтобы назвать предмет или действие.

Глаголы, такие как «поить» и «кормить», у многих детей не дифференцируются достаточно по значению. Дети используют различные местоимения в речи.

Из прилагательных используются только те, которые обозначают непосредственно воспринимаемые признаки предметов – величину, цвет, форму, некоторые свойства (сладкий, теплый, твердый, легкий).

Речь обеднена из-за редкого использования наречий, хотя многие из них знакомы детям. Довольно часто используются предлоги, особенно для выражения пространственных отношений (в, к, на, под, за, из), но при этом допускается большое количество ошибок, предлоги могут опускаться или заменяться. Это указывает на отсутствие понимания значений даже самых простых предлогов. Между тем, дети часто ищут правильное применение предлогов в речи: «Я взял книгу у (в, из) шкафа».

Грамматические формы языка остаются недостаточно сформированными. Наиболее типичны следующие ошибки: неправильное согласование прилагательных с существительными в роде, числе падеже («Книги лежат на большими (большие) столах» – книги лежат на больших столах), неправильное согласование числительных с существительными («три медведем» – три медведя, «пять пальцем» – пять пальцев, «двух карандаши» – двух карандашей), ошибки в употреблении падежных форм множественного числа («Летом я был в деревне у бабушки. Там речка, много деревьев, гуси»), ошибки в использовании предлогов.

Обычно дети используют только самые простые фразы. Когда необходимо строить сложные предложения, например, для описания последовательных действий с различными предметами или когда нужно рассказать о цепочке взаимосвязанных событий по картине, дети испытывают большие трудности.

При составлении предложений по картинке дети, которые правильно называют действующее лицо и само действие, часто не включают имена элементов, которые использует действующее лицо в предложении.

В независимых высказываниях часто отсутствует правильная связь слов в предложениях, которые выражают временные, пространственные и другие отношения. Так, желая рассказать о весне, ребенок говорит: «Сегодня уже весь снег растаял, как прошел месяц». Он понимает, что снег сначала

растаял, а затем прошел месяц, но не смог выразить эти причинно-следственные отношения в предложении.

Понимание повседневной речи в основном хорошее, но иногда обнаруживается незнание отдельных слов и выражений, смешивание смысловых значений слов, близких по звучанию.

Волкова С.С. и Селиверстова В.И. [68, с. 28, 32] считают, что в дошкольном возрасте дети с ОНР отличаются повышенной возбудимостью или, наоборот, заторможенностью, часто имеют незначительную задержку в общем развитии. Они менее активны в команде, стесняются своего недостатка. Их речь может вызвать насмешки со стороны сверстников и критику у взрослых, что еще больше подавляет их и приводит к вторичным изменениям характера. У таких детей может рано развиться раздражительность, плаксивость, обидчивость. Сами они не могут справиться с плохой речью и, страдая от этого, реагируют непослушанием и агрессивным поведением.

Такие дети быстро истощаются и переутомляются любым видом деятельности (т.е. быстро устают). Для них характерна раздражительность, повышенная возбудимость, двигательная расторможенность, они не могут спокойно сидеть, что-то держать в руках, болтают ногами. Настроение быстро меняется и они эмоционально неустойчивы.

Часто возникают расстройства настроения с проявлением мании, тревоги. Гораздо реже наблюдается заторможенность и вялость. Эти дети быстро устают, а усталость влияет на общее поведение ребенка, его самочувствие.

Это может проявляться при повышенной головной боли, нарушении сна, вялости или, наоборот, повышенной двигательной активности. Такие дети с трудом сохраняют усидчивость, работоспособность и произвольное внимание на протяжении всего урока.

Их двигательная расторможенность может выражаться в том, что они проявляют двигательную тревогу, сидя на занятиях, встают, ходят, не реагируя на замечания.

У детей отмечается нестабильность внимания, памяти, особенно речевой, низкий уровень понимания словесных инструкций, недостаточность регулирующей функции речи, низкий уровень контроля за собственной деятельностью, нарушение познавательной деятельности. Психическое состояние этих детей неустойчиво, поэтому их работоспособность резко меняется. В период психосоматического благополучия такие дети могут достичь достаточно высоких результатов в обучении.

Белкина В.И. [1, с. 34] пишет, что в 5-6 лет дети, у которых есть недостатки в речи, болезненно чувствуют их, становятся застенчивыми, замкнутыми, раздражительными. У таких детей может наблюдаться проявление агрессии по отношению к сверстникам, а иногда и к взрослым.

Связанная речь у таких детей не может быть воспитана сама по себе, поскольку она требует четкой систематической работы логопеда. У детей с недостатками речи желание говорить особенно велико. Используя это желание в процессе коррекционного обучения, нужно пробудить познавательный интерес детей, активизировать мысль, постоянно ставить возможные и в то же время требующие определенных усилий задачи. Эти отклонения в развитии детей не преодолеваются спонтанно. Они требуют от педагогов специально организованной работы, чтобы исправить их.

Чем богаче и правильнее речь ребенка, тем легче ему выражать свои мысли, тем шире его возможности познавать реальность, полноценность будущих отношений с детьми и взрослыми, его поведение и, следовательно, его личность в целом. И наоборот, неясная речь ребенка очень затрудняет его отношения с людьми и часто накладывает тяжелый отпечаток на его характер.

1.4 Особенности формирования диалогической речи у дошкольников с ОНР III уровня

Диалогическая речь (диалог) — первичная форма речи по происхождению.

Имея ярко выраженную социальную направленность, она служит необходимостью непосредственного общения вживую.

Диалог как форма речи состоит из реплик (отдельных слов), из цепочки последовательных речевых реакций; он осуществляется либо в виде чередующихся запросов, вопросов и ответов, либо в виде разговора (беседы) двух или более участников вербального общения.

Диалог основан на общем восприятии собеседников, общей ситуации, знании рассматриваемого предмета. В диалоге наряду с фактическими языковыми средствами звучащей речи важную роль играют и невербальные компоненты - жест, мимика, а также средства интонационной экспрессии. Эти особенности определяют характер речевых высказываний. Структура диалога признает грамматическую неполноту, опускание отдельных элементов грамматически развернутого высказывания (эллипсы или элизии), наличие повторения лексических элементов в смежных репликах, использование стереотипных конструкций разговорного стиля (речевые штампы). Самые простые формы диалога (например, реплики-высказывания, типа утвердительного или отрицательного ответа и т.д.) не требуют построения программы высказывания.

Овладение связной диалогической речью, считают В.П. Глухов [9], Р.Е. Левина [20], Л.Ф. Спинова [37], - одна из основных задач развития речи у детей дошкольного возраста. Ее успешное решение зависит от многих условий (речевой среды, социального окружения, семейного благополучия, индивидуальных особенностей личности, познавательной активности

ребенка и т.д.), которые необходимо учитывать в процессе целенаправленного речевого воспитания. В дошкольном детстве ребенок овладевает, прежде всего, диалогической речью, которая имеет свои особенности, проявляющиеся в использовании языковых средств, допустимых в разговорной речи.

Диалогическая речь представляет собой особенно яркое проявление коммуникативной функции языка. В.А. Петровский [30], А.Г. Рuzская [36], О.В. Трошин [39] называют диалог первичной естественной формой языкового общения, классической формой речевого общения. Главной особенностью диалога является чередование говорения одного собеседника с прослушиванием и последующим говорением другого. Важно отметить, что в диалоге собеседники всегда знают, о чем речь, и не нуждаются в развертывании мысли и высказывания. Устная диалогическая речь протекает в конкретной ситуации и сопровождается жестами, мимикой, интонацией. Отсюда лингвистическое формирование диалога. Речь в нем может быть неполной, укороченной, иногда фрагментарной. Диалог характеризуется: разговорной лексикой и фразеологией; краткостью, недоговоренностью, обрывистостью; простыми и сложными предложениями без союза; кратковременными предварительными обдумываниями.

Связь диалога обеспечивается двумя собеседниками. Л.П. Якубинский считает, что диалогическая речь отличается произвольностью, реактивностью. Очень важно отметить, что для диалога характерно использование шаблонов и клише, речевых стереотипов, устойчивых формул общения, знакомых, часто используемых и, казалось бы, привязанных к определенным бытовым позициям и темам разговора [43]. Речевые клише облегчают диалог. Диалогическая речь симулируется не только внутренними, но и внешними мотивами (ситуация, в которой происходит диалог, реплики собеседника). Развитие диалогической речи особенно важно учитывать в методике обучения родному языку детей. В процессе обучения

диалогической речи создаются предпосылки для овладения повествованием, описанием. Связная речь может быть ситуативной и контекстной. Ситуативная речь связана с конкретной визуальной ситуацией и не полностью отражает содержание мысли в речевых формах. Она понятна только тогда, когда учитывается ситуация, о которой рассказывается. Говорящий широко использует жесты, выражения лица, указательные местоимения. В контекстной речи, в отличие от ситуативной, ее содержание понятно из самого контекста. Сложность контекстной речи заключается в том, что здесь требуется построение высказывания без учета конкретной ситуации, при этом опираясь только на языковые средства [43]. В большинстве случаев ситуативная речь имеет характер разговора, а контекстная речь - характер монолога. Но, как подчеркивает Д.Б. Эльконин, неправильно идентифицировать диалогическую речь с ситуативной, а контекстную - с монологической [41].

Поставив перед собой задачу изучить особенности развития форм связной речи, М.И. Лисина собрала значительный материал в отношении детских высказываний в различных задачах и в различных условиях общения. На основе своих материалов М.И. Лисина приходит к выводу, что диалогическая речь является первичной формой речи ребенка [29]. Важным в связи с обсуждением сути связной речи является трактование понятия «разговорная речь». Дети дошкольного возраста в основном овладевают разговорным стилем речи, который характерен в основном для диалогической речи. Важно освоить диалогическую форму общения, поскольку в самом широком смысле, как отмечает О.Я. Гойхман, «диалогические отношения ... это почти универсальное явление, пронизывающее человеческую речь и все отношения, и проявления человеческой жизни» [10, с. 35].

Г.М. Кучинский в своих работах показывает, что в раннем возрасте ребенка в диалог включает взрослый. Обращаясь к ребенку с вопросами,

побуждениями, суждениями, он тем самым активно реагирует на его слова и жесты, «чинит» диалог, трактуя, «развертывая», распространяя неполные ситуативные высказывания маленького собеседника, достраивает их до полной формы [17]. Диалогу, по словам Ж. Пиаже, предшествует «коллективный монолог» - речевое общение, когда каждый партнер активно высказывается в присутствии сверстников, но не реагирует на его реплики, не замечая реакции с его стороны на собственные высказывания [30].

А.Г. Рузская считает, что наиболее социально значимой для дошкольников является диалогическая форма общения [36]. Диалог - это естественная среда для развития личности. Отсутствие или дефицит диалогического общения приводит к различного рода искажениям личностного развития, нарастающим проблемам при взаимодействии с окружающими, возникновению серьезных трудностей в способности адаптироваться в изменяющихся жизненных ситуациях. Ф. А. Сохин, обобщая взгляды лингвистов и психологов подчеркивал, что без речевого общения невозможно полноценное развитие ребенка, Сохин писал: «Усвоение детьми родного языка включает формирование практических речевых навыков, совершенствование коммуникативных форм и функций языковой действительности (на основе практического усвоения средств языка), а также формирование осознания языковой действительности, которое может быть названо лингвистическим развитием ребенка» [34].

Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова подчеркивают, что в дошкольном возрасте необходимо развивать диалогическую форму речи. На протяжении всего дошкольного детства необходимо развивать у детей способность строить диалог (спрашивать, отвечать, объяснять, возражать, подавать реплику). Для этого нужно использовать беседы с детьми на самые разнообразные темы, связанные с жизнью ребенка в семье, детском саду, с его отношениями с друзьями и взрослыми, его интересами и впечатлениями. Важно развивать способность слушать собеседника, задавать вопросы и

отвечать в зависимости от контекста [19]. Л.С. Выготский [7], изучая соотношение речи и мышления у детей, показывает, что все психические процессы у ребенка (восприятие, мышление, память, внимание, воображение, целенаправленное поведение) развиваются при непосредственном участии речи.

С другой стороны, интеллектуальное развитие может замедляться у детей с нарушениями речи. Поэтому принято рассматривать речевую недостаточность в тесном единстве с особенностями психического развития ребенка.

Н.С. Жукова подмечает: «Формирование активной речи служит основой для всего психического развития ребенка» [15, с.26]. Р.Е. Левина утверждает: «У ребенка с ОНР, наряду с патологией формирования всех ее сторон, могут отмечаться отклонения в его психическом развитии, темп его психического развития может замедлиться, развитие гностических мыслительных процессов, эмоционально волевой сферы, характера, а иногда и личности в целом могут проходить аномально» [22, с. 59]. Не полноценное доречевое общение со взрослым, отсутствие предметных действий (манипулирование предметами), недоразвитие мелкой моторики к концу первого года жизни ребенка с ОНР оказываются тесно связанными с необыкновенной скудностью начальных проявлений речи.

Недоразвитие предметной деятельности в значительной степени обуславливает тот факт, что эти дети с большой задержкой начинают лепетать. Ответный, интонационно - насыщенный лепет, характерный для нормально развивающихся детей конца первого года жизни, у их сверстников с ОНР крайне обеднен: у этих детей практически нет лепета. У детей с ОНР без специального обучения не происходит речевой активности, не возникают и дословесные виды общения с окружающими, не развивается предметная деятельность. Для развития речи данной категории детей характерно отсутствие или позднее появление спонтанного лепета в ответ на говорение

взрослого. Существует значительное замедление появления первых слов; очень медленно и затрудненно протекает процесс овладения фразовой речью: переход от произнесения отдельных слов к построению двухсложного предложения растягивается в течение длительного времени. У детей с ОНР, по словам Д.Б. Эльконина, речевые формы формируются чрезвычайно медленно и закрепляются, не хватает самостоятельности в речевом творчестве; у них постоянно наблюдается фонетическое недоразвитие, доминирование в речи существительных, недостаточное использование слов, обозначающих действия, признаки и отношения, снижение речевой активности, бедность речи [42].

Обладая достаточно большим запасом слов, чтобы строить высказывания с целью установления контакта с окружающими, дети с ОНР фактически лишены возможности словесного общения, т.к. освоенные речевые средства не направлены на удовлетворение потребностей в общении. Выраженные нарушения в ходе онтогенетического развития, обусловленные самим характером нарушений, значительно препятствуют своевременному и правильному развитию речевого общения, оно формируется у дошкольников с ОНР довольно ущербно, его мотивы исходят в основном из органических потребностей детей. Необходимость в общении с другими диктуется, как правило, физиологическими потребностями [22].

В возрасте 4 - 7 лет дети с ОНР III уровня, согласно А.К. Марковой, с большим желанием относятся к игре, чем совместной деятельности со взрослым, что указывает на низкую потребность в общении с окружающими [25]. Слабое развитие потребностей социального характера приводит к тому, что к концу дошкольного возраста дети с большими трудностями овладевают средствами речевого общения даже в тех случаях, когда у них достаточно словарного запаса и удовлетворительного понимания речи. Также стоит отметить тот факт, что дети в возрасте 4-5 лет с ОНР, зачисляющиеся в группу специального детского сада, обнаруживают невозможность

пользоваться своей речью; они молча действуют с предметами и игрушками, крайне редко обращаются к сверстникам и взрослым. Длительное наблюдение за учащимися логопедического детского сада показало, что в ситуации неорганизованной игровой деятельности они используют в основном две формы общения.

Для большинства детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня по наблюдению О.С. Павловой характерна внеситуативно-познавательная форма общения, а остальные дети прибегают к еще более элементарной - ситуативно-деловой форме [31].

Ни у одного из них не наблюдалась внеситуативно-личностная форма общения, характерная для нормально развивающихся детей того же возраста. Часто дети с ОНР III уровня стараются избегать речевого общения. В случаях, когда происходит контакт между ребенком и сверстником или взрослым, он оказывается очень коротким и неполноценным. Это связано с рядом причин.

Среди них О.С. Павлова отделяет [31]:

- быстрая истощаемость намерений к высказываниям, что приводит к прекращению разговора

- отсутствие у ребенка информации, необходимой для ответа, бедный словарный запас, который препятствует формированию высказывания;

- непонимание собеседника - дошкольники не пытаются вникнуть в то, что им говорят, поэтому их речевая реакция оказывается неадекватной и не благоприятной для продолжения общения. Данные, полученные от Л.Ф. Спириной в процессе длительного педагогического эксперимента с дошкольниками с ОНР III уровня, свидетельствуют о том, что развитие речи у данной категории детей, прежде всего, осуществляется в русле ведущей деятельности, поскольку именно во время овладения ею у ребенка возникает необходимость активного использования слов, фраз, новых речевых оборотов [37]. Наличие потребности в речевом общении является самым

важным условием для появления и развития речи у детей с ОНР III уровня.

Л.Ф. Спирова отмечает, что игровая деятельность в качестве ведущей у детей дошкольного возраста может служить одним из эффективных способов развития словесного общения детей с ОНР III уровня.

Эта деятельность должна быть специально организована с учетом особенностей психической деятельности учащихся и их потенциальных возможностей [37]. Общение детей с ОНР III уровня друг с другом отличается рядом характеристик от общения их нормально развивающихся сверстников. Общение со сверстниками у детей является эпизодическим. Большинство детей предпочитают играть в одиночку.

В случаях, когда дети играют вместе, их действия часто несовместимы. Таким образом, разговорная речь включает в себя специфические особенности всех уровней языковой системы: фонетику, лексику, морфологию и синтаксис. Эти характеристики обусловлены особыми условиями функционирования.

Непосредственность и личное общение, характерные для разговорной речи, определяют предпочтительное использование формы диалога и возможность передачи части информации посредством паралингвистических средств. Развитие диалогической речи играет ведущую роль в процессе развития речи ребенка. Обучение диалогу можно рассматривать как цель и как средство практического овладения языком. Освоение различных сторон речи является предпосылкой для развития диалогической речи, и в то же время развитие диалогической речи способствует самостоятельному использованию ребенком отдельных слов и синтаксических конструкций. Полное развитие диалогической речи у детей старшего возраста дошкольного возраста с ОНР III уровня возможно только при создании наиболее благоприятных условий для совместной деятельности ребенка и взрослого.

Выводы по 1 главе

Проведя анализ научной и методической литературы, мы выяснили, что диалогическая речь - это форма речи, при которой происходит обмен высказываниями между двумя или более собеседниками. Диалогическая речь играет значительную роль в жизни человека. Это тот тип речи, который используется ежедневно в процессе неофициального общения.

В теории и практике логопедии под общим недоразвитием речи у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом понимается такая форма речевого нарушения, при которой нарушается формирование каждого из компонентов речевой системы: лексики, грамматического строя, звукопроизношения. В этом случае происходит нарушение формирования как семантической, так и произносительной сторон речи.

Психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с ОНР характеризуется неумением удерживать в памяти последовательное содержание, им трудно ориентироваться в разговорных ситуациях с собеседником, они могут быть негативными в общении, такое поведение дошкольников с нарушением речи помогает им изолировать себя от коллектива.

Для развития диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня требуется длительное специально организованное коррекционное воздействие, которое включает комплекс логопедических и образовательных мероприятий, направленных на формирование компонентов языковой системы, коммуникативной и регулирующей функции речи.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР III УРОВНЯ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ

2.1 Организация, методики и результаты работы по анализу уровня сформированности диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня

Исследование по анализу уровня сформированности диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня проводилось на базе Муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения (МАДОУ) «Центр развития ребёнка - детский сад №2 «Развитие» г. Верхний Уфалей. В экспериментальной работе приняли участие 10 детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня; 5 детей составили контрольную группу (таблица 1) и 5 - экспериментальную (таблица 2).

Таблица 1 – Список детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня детского сада № 2 экспериментального исследования, контрольная группа (КГ)

КОНТРОЛЬНАЯ ГРУППА (ЭГ)			
№	Ф.И.О.	Дата рождения	Заключение ПМПК
1	Есения С.	14.05.2014г.	ОНР III уровня, психологическое развитие соответствует возрастной норме, познавательная деятельность формируется с отставанием
2	Богдан Н.	07.03.2015г.	ОНР III уровня, психологическое развитие соответствует возрастной норме, познавательная деятельность формируется по возрасту
3	Полина Б.	24.01.2014г.	ОНР III уровня, психологическое развитие соответствует возрастной норме, познавательная деятельность формируется с отставанием
4	Арсений Ш.	03.06.2015г.	ОНР III уровня, психологическое развитие соответствует возрастной норме, познавательная

			деятельность формируется по возрасту
5	Варвара П.	19.11.2014г.	ОНР III уровня, психологическое развитие соответствует возрастной норме, познавательная деятельность формируется с отставанием, имеются минимальные дизартрические расстройства

Таблица 2 – Список детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня детского сада № 2 экспериментального исследования, экспериментальная группа (ЭГ)

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ГРУППА (КГ)			
№	Ф.И.О.	Дата рождения	Заключение ПМПК
1	Артём Б.	11.08.2015г.	ОНР III уровня, психологическое развитие соответствует возрастной норме, познавательная деятельность формируется по возрасту
2	Ева Р.	28.12.2014г.	ОНР III уровня, психологическое развитие соответствует возрастной норме, познавательная деятельность формируется с отставанием
3	Кира Я.	10.07.2015г.	ОНР III уровня, психологическое развитие соответствует возрастной норме, познавательная деятельность формируется по возрасту
4	Семён Е.	17.04.2014г.	ОНР III уровня, психологическое развитие соответствует возрастной норме, познавательная деятельность формируется по возрасту
5	Василина С.	05.02.2014г.	ОНР III уровня, психологическое развитие соответствует возрастной норме, познавательная деятельность формируется с отставанием

Исследование проводилось в несколько этапов:

Первый этап (I) – подготовительный. На данном этапе мы выбрали методики для выявления уровня сформированности диалогической речи детей с ОНР III уровня старшего дошкольного возраста, определили состояние психолого-педагогического сопровождения в дошкольном учреждении на начало исследования, определили экспериментальную и контрольную группы, а также выделили критерии и показатели оценки уровня.

Второй этап (II) – констатирующий. На данном этапе мы провели диагностику уровня сформированности диалогической речи детей с ОНР III

уровня старшего дошкольного возраста, а также определили состояние психолого-педагогического сопровождения в дошкольном учреждении на начало исследования.

Третий этап (III) – формирующий. На данном этапе осуществлялась апробация, эффективности разработанных нами педагогических условий психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня в процессе формирования диалогической речи.

Четвёртый этап (IV) – контрольный. На данном этапе мы провели вторичную диагностику уровня сформированности диалогической речи детей с ОНР III уровня старшего дошкольного возраста, проанализировали полученные результаты и определили эффективность проведённого экспериментального обучения.

Нами были изучены личные дела детей старшего дошкольного возраста, которые имеют ОНР III уровня. Были проведены беседы с педагогами, которые отметили заинтересованность детей в общении со взрослым и сверстниками. При затруднении в ответе на вопросы дети принимали помощь взрослых.

Параметры исследования: уровень сформированности диалогической речи у детей с ОНР III уровня старшего дошкольного возраста.

Критерии исследования:

- Коммуникабельность ребенка: желание выполнять задание, проявление интереса в процессе выполнения задания, активность общения, умение вступать в контакт с собеседником, задавать вопросы и отвечать на них, поддерживать разговор на элементарном уровне.

- Экспрессивность общения: использование мимики, пантомимики и других невербальных проявлений; эмоциональное состояние, интонационная выразительность.

- Степень самостоятельности, использование помощи при выполнении заданий.

- Полнота изложения, смысловое соответствие воспроизводимого материала заданному образцу, связность и логичность высказывания.

- Речевые средства, с помощью которых реализуются высказывания детей: лексическая полнота и грамматическая правильность, типы предложений.

В ходе проведения экспериментальной работы нами были изучены методики обследования диалогической речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня следующих авторов: Р.И. Лалаевой, О.А. Бизиковой, Р.Е. Левиной, Н.А. Стародубовой, Н.И. Левшиной, А.В. Чулковой [5, 17, 19, 21, 35, 40].

Лалаева Р.И. для обследования диалогической речи предлагает задания направленные на исследование диалогической речи с опорой на серию сюжетных картинок, а так же исследование диалогической речи с опорой на сюжетную картинку. В итоге обследования оценивается соответствие ответа изображенной на картинке ситуации и характер языкового оформления [17].

Методика О.А. Бизиковой предполагает следующие критерии диагностики диалогической речи у дошкольников: умение задавать вопросы;

умение отвечать на вопросы в соответствии с темой и ситуацией общения; умение сообщать собеседникам свое мнение; выражать просьбы, советы, предложения; умение сообщать о своих чувствах, делиться новостями; умение вести диалог в соответствии с правилами речевого этикета [5].

Р.Е. Левина для обследования диалогической речи дошкольника выделяет такие критерии как, коммуникабельность ребенка, экспрессивность общения, использование помощи, степень самостоятельности, связность и логичность высказывания, полнота изложения, смысловое соответствие воспроизводимого материала, речевые средства [19].

Методика Н.А. Стародубовой предполагает выявление уровня

сформированности диалогической речи по темам: обращение к взрослому, знакомство, приветствие, извинение, просьба, конфликт в игре [35].

Н. И. Левшина в процессе обследования диалогической речи предлагает проводить наблюдение за общением воспитателя и детей, так же общением детей между собой. По итогам обследования оценивается инициативность общения; содержание и тема разговора; анализ особенностей речевой деятельности детей [21].

Для изучения особенностей диалогической речи старших дошкольников с ОНР III уровня нами была использована методика А.В. Чулковой «Формирования диалога у дошкольников», которую адаптировали с учётом особенностей развития данной категории детей. Широко применялся наглядный материал и игровые приёмы. [40].

Детям было предложено выполнить следующие задания (см. Приложение 1).

Задание 1. Детям предложены 6 тем для подбора речевых ситуаций общения:

- приветствие;
- знакомство;
- просьба;
- извинение;
- конфликт в игре;
- обращение к взрослому.

В каждой теме детям предлагались следующие речевые ситуации:

- Ты пришел(ла) в детский сад и встретил(ла) воспитательницу – Людмилу Михайловну. Как ты ее будешь приветствовать? Как по-другому можно поздороваться?
- К вам в группу пришла новая девочка. Тебе захотелось с ней познакомиться. Как ты к ней обратишься?
- Ты поливаешь цветы в групповой комнате. Один из них находится на

шкафу, и ты не смог(ла) его достать. Как ты обратишься за помощью к няне, что ты ей скажешь?

- Ты играл (а) с мячом возле клумбы. Увлекся(лась) игрой и нечаянно сломал(а) любимый мамин цветок. Что ты ей скажешь?
- Ты захотел(а) быть капитаном на корабле, но капитанский мостик уже занял другой мальчик. Что ты ему скажешь? Как ты поступишь, если он не захочет уступить тебе место?
- Тебе нужно узнать, который час. Навстречу идет взрослый. Как необходимо к нему обратиться?

Критерии оценки (в баллах)

3 балла - высокий уровень. Дети пользуются различными формами речевого этикета, и в целом владеют им достаточно хорошо. Дети используют различные типы предложений (обращение, фразы вежливости). К незнакомым людям обращаются: «извините», «скажите, пожалуйста».

2 балла – средний уровень. Дети могут пользоваться речевым этикетом только в хорошо заученных ситуациях: приветствие, прощание, просьба. Речевые штампы, используемые детьми, однообразны, заменить их дети затрудняются. Реплики детей в таких ситуациях включают только речевой штамп без обращения к собеседнику. Для ответа ребенок использует косвенную речь, часто допуская ошибки, это происходит по причине отсутствия знаний о применении речевого штампа в данной ситуации.

1 балл – низкий уровень. Объем фраз речевого этикета у ребенка недостаточный, дети используют ежедневно заученные фразы: приветствие, просьба, извинение, могут смешивать их. Подобрать аналогичную форму фразы не могут. Контакт с собеседником затруднен по незнанию речевых оборотов. Самостоятельно из речи взрослых фразы речевого этикета дети не заимствуют. Смешивают формы обращения к ребенку и взрослому.

Задание 2. Данное задание предполагает выяснение умения ребенка самостоятельно запрашивать информацию, одновременно отмечается, на

каком уровне развития находится этот навык в разных возрастных группах.

В этом задании нужно было назвать задуманное животное из тех, что изображены на картинке (заяц, медведь, лиса, кошка и тд)

В качестве примера детям называлось несколько вопросов:

- Оно дикое или домашнее?
- Какая у него шерсть?
- Чем питается?
- Где живет? и т.д.

Задание считалось выполненным, если ребенок достигал цели (правильно называл задуманное животное). Задания оценивались по критериям:

- способность задать вопрос
- умение вести расспрос
- достижение цели беседы (правильность ответа, способ его получения, использовалась ли подсказка или ответ был достигнут путем угадывания).

Особое внимание обращалось на количество вопросов, тип, логическую последовательность, и конечный результат беседы.

Критерии оценки (в баллах)

3 балла - высокий уровень. Способны самостоятельно вести расспрос, в результате которого достигают цели. Расспрос проходит в быстром темпе, без длительных пауз и помощи собеседника. Пользуются всеми видами вопросов (общими, специальными, альтернативными, расчлененными).

2 балла – средний уровень. Данный уровень характерен способностью детей задать вопросы при помощи взрослого, но при этом логической последовательности, самостоятельности в речи детей нет. Дети предпочитают добиться цели диалога по средствам угадывания, перечисления. Ребята часто отвлекаются, их внимание достаточно низкое. В случае, если ребенок не справляется с заданием быстро, интерес угасает.

Темп расспроса замедляют паузы, вызванные незнанием,

1 балл – низкий уровень. Дети отвечают на вопросы, но сами их не задают. Вести расспрос отказываются.

Задание 3. В данном задании отмечаются реплики используемые детьми чаще, речевая реакция, сопровождаемая ребенка в момент разговора.

Детям предлагался телефонный разговор.

Реплики-стимулы произносил взрослый, реплики-реакции – ребенок. По окончании каждой реплики детям давалась возможность самостоятельно возобновить разговор, если этого не происходило, диалог начинал взрослый.

Из классификации побудительных реплик диалога, представленной М.С. Балабайко, были выбраны четыре вида:

- сообщение,
- побуждение к совместному действию,
- предложение,
- колебание.

Ответы детей анализировались по следующим критериям:

- наличие побудительных реплик (стимулов);
- общее количество произнесенных реплик;
- количество диалогических единств в микродиалогах.

Критерии оценки (в баллах).

3 балла - высокий уровень. Дети быстро включаются в беседу. Отвечают быстро, используя так же и побуждающие партнера к речевому действию фразы. С радостью поддерживают близкие для них темы. Такие микродиалоги включают от трех до семи и более диалогических единств.

2 балла – средний уровень. В беседу дети вступают охотно, при это инициативы не изъявляют, беседу не поддерживают. Стремятся высказать свою информацию, от этого тема беседы постоянно меняется с одной на другую. Их реплики-реакции кратки, односложны. Микродиалоги состоят из

1-3 диалогических единств в среднем. Ребята часто отвлекаются, их речевая активность слабая.

1 балл – низкий уровень. Дети пассивно включаются в диалог, проявляют слабую речевую активность. Беседа протекает медленно, много длительных пауз. Интерес к беседе отсутствует. Разговор достаточно короткий и продолжается до тех пор, пока взрослый его поддерживает. Реплик-стимулов почти нет, реплики-реакции краткие, однословные, однотипные. Микродиалоги состоят из одного диалогического единства, имеют простую структуру.

Задание 4. Составление диалогов

Необходимо определить используют ли дети имеющиеся навыки диалогической речи при самостоятельном составлении диалогов на предложенную ситуацию.

Детям предлагалось по картинке, на которой изображены два беседующих зайца, придумать, о чем они говорят.

Диалоги детей анализировались по следующим критериям:

- самостоятельность в составлении диалога;
- количество в нем диалогических единиц;
- виды реплик;
- объем информации;
- содержание диалога.

Критерии оценки (в баллах).

3 балла - высокий уровень. Составленный диалог по картинке имеет сложную структуру, он состоит из 4-6 и более двучленных диалогических единств. В их состав включается также речевой этикет. Содержание диалогов, как правило, отражает сюжет картины, но возможен и отход от нее. При передаче диалога дети пользуются прямой речью. У детей встречаются небольшие синтаксические и грамматические ошибки, но в целом, речь правильная.

2 балла – средний уровень. Диалоги, составленные детьми по картинке, включают 1-3 диалогических единства. Дети затрудняются придумать содержание беседы, не знают, как начать и закончить диалог. Реплики состоят из одной фразы. Предложения используются как простые, однословные, так и сложной структуры. Речевой этикет в реплики не включается. Беседа получается малосодержательной, выстроена по сюжету картинки или отражают мысли и выражения взрослых. В речи детей много синтаксических и грамматических ошибок за счет употребления сложных конструкций предложений.

1 балл – низкий уровень. Диалоги по картинке дети этого уровня придумать не могут, используют отдельные реплики либо останавливаются на определении темы беседы, представленной на картинке.

При выполнении всех заданий баллы суммируются для подведения итога обследования.

- 11-12 баллов - высокий уровень
- 10-7 баллов - средний уровень
- 6-4 баллов - низкий уровень

Процент выполнения заданий детьми группы мы считали по формуле

$X = \frac{\sum \text{баллов}}{12} * 100$, где 12 - максимальное количество баллов, х - процент выполнения ребенком заданий. Соответственно, показатели детей были разделены на:

высокий - 75-100%,

средний - 50-75 %,

низкий 50-25 %

В процессе анализа результатов констатирующего эксперимента была получена развернутая характеристика количественных и качественных особенностей формирования диалогического высказывания у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня. Качественный и количественный анализ результатов диагностических методик помог нам выявить уровень

сформированности диалогической речи у детей с ОНР III уровня старшего дошкольного возраста в контрольной группе (таблица 3) и в экспериментальной группе (таблица 4).

Качественный и количественный анализ результатов диагностических методик помог нам выявить уровень развития диалогической речи у каждого ребенка. Эти данные мы представили в таблице 3 и таблице 4.

Таблица 3 – Результаты исследования уровня сформированности диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня, контрольная группа (КГ)

КОНТРОЛЬНАЯ ГРУППА (КГ)							
	Ф.И.О.	Номер задания				Сумма баллов	Уровень развития
		1	2	3	4		
1.	Есения С.	2	2	2	1	7	Средний
2.	Богдан Н.	1	2	2	1	6	Низкий
3.	Полина Б.	1	1	2	1	5	Низкий
4.	Арсений Ш.	2	1	2	1	6	Низкий
5.	Варвара П.	1	2	1	2	6	Низкий

Таблица 4 – Результаты исследования уровня сформированности диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня, экспериментальная группа (ЭГ)

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ГРУППА (ЭГ)							
	Ф.И.О.	Номер задания				Сумма баллов	Уровень развития
		1	2	3	4		
1.	Артём Б.	2	1	2	2	7	Средне
2.	Ева Р.	1	2	2	1	6	Низкий
3.	Кира Я.	1	1	2	1	5	Низкий
4.	Семён Е.	1	2	1	2	6	Низкий
5.	Василина С.	2	2	1	1	6	Низкий

Анализ результатов проведённого исследования показал, что в экспериментальной группе преобладает низкий уровень сформированности диалогической речи, который составил 80% (4 человека); средний уровень сформированности диалогической речи наблюдается у 20% (1 дошкольник); высокий уровень сформированности диалогической речи никто из детей не

показал.

В контрольной группе преобладание низкого уровня сформированности диалогической речи также отмечено у 80% (4 дошкольника), средний уровень сформированности диалогической речи прослеживается у 20% дошкольников (1 ребенок), высокого уровня сформированности диалогической речи так же нет.

Полученные результаты исследования уровня сформированности диалогической речи у детей с ОНР III уровня изображены на рисунке 1.

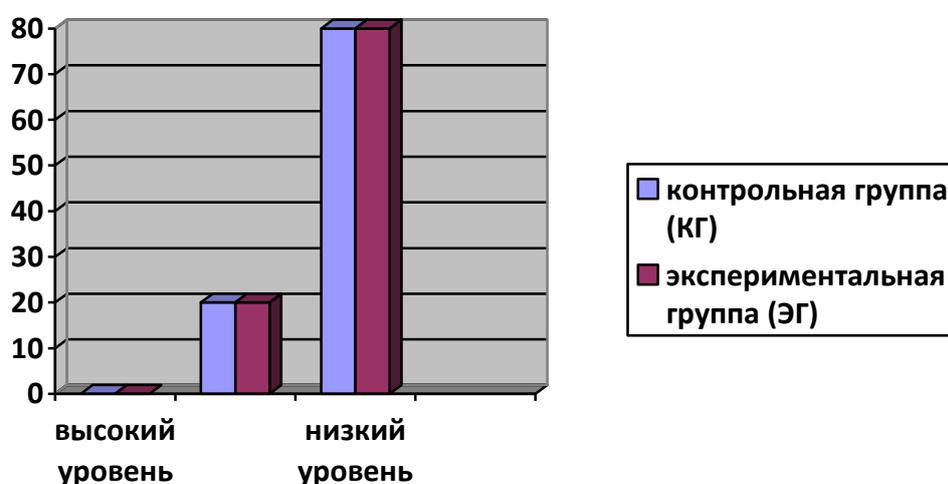


Рисунок 1. Результаты исследования уровня сформированности диалогической речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня в %

Проанализировав результаты, полученные при проведении констатирующего эксперимента, мы выяснили, что у детей отмечается недостаточное развитие диалогического высказывания, которое выражается в трудности вступления в контакт с людьми. Редко наблюдались личностные контакты с взрослым.

При предъявлении на выбор трех типов взаимодействия игры с дидактическими игрушками, чтение и обсуждение книг, беседы на личностные темы с взрослыми Ева и Василина в первые моменты обратили

внимание на игры, но затем подошли к книгам, в итоге предпочли совместную деятельность с взрослым. Чтение и обсуждение книг выбрали сразу двое детей Артём и Полина. Трудности при выборе деятельности возникли у Киры, Есени и Богдана, им было предложено поочередная деятельность. Арсений и Семён сразу обратили внимание на игрушки, проигнорировав два остальных задания: они выбрали игровую деятельность с взрослым.

У детей отмечалась содержательная бедность, структурная неполнота используемой речевой продукции. Преобладавшее число контактов детей носило ситуативный характер.

Таким образом, у детей дошкольного возраста с ОНР III уровня немного снижена потребность в общении, как со взрослыми, так и со сверстниками. Обращение к взрослому как к партнеру по деятельности отмечалось редко. Из проведенного нами исследования можно сделать вывод, что речь дошкольников с ОНР III уровня носит преимущественно ситуативный характер, у детей отсутствуют навыки и умения последовательно излагать свои мысли, для них характерна подмена последовательного высказывания односложными ответами на вопросы или разрозненными нераспространенными предложениями.

Анализ результатов проведенных диагностических исследований, свидетельствует о том, что дошкольники старшего возраста с ОНР III уровня имеют средний и низкий уровни сформированности диалогической речи. У них нет навыков рассуждения, они испытывают затруднения в поддержании диалога и просят помощь у педагога для того, чтоб выразить свои мысли, многие дошкольники говорят о своем, не слушая собеседника и не отвечают на его высказывания.

Полученные данные указывают на необходимость проведения коррекционного обучения, что будет способствовать полноценному формированию диалогической речи, успешной социализации ребенка и

эффективной подготовке к школьному обучению.

2.2 Реализация педагогических условий психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня в процессе формирования диалогической речи

Проанализировав уровень сформированности диалогической речи детей, мы отметили, что эта сторона речевого развития детей имеет низкий качественный уровень.

Необходимость в коррекционной работе по формированию диалогической речи дошкольников определяется речевым недоразвитием, это выражается в бедности словарного запаса, также встречаются ошибки в произношении и понимании слов, неправильное их употребление. Функция коммуникации успешно используется в том случае, если ребенок владеет хорошим словарным запасом. Логопедическая помощь может быть безрезультативной, если не создать необходимые условия для комплексного сопровождения ребенка с использованием коррекционно-педагогических технологий формирования диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Психолого-педагогическое сопровождение представляет собой комплексную систему диагностической, коррекционной и развивающей помощи в соответствии с возрастными, индивидуальными потребностями дошкольников в ходе образовательного процесса.

Для работы с детьми с ОНР III уровня в муниципальном автономном дошкольном образовательном учреждении (МАДОУ) «Центр развития ребёнка - детский сад №2 «Развитие» г. Верхний Уфалей функционирует психолого-медико-педагогический консилиум (ПМПК), с детьми работают педагог-психолог, учитель-логопед, воспитатель, музыкальный

руководитель, а так же учитель-дефектолог. Мы предложили создать педагогические условия для организации психолого-педагогического сопровождения работы по формированию диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Под условиями понимается целенаправленно созданная обстановка (среда), в которой в тесном взаимодействии представлены совокупность психологических и педагогических факторов (отношений, средств и т. д.), позволяющих педагогу эффективно осуществлять воспитательную или учебную работу.

Опишем более подробно условия психолого-педагогического сопровождения, способствующие формированию диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня:

- организация специальной работы по формированию диалогической речи у детей дошкольного возраста с ОНР III уровня;
- отбор игр и создание мотивационного фона, способствующего формированию диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня;
- отбор содержания образования по формированию умений диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня;
- использование коррекционно-педагогических технологий формирования диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Выполнение выдвинутых нами условий решается комплексно, совместными усилиями логопеда, воспитателей, психолога, физкультурного и музыкального руководителей при осуществлении тесного контакта с родителями.

Дадим более подробную характеристику каждому педагогическому условию, которые были нами выделены.

Первое условие - это организация специальной работы по формированию связной речи у детей с ОНР III уровня.

Администрацией дошкольного образовательного учреждения для реализации условий в положение о работе учителя-логопеда, педагога-психолога, которые взаимодействуя между собой, проектируют методическое обеспечение и средства педагогической деятельности, организуют индивидуальное сопровождение, консультирование родителей. Были внесены уточнения по проведению работы по формированию диалогической речи у детей с общим недоразвитием речи.

В коррекционной работе по формированию диалогической речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня принимает участие весь педагогический персонал. Учитель-логопед планирует и организует работу по развитию диалогической речи, составляет комплексы игр по темам, составляет тексты для диалога на занятиях. А работа воспитателя и педагога-психолога заключается в закреплении материала, предложенного учителем - логопедом в канве своего занятия.

Необходимо учить детей вступать в общение различными способами: задавать вопросы; делиться своими впечатлениями; договариваться с товарищами о совместной деятельности; а так же учить детей пользоваться жестами и мимикой.

Главной целью формирования диалогической речи у дошкольников заключается в необходимости научить их пользоваться диалогом как формой общения.

Воспитатель беседует с дошкольниками в любое время и на любые темы. Разговор может проходить как индивидуально, так и коллективно.

Нередко разговор начинает сам ребенок, когда ему что-то нужно от взрослого, либо он хочет поделиться какой-то информацией. Так же воспитателю нужно быть инициатором разговора, привлекая внимание дошкольников интересными фактами, разговорами или рассказами.

Беседа считается одним из наиболее сложных методов развития речи. Беседы, проводимые воспитателем и педагогами с детьми в ДООУ, позволяют им приобрести нужные знания, которые в дальнейшем понадобятся в школе для обучения. Беседы оказывают большое влияние на всю разнообразную деятельность детей и их поведение. У них появится желание вступать в беседы.

Создание мотивационного фона и применение технологий по формированию диалогической речи у детей дошкольного возраста с ОНР III уровня предполагает формирование умения понимать и инициировать разнообразные обращения (сообщения, вопросы, побуждения).

Для подготовки бесед необходимо подбирать материал с учетом знаний детей, чтоб дети понимали, о чем идет речь, чтоб они могли рассказать о своих впечатлениях, могли задать вопрос.

Важным способом формирования диалогической речи у детей, выражаются в виде разговора на занятиях воспитателя со своими воспитанниками.

Способ разговора педагога с воспитанником, выражается в форме речевого общения в повседневной жизни. Ведь для любого человека свойственно общаться, делиться своими впечатлениями, мыслями и чувствами, а у ребенка это более выражено.

Для формирования диалогической речи используется приём словесных поручений. Воспитатели могут дать детям задание, например, передать родителям информацию о конкурсах, мероприятиях, собраниях. Можно дать ребёнку поручение – попросить у младшего воспитателя тряпочку для мытья кубиков. Воспитатель учит повторять поручение, что необходимо для запоминания информации. По итогам завершения поручения необходимо поинтересоваться у ребёнка, как он с ним справился.

Совместная аппликация, конструирование дает возможность для разговора. Прием драматизации можно применять и при рисовании, и при рассказывании сказки, и при сочинении по картине. Дошкольники с удовольствием изображают, как они дуют на снежинку, которую нарисовали; «съедают» ягоду на аппликации. У дошкольников формируются навыки слушать и понимать партнера, правильно излагать свои мысли, учатся вести разговор, участвовать в беседе. Ребёнок учится внимательно слушать собеседника, не перебивая его. Ребёнку требуется внимательно следить за процессом беседы, не уходя от темы, слушать собеседников, соглашаться с их мнением, самому формулировать свои мысли и высказывать их.

Важное значение имеет прием совместного составления рассказа детьми: один ребенок начинает рассказ, второй его продолжает, а третий завершает. Детям дается возможность выбирать для совместной деятельности партнеров, договариваются между собой о содержании, об очередности рассказывания. Это может быть сочинение по картине, по серии картин, по набору игрушек.

Одним из способов формирования диалогической речи является чтение литературных произведений. Чтение позволяет детям копировать диалогическое взаимодействие. Диалоги с использованием вопросов и ответов позволяют дошкольникам освоить не только форму различных высказываний, но и правила очередности, усвоить различные виды интонации, помочь в развитии логики разговора.

Занятие можно поделить на три этапа. В первую очередь необходимо познакомить детей с произведением, после чего необходимо провести беседу о прочитанном, для того чтобы уточнить содержание и литературно-художественную форму. Это нужно для оценки поступков сказочных героев, их намерения. Учитель-логопед помогает детям осмысливать отношение к персонажам, добивается понимания главной идеи.

При правильной постановке вопросов у ребёнка возникает желание подражать нравственным поступкам положительных героев.

В заключительном этапе проводится повторное чтение текста с целью закрепления эмоционального впечатления и углубление воспринятого.

После завершения чтения необходимо пояснение незнакомых слов – это необходимо для правильного восприятия произведения и тем самым пополняя словарный запас.

Эффективным способом для формирования диалогической речи являются разнообразные игры (дидактические, сюжетно-ролевые, подвижные, игры-инсценировки).

Дидактические игры основываются на закреплении речевых навыков у дошкольников, они способствуют развитию ускоренной реакции на услышанное. В методике развития речи применяются огромное количество дидактических игр: «Магазин», «Разговор по телефону», «В гостях у куклы», в том числе подвижные игры, которые содержат диалоги («Гуси-гуси», «Краски»). В данных играх закрепляются навыки адресовать речь партнеру, вдумываться в сказанное собеседником, излагать свою точку зрения, правильно формулировать свой вопрос.

Сюжетно-ролевые игры способствуют формированию и закреплению диалогических умений. С помощью сюжетно-ролевой игры дети учатся правильно общаться, правильно вести себя, так как в сюжетно-ролевой игре могут быть различные жизненные ситуации.

Однако развитие у детей навыков использования разнообразных диалогически реплик, соблюдение правил поведения в диалоге помогают развитию игры. Для активизации детских диалогов в игре необходима присутствие специальной атрибутики (игрушечные телефоны, касса, костюмы).

Игры-инсценировки и игры-драматизации организуют детей, благодаря известному тексту и представляющий себе сюжет. В данных играх

ребёнку приходится превращаться в сказочного героя и следовать его сужениям. Сценарий можно использовать разными методами: с помощью картинок, пальчиковых кукол через выразительные движения и речь.

Для детей старшего дошкольного возраста уже понятны игры-инсценировки, они позволяют заложить элементы драматизации, в которых дети связывают игровые действия со сверстником и практикуются в диалогах, взятых из литературных произведений.

Для совершенствования диалогической речи можно использовать: театрализованные игры; народные подвижные игры; игры с правилами (игры в театр и различные элементы театра в самодеятельных сюжетно-ролевых играх).

Эти игры и создают мотивационный фон.

Практика показывает, что работа по развитию диалогического общения у детей со сверстниками на разных возрастных этапах рассматривается как определенная задача, исходя из которой, воспитатель определяет содержание, форму и методы обучения.

Для того чтобы определить содержание комплекса игр и упражнений по развитию диалогической речи, мы составили тематический план занятий для учителя-логопеда, в соответствии с требованиями Примерной адаптированной программы коррекционно-развивающей работы в логопедической группе детского сада для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет и программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи под редакцией Т.Б. Филичевой, Т.В. Тумановой, Г.В. Чиркиной. По результатам проведенной диагностики, изучения методических пособий и рекомендаций авторов Т.Б. Филичевой, Т.В. Тумановой, Г.В. Чиркиной, Т.А. Ткаченко, В.И. Селиверстова, Е.И. Тихеевой, Э.П. Коротковой был разработан комплекс игр и упражнений, направленный на развитие диалогической речи детей старшего дошкольного

возраста (таблица 5).

Таблица 5 – Тематический план занятий учителя-логопеда по формированию диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня

Период	Лексические темы	Народные, дидактические игры и литературные произведения
Март	Женский день	А.Архипова «Девушка с кувшином», «Моя любимая мама»; «Мамы разные нужны, мамы всякие важны» (о профессиях мам и бабушек) Сюжетно – ролевые игры: «Дочки-матери», «Мама и дети», «Мамины помощники»
	Миром правит доброта (дружба)	Сюжетно-ролевые игры «Семья», «Магазин подарков», «Приют для животных»; сюжетно-ролевая игра «Библиотека» (организация выставки «Добрая книга»); ситуативный разговор «Мы в ответе за тех, кого приручили»;
	Быть здоровыми хотим	Сюжетно-ролевые игры «Корреспонденты», темы интервью: «Что я знаю о своем здоровье», «Хочу одеваться правильно», «Что я знаю о своем здоровье», беседы на тему «Мы дружим с физкультурой». К. Чуковский «Мойдодыр, проведение сюжетно – ролевых игр «Больница», «Поликлиника», «Аптека».
	Весна шагает по планете	«Как мы следы весны искали», «Весенняя природа», подвижные игры «День-ночь», «Солнышко-дождик»
Апрель	Встречаем птиц	Коллаж «Птицы прилетели», «Как мы следы птиц искали», «Весенняя природа», «Недорисованные картинки весенней природы», «На что похоже?»
	День смеха, цирк, театр	«Цирковые профессии»; игры со светом «Пускаем солнечные зайчики», «К нам приехал цирк»
	Космос, приведем в порядок планету	Подвижные игры «Парашютики» (прыжки по дорожке с поворотом на 90-180 градусов произвольно и по сигналу), «Самолёты», «Маятник (подскоки влево-вправо) Сюжетно-ролевая игра: «Полёт на другую планету», «Космонавты»;
	Животный мир рек, морей	«Реки и озёра Урала», «Опасные ситуации на воде», «Будь осторожен», дидактические игры на объединение в группы растений, животных и водоемов (рек, озёр, морей, океанов)
Май	Мир природы (цветы, насекомые)	К. Паустовского «Кот-ворюга», «Угадай, чьи следы», «Где чье жилище?», «Кто из животных какую пользу приносит», «Где чей хвост?», «Где чей детеныш?»; Н.Сладкова «Лесные сказки», Л.Толстой «Лев и собачка»

Период	Лексические темы	Народные, дидактические игры и литературные произведения
	Здравствуй лето	«Расскажи о себе», «Садовник», «Цветочные имена», «Цветочный магазин», стихи и загадки про лето.
	Наш любимый детский сад	«Чему я научился?»; «Дом», «Детский сад», «Поликлиника», «Магазин», «Парикмахерская».

Комплекс игр и упражнений был включен в логопедические занятия с целью формирования диалогической речи. Предполагаемая форма работы – фронтальная. По каждой из данных тем предусмотрено проведение игр и упражнений. Выделенный нами комплекс игр и упражнений, направлен на решение следующих основных задач: формирование словаря, развитие диалогической речи, работа над значениями слов и выражений, активизация словаря в разных видах речевой деятельности; развитие связных высказываний, развитие сюжета.

Основными задачами игр и упражнений является:

- формирование положительной мотивации к использованию диалогической речи;
- осуществление речевого развития;
- коррекция интеллектуального развития, формирование умения сравнивать, анализировать, задавать вопросы и отвечать на них.

При проведении данных игр и упражнений следует учитывать следующие рекомендации:

1) при выборе игр и упражнений, необходимо руководствоваться требованиями раздела «Логопедическая работа с детьми III уровня речевого развития» программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи под редакцией Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, в частности, учитывать задачи работы по развитию диалогической речи, тематику и содержание занятий;

2) при проведении всех игр, упражнений с целью формирования диалогической речи указанный словарный материал должен включаться в

состав фраз, структура которых зависит от уровня речевого развития детей. В зависимости от ситуации общения с детьми данный категории речевой материал необходимо использовать в виде поручений, вопросов, сообщений;

3) в процессе проведения игр и упражнений, фронтальная работа должна сочетаться с индивидуальной;

4) в процессе проведения игр и упражнений на логопедических занятиях в детском саду необходимо ориентироваться на уровень речевого развития ребенка и его индивидуальные особенности.

При осуществлении коррекционной работы учителя-логопеды могут контролировать объем речевого материала, а так же использовать предметную или игровую деятельность с постепенным увеличением объема учебного материала (таблица 6).

Таблица 6 – Тематический план работы учителя-логопеда с родителями по формированию диалогической речи на 2020-2021 учебный год

Темы занятий	Содержание работы	Формы работы с родителями
Женский день	«Моя любимая мама»; «Мамы разные нужны, мамы всякие важны» (о профессиях мам и бабушек)	Посещение родителями занятия в детском саду
Миром правит доброта (дружба)	Игры «Семья», «Магазин подарков», «Приют для животных», «Мы в ответе за тех, кого приручили	Посещение родителями занятия в детском саду
Быть здоровыми хотим	«Хочу одеваться правильно», «Что я знаю о своем здоровье»	Собрания
Встречаем птиц	«Как мы следы птиц искали», «Птицы прилетели»	Консультация
День смеха, цирк, театр	«Цирковые профессии»	Консультации
Мир природы (цветы, насекомые)	«Расскажи о себе», «Садовник». «Цветочные имена», «Цветочный магазин», стихи и загадки про цветы.	Консультации
Мир природы (цветы, насекомые)	«Где чье жилище?», «Кто из животных какую пользу приносит», «Где чей хвост?», «Где чей детеныш?»;	Консультация
Здравствуй лето	«Расскажи о себе», «Садовник»,	Консультации

Темы занятий	Содержание работы	Формы работы с родителями
	«Цветочные имена», «Цветочный магазин», стихи и загадки про лето.	
Наш любимый детский сад	«Чему я научился?»; «Дом», Детский сад», «Поликлиника», «Магазин», «Парикмахерская».	Открытые занятия

Рекомендацией к деятельности учителя-логопеда является объяснение родителям тех умений, которыми должен овладеть их ребенок за время обучения в старшей группе; информирование родителей об успехах в речевом развитии ребенка. Родители должны понимать, что речь не существует изолированно от других психических процессов, и успех в речевом развитии ребенка может быть обеспечен только в результате комплексной работы.

Учитель-логопед должен давать пояснения родителям, что развитие речи в семье важно соединить с практической деятельностью детей и взрослых в процессе различных бытовых моментов, посещением общественных мест развлечениями детей. Эта деятельность может стать основой для формирования представлений о различных сферах жизни человека. Наблюдая за различными явлениями, предметами, взрослые сообщают ребенку их названия, накапливают словарный запас, необходимый ему для обозначения предметов окружающего мира.

В коррекционной работе так же задействованы: педагог-психолог, музыкальный руководитель, учитель-дефектолог. Взаимодействие в работе специалистов отражено в составленном нами плане (таблица 7).

Таблица 7 – План работы по взаимодействию специалистов муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения (МАДОУ) «Центр развития ребёнка - детский сад №2 «Развитие» г. Верхний Уфалей с семьями дошкольников по развитию диалогической речи

Мероприятия	Формы работы	Специалисты
--------------------	---------------------	--------------------

Мероприятия	Формы работы	Специалисты
Как помочь ребенку с нарушением речи? Речь и ее значение в жизни ребенка. Способы развития диалогической речи в семье	Родительские собрания	Учитель-логопед, воспитатель группы, педагог – психолог
Речевая готовность ребенка к школе	Консультации (как групповые, так и индивидуальные).	Учитель-логопед, педагог-психолог, воспитатель группы
Развитие выразительности речи	Индивидуальная консультация родителей	Учитель-логопед, воспитатель группы
Разговорная речь взрослого – образец для ребенка	Семинары-практикумы	Учитель-логопед, воспитатель группы, педагог-психолог

Помимо этого, в работе можно использовать анкетирование и опросы родителей, в которых можно узнать, что волнует родителей на данный момент, особенности ребенка, на которые хотели бы обратить внимание сами члены его семьи. Родители приглашаются на заседания ПМПК, где обсуждаются достижения или трудности в обучении ребенка, даются рекомендации по поводу дальнейшего обучения, при необходимости дети направляются на дополнительные обследования. Взаимодействие детского сада и семьи с использованием разнообразных форм работы обеспечивает организацию оптимальных условий, как для развития личности ребёнка, так и его ближайшего окружения.

Ожидаемые результаты: повышение уровня сформированности диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

2.3 Анализ результатов экспериментальной работы

Экспериментальная работа проводилась с экспериментальной группой с сентября 2019 года по май 2020 года в муниципальном автономном дошкольном образовательном учреждении (МАДОУ) «Центр развития ребёнка - детский сад №2 «Развитие» г. Верхний Уфалей. Были разработаны условия психолого-педагогического сопровождения детей старшего

дошкольного возраста с ОНР III уровня в процессе формирования диалогической речи на логопедических занятиях.

Были реализованы педагогические условия психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня в процессе формированию диалогической речи. Организована специальная работа по формированию диалогической речи у детей дошкольного возраста с ОНР III уровня была организована специальная образовательная среда, взаимодействие администрации, учителя-логопеда, воспитателя, учителя-дефектолога, педагога-психолога, родителей, а также общих и индивидуальных форм сопровождения детей, направленная на решение задачи по развитию диалогической речи. Учитель-логопед вёл работу по формированию диалогической речи, воспитатель продолжал эту работу на занятиях по развитию речи. Педагог-психолог, проводя работу по воспитанию определенных качеств личности ребёнка, закреплял умения ребёнка по построению диалога при проведении своих занятий. Родители дома проводили рекомендованные педагогами игры и упражнения.

Продуманный отбор и рациональная группировка материала по формированию диалогической речи с использованием оптимальных приемов и методов организации процесса обучения, позволили в максимально сжатые сроки улучшить пользование детьми диалогом как средством коммуникации.

В мае 2020 года нами был проведен итоговый контроль, при этом были использованы те же задания и методики, что и при первоначальной диагностике. Полученные результаты уровня сформированности диалогической речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня приведены в таблице 8 (контрольная группа) и в таблице 9 (экспериментальная группа).

Таблица 8 – Результаты исследования уровня сформированности диалогической речи детей с ОНР III уровня после проведения

экспериментальной работы, контрольная группа (КГ)

КОНТРОЛЬНАЯ ГРУППА (КГ)							
	Ф.И.О.	Номер задания				Сумма баллов	Уровень развития
		1	2	3	4		
1.	Есения С.	2	2	2	2	8	Средний
2.	Богдан Н.	2	1	2	1	6	Низкий
3.	Полина Б.	3	2	2	2	9	Средний
4.	Арсений Ш.	1	1	2	1	5	Низкий
5.	Варвара П.	1	2	1	2	6	Низкий

Таблица 9 – Результаты исследования уровня сформированности диалогической речи детей с ОНР III уровня после проведения экспериментальной работы, экспериментальная группа (ЭГ)

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ГРУППА (ЭГ)							
	Ф.И.О.	Номер задания				Сумма баллов	Уровень развития
		1	2	3	4		
1.	Артём Б.	3	2	3	3	11	Высокий
2.	Ева Р.	2	3	2	2	9	Средний
3.	Кира Я.	1	2	1	2	6	Низкий
4.	Семён Е.	2	1	2	2	7	Средний
5.	Василина С.	2	2	2	2	8	Средний

Проведенная итоговая диагностика говорит о том, что в экспериментальной группе уровень сформированности диалогической речи детей повысился: один ребенок имеет высокий уровень – 20%, что на 20% больше, чем при нулевом срезе, четверо – средний – 60%, что на 40% больше, чем на начало экспериментальной работы. Низкий уровень сформированности диалогической речи показал только один ребенок – 20%, что на 60% меньше по сравнению с предыдущими показателями.

Произошли положительные изменения показателей и в контрольной группе детей, но в меньшей степени. Количество детей с низким уровнем сформированности диалогической речи сократилось на 20%, а количество детей со средним уровнем сформированности диалогической речи увеличилось на 20%. Высокий уровень в контрольной группе не показал ни один ребенок.

Представим более наглядно полученные результаты на рисунке 2.

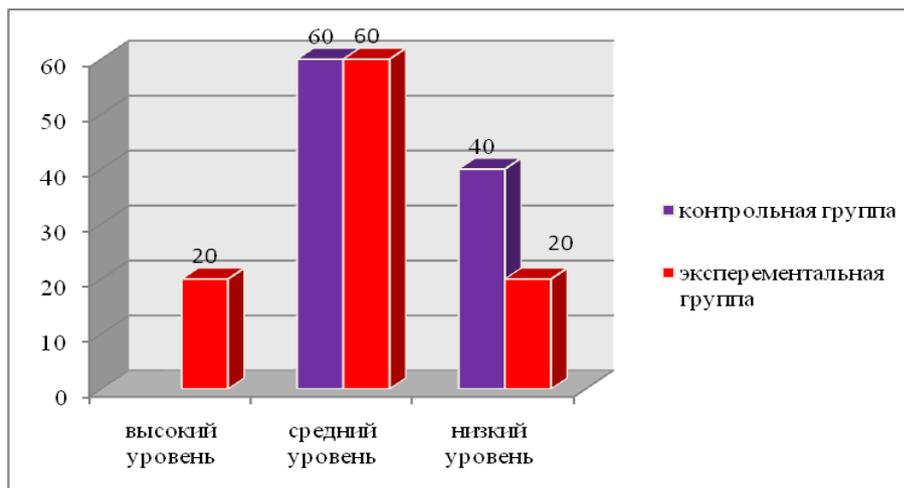


Рисунок 2. Показатели результатов исследования уровня сформированности диалогической речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня в %.

Мы провели сравнительный анализ показателей уровня сформированности диалогической речи детей контрольной и экспериментальной групп, представленный в таблице 10.

Таблица 10. Сравнительные результаты анализа уровней сформированности диалогической речи в экспериментальной и контрольной группах при повторном исследовании

Уровни Группы	Низкий		Средний		Высокий	
	Начало	Оконч	Начало	Оконч.	Начало	Оконч.
Экспериментальная	80%	20%	20%	60%	0%	20%
Контрольная	80%	60%	20%	40%	0%	0%

Исходя из полученных в ходе исследования данных, мы можем сделать вывод, что детей с высоким уровнем развития диалогической речи в экспериментальной группе стало на 20% больше, чем в контрольной группе.

В экспериментальной группе учащихся со средним уровнем развития диалогической речи стало на 40% больше, что выше показателей контрольной группы на 20%.

В экспериментальной группе детей с низким уровнем развития

диалогической речи уменьшилось на 40%, в то время как в контрольной группе количество детей с низким уровнем развития диалогической речи при контрольном обследовании уменьшилось на 20%.

Сравнительный анализ результатов позволяет сделать следующие выводы:

- высокого уровня сформированности диалогической речи достиг Артём Б., показав самый высокий результат среди обследуемых детей. Достигнуть такого результата помогли неравнодушные родители так, как они следовали рекомендациям педагогов, посещали собрания и консультации, принимали активное участие в жизни своего ребенка;

- Ева Р., Семён Е., Василина С., Полина Б. перешли с низкого на средний уровень сформированности диалогической речи;

- низкий уровень сформированности диалогической речи продемонстрировали четыре человека – Кира Я., Богдан Н., Арсений Ш. и Варвара П. По итогам контрольного эксперимента их показатели по каждому из заданий методик не изменились, оставшись на низком уровне. Кира, Богдан и Варя часто болели, из-за этого редко посещали дошкольное учреждение. У Арсения стали появляться частые пропуски после рождения брата, так как мама не могла приводить его в детский сад, из-за того что был маленький ребенок. Рекомендации педагогов родители игнорировали.

Достигнутые результаты свидетельствуют о том, что процесс психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня по формированию диалогической речи осуществляется эффективно при соблюдении выделенных нами педагогических условий.

Таким образом, результаты, полученные нами в ходе экспериментальной работы, позволяют сделать вывод, что цель работы достигнута, задачи выполнены, гипотеза нашла своё подтверждение.

Выводы по 2 главе

Нами проведена экспериментальная работа с детьми старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня на базе Муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения (МАДОУ) «Центр развития ребёнка - детский сад №2 «Развитие» г. Верхний Уфалей.

Мы исследовали возможности формирования диалогической речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Основываясь на проведенном диагностическом исследовании, мы обнаружили, что дошкольники испытывают трудности с коммуникацией и ведением диалога как со взрослыми, так и со сверстниками. Дети не могут последовательно выражать свои мысли, а также согласовывать члены предложения при составлении ответа.

Мы обнаружили, что уровни сформированности диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня различны и варьируются от простых умений (ответов на вопросы) до более сложных.

Чтобы исправить выявленные недостатки, мы разработали педагогические условия для психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня в процессе работы по формированию диалогической речи и осуществили их апробацию.

Анализ проделанной работы по развитию диалогической речи показал положительные результаты. В результате проделанной работы у детей наблюдается положительная динамика. Количество детей с высоким уровнем сформированности диалогической речи в экспериментальной группе стало на 20% больше, чем в контрольной; со средним уровнем в экспериментальной группе детей стало больше на 20%, чем в контрольной, а количество детей с низким уровнем сформированности диалогической речи детей в экспериментальной группе снизилось на 60%, а в контрольной только на 20%.

Поэтому, мы пришли к выводу, что разработанные нами

педагогические условия для психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня являются эффективными и могут быть использованы в организации работы в дошкольных образовательных учреждениях с этой категорией детей.

Таким образом, результаты, которые мы получили во время экспериментальной работы, позволяют сделать вывод, что цель работы достигнута, задачи выполнены, гипотеза подтверждена.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ психолого-педагогической литературы по вопросам исследования показал, что в общении ребенка со сверстниками и взрослыми диалогическая речь занимает особое место, она помогает ребенку выражать свои мысли, следуя логической цепочке, которая доказывает понимание услышанной информации.

Проблемой формирования диалогической речи у детей с ОНР занимались Л.С. Выгодский, А.В. Запорожец, Р.Е. Левина, М.И. Лисина, Е.М. Мастюкова, Л.В. Щерба, Л.П. Якубинский и другие [16, 36, 49, 56, 108].

Дети с ОНР III уровня имеют ограниченный словарный запас, отстают в освоении грамматического строя родного языка, что затрудняет процесс формирования диалогической речи. Это приводит к торможению процесса общения, из-за чего возникают проблемы в общении. Важным фактором является обучение детей с ОНР III уровня по развитию диалогической речи.

Чтобы определить уровень формирования диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР третий, нам поставили диагноз, результаты показали преобладание низкого уровня его образования.

Чтобы определить уровень сформированности диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня, нами была проведена диагностика, результаты которой показали преобладание низкого уровня ее сформированности.

Для того чтобы исправить выявленные недостатки у детей дошкольного возраста с ОНР III уровня, мы проанализировали методическую литературу, подобрали необходимые игры и апробировали в коррекционной работе условия для психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня по формированию диалогической речи на логопедических занятиях. В результате контрольной диагностики были выявлены положительные результаты проведенного

экспериментального обучения. Согласованность действий специалистов позволяет эффективно скорректировать существующие нарушения в развитии; помогает ребенку легко адаптироваться в дошкольном учреждении, успешно развиваться и учиться.

В результате применения нами педагогических условий, которые мы выделили, произошли качественные изменения в формировании диалогической речи детей.

По результатам итогового контроля наблюдается улучшение показателей диалогической речи и ее лексико-грамматического оформления.

Следовательно, гипотеза исследования о том, что процесс психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня в процесс формирования диалогической речи реализуется наиболее эффективно при соблюдении комплекса выделенных нами педагогических условий, нашла свое подтверждение.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Агранович З.Е. Сборник домашних заданий в помощь логопедам и родителям для преодоления лексико-грамматического недоразвития речи у дошкольников с ОНР. / З.Е Агранович.- СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2003. - 128 с.
2. Алмазова А. А. Характеристика диалогической речи детей с речевым недоразвитием// Диагностика и коррекция нарушений речевого развития у детей. Сборник статей. - Ижевск, 2008.- С 26-39.
3. Арушанова А.В. Организация диалогического общения дошкольников со сверстниками // Дошкольное воспитание./ А.В. Арушанова. – 2001. №5. – С. 51-61.
4. Арушанова А.В., Рычагова Е.К., Дурова Н.Л. Истоки диалога // Дошкольное воспитание. – 2002.- №10. – с. 82-90.
5. Базжина Т.В. Диалог на начальном этапе языкового развития [Текст] / Т.В. Базжина // Детская речь: Лингвистический аспект: сб. науч. тр. / ред. С.Н. Цейтлин. – СПб.: Образование, 1995. – С. 57-66.
6. Бизицова О. Развитие речи дошкольников в игре./ О. Бизицова - М: издательство «Скрипторий 2003», 2008. – 136с.
7. Битянова М.Р. Социальная психология: наука, практика и образ мыслей[Текст]: учебное пособие / М.Р. Битянова.–М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. –576 с.
8. Болотина Л. Р. Дошкольная педагогика. - М.: Академия, 2007. - 232с.
9. Бородич А. М. Методика развития речи детей. - М.: Просвещение, 2001. - 255с.
10. Вершина О.М. Особенности общения у детей с общим недоразвитием речи / О.М. Вершина.- М.: Просвещение,2003. 246 с.

11. Ветрова В. В., Смирнова Е. О. Ребенок учится говорить. - М.: Знание, 2008. - 94с.
12. Волкова Г.А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи / Г.А. Волкова. - СПб.: Детство-пресс, 2007. 144 с.
13. Воробьева В. К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи: учебное пособие. - М.: АСТ, 2006. 126 с.
14. Воспитание детей старшей группы детского сада / сост. Г.М. Лямина. М.: Просвещение, 2006. 185 с.
15. Выготский Л.С. Детская речь /Л.С. Выготский. - М.: Педагогика, 2006. 420 с.
16. Выготский Л.С. Мышление и речь [Текст] / Л.С. Выготский // Хрестоматия по общей психологии. Выпуск III. – М.: Учебно-методический центр «Психология», 2001. – С. 65-82.
17. Выготский Л.С. Проблемы дефектологии / Л.С. Выготский. - М.: Педагогика, 1995. 77 с.
18. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи / А.Н. Гвоздев.- М.: Гном, 2001. 267 с.
19. Глинка Г. А. Буду говорить, читать, писать правильно./ Г.А. Глинка - СПб.; М.; Харьков, Минск: Питер. - 2008. - 221с.
20. Глухов В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи./ В.П. Глухов - М.: АРКТИ. - 2004. - 186 с.
21. Глухов В.П. Из опыта логопедической работы по формированию связной речи детей с ОНР дошкольного возраста на занятиях по обучению рассказыванию / В.П. Глухов //Дефектология.- 2008. -№4. -С8–10.
22. Глухов В.П. Особенности творческого воображения у детей дошкольного возраста с ОНР / В.П. Глухов. М.: ВЛАДОС.- 2005. -123 с.

23. Глухов В.П. Особенности формирования связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР / В.П. Глухов. М.- 2007.- 68 с.
24. Глухов В.П. Коррекционно-развивающая направленность обучения и воспитания детей с нарушениями речи / В.П. Глухов. М.: Союз. - 2007. -156 с.
25. Гойхман О.Я. Речевая коммуникация / под ред. О.Я. Гойхман. М.: Инфа.-2006. -272 с.
26. Горшкова Е.Р. Учите детей общаться // Дошкольное воспитание. – 2000. №12. – С. 91-93.
27. Грецик Т.С. Взаимодействие детского сада и семьи по развитию речи // Дошкольное воспитание. - 2008. - №6. - С. 54-56.
28. Гербова С.В. Детский сад – семья: аспекты взаимодействия. / С.В. Глебова. – Воронеж: ЧП Лакоценин С.С.- 2007. – 111 с.
29. Доронова Т.Н. Играем в театр/ Т.Н. Доронова. - М.: Педагогика, 2005. 94 с.
30. Елисеева М.Б. От 2 до 5: речь для других и речь для себя.// Ребенок как партнер в диалоге./ Е.М. Елисеева. - СПб.: Издательство СОЮЗ. - 2001. -185 с.
31. Елкина Н.В. Формирование диалогической речи у детей шестого года жизни: Автореф. диссертации канд. пед. наук /Н.В. Елкина. - М. - 2007. 16 с.
32. Жукова Н.С. Преодоление ОНР у детей / Н.С. Жукова. - М.: Союз - 2008. -142 с.
33. Жукова Н.С. Отклонения в развитии детской речи / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. - Екатеринбург. - 2006. -316 с.
34. Занятия по развитию речи в детском саду / Под ред. О. С. Ушаковой. - М.: Современность. - 2009. - 363с.

35. Запорожец А. В., Лисина М. И. Развитие общения у дошкольников./ А.В. Запорожец, М.И. Лисина. - М.- 2004. -264 с.
36. Игры в логопедической работе с детьми // ред.-сост. В.И. Селеверстов. - М.: Гном. - 2007.- 83 с.
37. Истоки диалога: Книга для воспитателей/ Под ред. А.Г. Арушановой. - М.: Мозаика-синтез. 2003.-36с.
38. Калягин В.А. Энциклопедия методов психолого-педагогической диагностики лиц с нарушением речи / В.А. Калягин, Т.С. Овчинникова.- СПб.: КАРО. -2003. -257с.
39. Казакова Е.И. Система комплексного сопровождения ребенка: от концепции к практике /Е.И. Казакова- Психолого-педагогическое медико-социальное сопровождение развития ребенка. – С-Пб., 1998.
40. Казаковская В. В. Коммуникативные навыки ребенка в диалоге.//Ребенок как партнер в диалоге./ В.В. Казаковская - СПб.: Издательство Мозаика – синтез. 2003. -93с.
41. Козлова С. А., Куликова Т. А. Дошкольная педагогика. - М.: Академия. 2006. - 416с.
42. Колодяжная Т. П. Колунова Л. А. Речевое развитие ребенка в детском саду: новые подходы. Методические рекомендации для руководителей и воспитателей ДОУ,- Ростов - н/Д: ТЦ «Учитель», 2002. - 32с.
43. Коноваленко В.В. Коррекционная работа воспитателя в подготовительной логопедической группе.— М. 1998. -117 с.
44. Короткова Э. Л. Обеспечение речевой практики при взаимосвязи работы над развитием диалогической и монологической речи // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста / Сост. М. М. Алексеева. - М.: Академия. - 2009. - С.201-203.
45. Крылова Н. М. Влияние беседы на умственное и речевое развитие детей // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста / Сост. М. М. Алексеева. - М.: Академия.-2009. - С.204-208.

46. Кучинский Г.М. Диалог и мышление / Г.М. Кучинский. Минск: Университет. 2002. -120 с.
47. Лалаева Р.И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников / Р.И. Лалаева Н.В. Серебрякова.СПб.: КАРО.-2004. -160 с.
48. Левина Р.Е. Характеристика ОНР у детей / Р.Е. Левина, Н.А. Никашина. М.: Просвещение, 2009. -159 с.
49. Леонтьев А.А. Исследования детской речи / А.А. Леонтьев. М.: Просвещение, 2004. -268 с.
50. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность / А.А. Леонтьев. М.: Просвещение, 1995. -214 с.
51. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность. - М., 1995. -165 с.
52. Леонтьев А. Н. Функции и формы речи //Основы теории речевой деятельности. - М., 1994. -96 с.
53. Лепская Н.И. Доречевая стадия развития ребенка и ее роль в становлении аспектов, форм и средств коммуникации [Текст] / Н.И. Лепская // Детская речь: Лингвистический аспект: сб. науч. тр. / под ред. С.Н. Цейтлин [и др.]. – СПб.:Образование, 1992. – С. 39-49.
54. Лизунова Л.Р. Организация единого образовательного пространства для детей с нарушениями речевого развития в условиях ДОУ: Программно-методическое пособие. - Пермь: Издательство "ОТ и до", 2010. - 114с.
55. Лисина М. И. Общение, личность и психика ребенка. - М., 2001. - 152 с.
56. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения / М.И. Лисина. М.: ВЛАДОС, 2006. -144 с.
57. Лисина М.И. Влияние общения со сверстниками на познавательную активность дошкольников / М.И. Лисина, Т.Д. Сарториус. М.: Инфа, 2000. -169 с.

58. Лисина М.И. Потребности и мотивы общения между дошкольниками / М.И. Лисина, Р.А. Смирнова. Минск, 1995. -115 с.
59. Логопедическая диагностика и коррекция нарушений речи у детей / под ред. Ю.Ф. Гаркуша. СПб., М.: САГА: ФОРУМ, 2006. -272 с.
60. Логопедическая работа с дошкольниками /под ред. О.В. Правдиной. М.: ВЛАДОС, 2006. -246 с.
61. Лурия А. Р. Роль речи в психологическом развитии ребенка// Вопросы психологии. - 1998. - №5. – С.9-12.
62. Лямина Г. М. Особенности развития речи детей дошкольного возраста // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста / Сост. М. М. Алексеева. - М.: Академия, 2009. - С.49-52.
63. Майер А.А. Компетентностный подход в работе дошкольного образовательного учреждения с родителями/ А.А. Майер. – М.: Детство-Пресс, 2012.
64. Максаков А. И. Правильно ли говорит ваш ребенок? - М.: Просвещение, 2008. - 157с.
65. Маркова А.К. Психология усвоения языка как средства общения / А.К. Маркова. М.: Педагогика, 2004. -300 с.
66. Методы обследования речи детей / под ред. проф. Г.В. Чиркиной. М.: АРКТИ, 2003. -240 с.
67. Миронова С.А. Развитие речи дошкольников на логопедических занятиях / С.А. Миронова. М.: Гном, 2009.-168 с.
68. Михеева И. А., Чешева С. В., Чешева С. В. Взаимодействие в работе воспитателя и учителя-логопеда: Карточка заданий для детей 5-7 лет с общим недоразвитием речи. (Популярная логопедия) Серия: Популярная логопедия. Издательство: КАРО, ИЗДАТЕЛЬСКО-ПОЛИГРАФИЧЕСКИЙ ЦЕНТР, 2009.-176с.

69. Новотворцева Н. В. Развитие речи детей. - Ярославль: Гринго, 2005. - 236с.
70. Обучение и воспитание дошкольников с нарушениями речи // ред. сост. С.А. Миронова. М.: Инфа, 2007. – 241 с.
71. Общение и речь: Развитие речи у детей в общении со взрослыми [Текст] / под ред. М.И. Лисиной. – М.: Педагогика. – 144 с.
72. Онипенко Н.К. Первые речевые акты: обращения и побуждения в речи ребенка [Текст] / Н.К. Онипенко // Детская речь: Лингвистический аспект: сб. науч. тр. / под ред. С.Н. Цейтлин. – СПб., 1996. – С. 106-112.
73. Основы логопедической работы с детьми: Учебное пособие для логопедов, воспитателей. Автор: Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. Издательство: М.: АРКТИ, Просвещение Год: 2003. –С. 240- 223.
74. Основы теории речевой деятельности / Под ред. А. А. Леонтьева. - М.: Просвещение, 2004. - 148с.
75. Павлова О.С. Нарушение коммуникативного акта у детей с ОНР / О.С. Павлова //Психолингвистика и современная логопедия / под ред. Л.Б. Халиловой. М.:Экономика, 2007. -304 с.
76. Педагогика взаимопонимания: занятия с родителями. / Москалюк, О.В., Погонцева Л.В. - Волгоград: Учитель, 2010. – 123 с.
77. Пеньевская Л. А. Влияние на речь маленьких детей общения с более старшими// Дошкольное воспитание. - 1998. - № 2. - С. 13-17.
78. Пиаже Ж. Комментарии к критическим замечаниям Л.С. Выготского на книги «Речь и мышление ребенка» и «Суждение и рассуждение ребенка» [Текст] / Ж. Пиаже // Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления. – СПб.: Союз, 1997. – 282 с.
79. Пиаже, Ж. Комментарии к критическим замечаниям Л.С. Выготского на книги «Речь и мышление ребенка» и «Суждение и рассуждение ребенка» [Текст] / Ж. Пиаже // Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления. – СПб.: Союз, 1997. – 282 с.

80. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка [Текст] / Ж. Пиаже. Генезис элементарных логических структур: классификация и сериация. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2002. – 408 с.
81. Преодоление общего недоразвития речи дошкольников / под ред. В.В. Ветрова. М.: Педагогика, 2005. -234 с.
82. Придумай слово: Речевые игры и упражнения для дошкольников. - М.: Изд-во ин-та психотерапии, 2001. - 223с.
83. Программа и методика развития речи детей дошкольного возраста в детском саду / Автор-составитель Ушакова О. С. - М.: АПО, 2004. - 63с.
84. Программа обучения и воспитания в детском саду./Под ред. М. А. Васильевой. — М., 1997. 74 с.
85. Психолого-педагогические вопросы развития речи в детском саду. Сб. науч. трудов. Ред. кол. Ф. А. Сохин. - М.: АПН СССР, 1999. – 120с.
86. Радина К. К. Метод беседы в воспитательно-образовательной работе с детьми старшей группы детского сада // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста / Сост. М. М. Алексеева. - М.: Академия, 2009. - С.221-229.
87. Развитие общения у дошкольников / подред. А.В. Запорожца, М.И. Лисиной. М.: Просвещение, 2004. -269 с.
88. Развитие речи дошкольника: Сб. науч. трудов / Под ред. О. С. Ушаковой. - М.: АПН СССР, 2000. - 137с.
89. Развитие речи у детей дошкольного возраста / под ред. Ф.А. Сохина. М.: Просвещение, 2004. -183 с.
90. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. - М., 2000. -367с.
91. Рубинштейн С.Л. Речь и общение. Функции речи. Развитие речи у детей / С.Л. Рубинштейн. СПб.: Питер, 2002. -720 с.
92. Рузская А.Г. Развитие общения дошкольников со сверстниками / А.Г. Рузская. СПб.: Питер, 2008. -315 с.

93. Садретдинова Г.Ф, Смирнова М.В. Планирование и содержание занятий с детьми 5-6 лет, страдающих недоразвитием речи.- СПб., 1996. - 218с.
94. Соловьева О. И. Методика развития речи и обучения родному языку в детском саду. - М.: Просвещение, 1996. - 175с.
95. Сохин, Ф.А. Задачи развития речи [Текст] / Ф.А. Сохин // Развитие речи детей дошкольного возраста / под ред. Ф.А. Сохина. – М.: Просвещение, 1984. – С.4-16.
96. Сохин Ф. А. Психолого-педагогические проблемы развития речи дошкольников // Вопросы психологии. - 1999. - №3. - С. 21-24.
97. Спирина Л.Ф. Особенности речевого развития детей с тяжелыми нарушениями речи / Л.Ф. Спирина. М.: Педагогика, 2000. -192 с.
98. Тихеева Е.И. Развитие речи детей - М.: Просвещение, 1998. - 280с.
99. Трошин О.В. Логопсихология / О.В. Трошин, Е.В. Жулина. М.: ТЦ Сфера, 2005. -256 с.
100. Ушакова О. С. Развитие речи дошкольника. М.: Изд-во института психотерапии, 2001. – 237с.
101. Флерина Е. А. Разговорная речь в детском саду // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста / Сост. М. М. Алексеева. - М.: Академия, 2009. - С.210-115.
102. Филичева Т.Б. Дети с ОНР. Воспитание и обучение / Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова. М.: Изд.-во ГНОМ и Д, 2000. -128 с.
103. Цейтлин С. Н. Некоторые особенности диалога взрослый-ребенок: функции реплик -повторов.// Ребенок как партнер в диалоге. - СПб.: Издательство Мозаика - синтез, 2003. -185с.
104. Щерба, Л.В. Современный русский литературный язык [Текст] / Л.В. Щерба // Избранные работы по русскому языку. – М.: Просвещение, 1997. – С. 113-129.

105. Эльконин Д.Б. Детская психология / Д.Б. Эльконин. М.: Педагогика, 1990. -359 с.
106. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды / под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко. М.: Просвещение, 1999. -435 с.
107. Эльконин Д. Б. Развитие речи // Психология детей дошкольного возраста: развитие познавательных процессов. - М., 2004. -285с.
108. Юрьева Н. М. Экспериментальное исследование диалогического взаимодействия детей - сверстников в совместной деятельности.// Ребенок как партнер в диалоге. - СПб.: Издательство Мозаика- синтез, 2003. -237с.
109. Якубинский Л.П. О диалогической речи /под ред. Л.В. Щербы. - Спб., 2007. -259 с.
110. Якубинский Л. П. Избранные работы: Язык и его функционирование // Отв. ред. А. А. Леонтьев. М.: Наука, 2006.- С. 17-58.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Характеристика кадрового состава

/п	Категории педагогических и руководящих работников	Количество педагогов	Потребность
1	Заведующий	1	-
2	Старший воспитатель	1	-
3	Воспитатель	8	-
4	Психолог	1	-
5	Инструктор физкультуры	1	-
6	Музыкальный руководитель	2	-
7	Учитель-логопед	1	-
8	Учитель-дефектолог	1	-

Профессиональный уровень педагогов

Уровень образования	Количество педагогов	%
Высшее образование	10	71%
Среднее профессиональное педагогическое образование	4	28%

Квалификационный уровень педагогов

Квалификационная категория	Количество педагогов	%
Высшая квалификационная категория	3	21%
Первая квалификационная категория	8	57%
Без квалификационной категории	3	22%

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Психолого-педагогические условия, обеспечивающие развитие ребенка

Образовательный процесс для детей с общим недоразвитием речи строится с учетом специфики развития воспитанников и связанных с ним особых образовательных потребностей, которые определяют условия, направленные на развитие всех компонентов языковой системы, что приведет к развитию диалогической речи.

Деятельность специалистов ДООУ направлена на удовлетворение особых образовательных потребностей воспитанников на основе соблюдения следующих условий:

- организация непрерывного психолого-медико-педагогического сопровождения детей через деятельность консилиума (ПМПК) (разрабатываются и утверждаются содержание: индивидуальных коррекционно-развивающих планов, карт сопровождения индивидуального развития ребенка на основе результатов комплексного изучения психофизических особенностей и возможностей детей, коррекционно-образовательных маршрутов групп);

- организация коррекционно-развивающих занятий по коррекции нарушенных психических функций на основе индивидуально-дифференцированного подхода к формированию образовательных умений и навыков. Для реализации данного принципа занятия проводятся индивидуально и/или подгруппой детей с учетом актуального уровня развития ребенка, подгруппы имеют подвижный состав в течение года.

Индивидуальный и дифференцированный подход к детям во время НОД осуществляется за счет:

- дозирования индивидуальной образовательной нагрузки, как по интенсивности, так и по сложности материала,
- индивидуальной помощи в виде стимуляции к действию, дополнительного пояснения и др.,
- введения специальных видов помощи, а именно: зрительных опор на этапе программирования и выполнения задания,
- речевого регулирования на этапах планирования и выполнения задания (сначала педагог задает программу деятельности и комментирует действия ребенка; затем ребенок сам сопровождает свою деятельность речью; на следующих этапах дает словесный отчет о ней; на завершающих этапах учится сам самостоятельно планировать свои действия и действия других детей),
- совместного с педагогом сличение образца и результата собственной деятельности, подведение итога выполнения задания и его оценка;
- введение элементов программированного обучения;
- целенаправленное формирование функционального базиса для развития мышления и речи;
- развитие всех компонентов речи, рече-языковой компетентности, словесной регуляции действий, оказание помощи по коррекции речевых расстройств;
- соответствие темпа, объема и сложности учебного материала реальным познавательным возможностям ребенка, уровню развития его когнитивной сферы, уровню подготовленности, т. е. уже усвоенным знаниям и навыкам;
- создание у неуспевающего воспитанника чувства защищенности и эмоционального комфорта;
- щадящий здоровье сберегающий, комфортный режим обучения и нагрузок, т.е. учитывать быструю утомляемость ребенка, обучать его на

доступном материале, чтобы он мог увидеть результат своей деятельности. В ходе занятий, игр, различных упражнений необходимо применять различные формы поощрения, поддержки ребенка на основе выполнения охранительного режима и санитарно-гигиенических требований;

- целенаправленное формирование социальной компетентности, развитие форм и средств общения с взрослыми и сверстниками, развитие у ребенка адекватного отношения к своим возможностям, уверенность в своих силах;

- проведение целенаправленной работы с родителями воспитанников, обучение их доступным приемам коррекционно-развивающей работы с ребенком в условиях семьи.

Для успешной реализации Программы необходимо создать следующие психолого-педагогические условия:

- 1) уважение взрослых к человеческому достоинству детей, формирование и поддержка их положительной самооценки, уверенности в собственных возможностях и способностях;

- 2) использование в образовательной деятельности форм и методов работы с детьми, соответствующих их возрастным и индивидуальным особенностям (недопустимость как искусственного ускорения, так и искусственного замедления развития детей);

- 3) построение образовательной деятельности на основе взаимодействия взрослых с детьми, ориентированного на интересы и возможности каждого ребенка и учитывающего социальную ситуацию его развития;

- 4) поддержка взрослыми положительного, доброжелательного отношения детей друг к другу и взаимодействия детей друг с другом в разных видах деятельности;

- 5) поддержка инициативы и самостоятельности детей в специфических для них видах деятельности;

6) возможность выбора детьми материалов, видов активности, участников совместной деятельности и общения;

7) защита детей от всех форм физического и психического насилия;

8) поддержка родителей (законных представителей) в воспитании детей, охране и укреплении их здоровья, вовлечение семей непосредственно в образовательную деятельность.

Создание условий для развития познавательной деятельности

Обучение наиболее эффективно тогда, когда ребенок занят значимым и интересным исследованием окружающего мира, в ходе которого он самостоятельно и при помощи взрослого совершает открытия. Педагог создает ситуации, в которых может проявляться детская познавательная активность. Ситуации, которые могут стимулировать познавательное развитие (то есть требующие от детей развития восприятия, мышления, воображения, памяти), возникают в повседневной жизни ребенка постоянно: на прогулках, во время еды, укладывания спать, одевания, подготовки к празднику и т. д.

Стимулируя детскую познавательную активность, педагог:

- регулярно предлагает детям вопросы, требующие не только воспроизведения информации, но и мышления;
- регулярно предлагает детям открытые, творческие вопросы, в том числе — проблемно-противоречивые ситуации, на которые могут быть даны разные ответы;
- обеспечивает в ходе обсуждения атмосферу поддержки и принятия;
- позволяет детям определиться с решением в ходе обсуждения той или иной ситуации;
- организует обсуждения, в которых дети могут высказывать разные точки зрения по одному и тому же вопросу, помогая увидеть несовпадение точек зрения;

- строит обсуждение с учетом высказываний детей, которые могут изменить ход дискуссии;
- помогает детям обнаружить ошибки в своих рассуждениях;
- помогает организовать дискуссию;
- предлагает дополнительные средства (двигательные, образные, в т. ч. наглядные модели и символы), в тех случаях, когда детям трудно решить задачу.

Создание условий для развития проектной деятельности

В дошкольном возрасте у детей должен появиться опыт создания собственного замысла и воплощения своих проектов. В дошкольном возрасте дети могут задумывать и реализовывать исследовательские, творческие и нормативные проекты.

С целью развития проектной деятельности педагоги:

- создают проблемные ситуации, которые инициируют детское любопытство, стимулируют стремление к исследованию;
- внимательны к детским вопросам, возникающими в разных ситуациях, регулярно предлагают проектные образовательные ситуации в ответ на заданные детьми вопросы;
- поддерживают детскую автономию: предлагают детям самим выдвигать проектные решения;
- помогают детям планировать свою деятельность при выполнении своего замысла;
- в ходе обсуждения предложенных детьми проектных решений поддерживают их идеи, делая акцент на новизне каждого предложенного варианта;
- помогают детям сравнивать предложенные ими варианты решений, аргументировать выбор варианта.

Стимулируя детей к исследованию и творчеству, педагоги предлагают им большое количество увлекательных материалов и оборудования. Природа

и ближайшее окружение - важные элементы среды исследования, содержащие множество явлений и объектов, которые используются в совместной исследовательской деятельности воспитателей и детей.

Создание условий для самовыражения средствами искусства

В дошкольном возрасте дети должны получить опыт осмысления происходящих событий и выражения своего отношения к ним при помощи культурных средств - линий, цвета, формы, звука, движения, сюжета и пр.

Для того чтобы дети научились выражать свои мысли средствами искусства, педагог:

- планирует время в течение дня, когда дети могут создавать свои произведения;
- создают атмосферу принятия и поддержки во время занятий творческими видами деятельности;
- оказывают помощь и поддержку в овладении необходимыми для занятий техническими навыками;
- предлагают такие задания, чтобы детские произведения не были стереотипными, отражали их замысел;
- поддерживают детскую инициативу в воплощении замысла и выборе необходимых для этого средств;
- организуют выставки проектов, на которых дети могут представить свои произведения.

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Взаимодействие специалистов в разработке и реализации коррекционно-развивающих мероприятий

Коррекционно-образовательный процесс осуществляется на основе взаимодействия специалистов образовательного учреждения: (музыкального руководителя, воспитателя, инструктора по физической культуре), специалистов в области коррекционной педагогики (учителя-дефектолога, учителя-логопеда, педагога-психолога).

Взаимодействие специалистов ДОУ:

Форма работы	Цель	Специалисты	Формы фиксации результатов
Комплексное диагностическое изучение детей	1.Выявить уровень возможного освоения образовательной программы. 2.Разработать содержание коррекционно-развивающих планов работы с ребёнком	Учитель-дефектолог, учитель-логопед, воспитатели, педагог-психолог, музыкальный руководитель, инструктор по физической культуре	1.Протоколы диагностики 2.Планы индивидуальной и коррекционно-развивающей работы (учесть потребности и возможности ребенка к самостоятельному у развитию и на этой основе осуществить максимальную индивидуализацию обучения и воспитания)
Разработка рабочих программ по коррекционно-развивающей работе, по образовательным областям	1.Обеспечить систему комплексного психолого-педагогического сопровождения детей с ОНР в условиях воспитательно-образовательного процесса	Учитель-дефектолог, учитель-логопед, воспитатели, педагог-психолог, музыкальный руководитель, инструктор по физической культуре	Рабочие программы
Изучение	1.Дать оценку	Учитель-	1. Аналитический отчёт по

Форма работы	Цель	Специалисты	Формы фиксации результатов
динамики по итогам обучения И воспитания	эффективности разработанных методов, приемов и форм организации коррекционно-образовательной работы с ребенком, выявить причины трудностей освоения образовательной программы.	дефектолог, учитель-логопед, воспитатели, педагог-психолог, музыкальный руководитель, инструктор по физической культуре	результатам освоения ребенком содержания образовательных областей и индивидуальных коррекционно-развивающих планов
Консилиум ДОУ	<p>1.Изучение результатов комплексной психолого-педагогической диагностики</p> <p>2. Утверждение коррекционно-образовательных маршрутов групп и карт сопровождения развития детей.</p> <p>1. Оптимизация системы коррекционно-развивающих, мероприятий и внутрисемейных отношений с целью повышения степени их позитивных влияний на развитие ребенка.</p> <p>1. Анализ итогов освоения образовательной программы и динамики обучения, воспитания детей</p>	Учитель-дефектолог, учитель-логопед, воспитатели, педагог-психолог, музыкальный руководитель, инструктор по физической культуре	<p>1. Протоколы заседаний ПМПк.</p> <p>2. Образовательные маршруты групп</p> <p>3. Карты индивидуального сопровождения развития детей</p> <p>1. Протоколы заседаний ПМПк.</p> <p>2. Корректировка планов индивидуальной коррекционно-развивающей работы с ребёнком</p> <p>1. Индивидуальные карты освоения образовательной программы</p> <p>2. Протоколы динамики развития.</p> <p>3. Отчеты специалистов</p>
Консультации специалистов	1.Повышать психолого-педагогическую компетенцию	Учитель-дефектолог, учитель-логопед,	<p>1. Информационный материал.</p> <p>2. Тезисы.</p> <p>3. Журнал учета</p>

Форма работы	Цель	Специалисты	Формы фиксации результатов
	специалистов различных направлений	воспитатели, педагог-психолог, музыкальный руководитель, инструктор по физической культуре	консультаций.
Анкетирование педагогов или других специалистов ДОУ	1.Формировать доброжелательные межличностные отношения с коллегами, родителями с установкой на деловое сотрудничество в воспитании и обучении детей	Зам. зав. по УВР, педагог-психолог	1.Анкеты 2.Аналитические справки 3.Семинары-практикумы (мастер классы)
Анализ работы с родителями	1.Совершенствование содержания, повышение качества взаимодействия с родителями на основе внедрения современных подходов в практическую деятельность педагогических работников	Заведующий ДОУ, Зам. зав. по УВР, Педагоги	1.Аналитические справки 2.Планы работы с родителями на новый учебный год

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

Алгоритм деятельности учителя-логопеда и учителя-дефектолога

Вид деятельности	Цель	Формы фиксации результатов
Знакомство с заключениями специалистов ПМПК	Разработка и подбор инструментария для диагностики детей группы	Карты индивидуального сопровождения детей
Проведение углублённого обследования на начало учебного года, заполнение протоколов педагогической диагностики	Определить уровень возможного освоения адаптированной образовательной программы воспитанниками	1. Карта индивидуального сопровождения развития ребенка. 2. Перспективный план индивидуальной коррекционно-развивающей работы с воспитанниками группы
Разработка рабочих программ по коррекционно-развивающей работе на группе	Обеспечить систему комплексного психолого-педагогического сопровождения детей с нарушением интеллекта в условиях воспитательно-образовательного процесса	1. Рабочая программа
Участие в работе консилиума Подготовка представления на ребенка для психолого-медико-педагогического консилиума (ПМПк)	1. Подведение итогов диагностики, уточнение подгруппы для фронтальных занятий, рекомендаций для педагогов	1. Карта индивидуального сопровождения развития ребенка 2. Коррекционно – развивающий маршрут группы 3. Перспективный план индивидуальной коррекционно-развивающей работы с воспитанниками группы
Ознакомление родителей (законных представителей) с индивидуальными коррекционно-образовательными маршрутами	1. Познакомить с основными результатами диагностики ребенка и согласовать с родителями (законными представителями) основные направления коррекционно-развивающей работы	1. Коррекционно-развивающие маршруты детей, заверенные подписью родителей (законных представителей)
Разработка регламента по реализации индивидуально	1. Обеспечить индивидуальным сопровождением каждого	1. Циклограмма

Вид деятельности	Цель	Формы фиксации результатов
ориентированных коррекционных мероприятий (циклограмма)	ребенка с ОНР III уровня	
Разработка и проведение фронтально-подгрупповых занятий в соответствии с регламентом ОД	Обеспечить освоение содержания АОП	1. Комплексно-тематические планы 2. Календарные планы
Разработка и проведение индивидуальных и подгрупповых занятий	Обеспечить коррекцию нарушений речевого развития детей с ОНР, оказание им квалифицированной помощи в освоении перспективного индивидуального плана	1. Перспективный план индивидуальной коррекционно-развивающей работы с воспитанниками группы на учебный год. 2. Месячные планы коррекционно-развивающей работы с ребенком. 3. Журнал учета посещаемости детей группы
Консультативная работа с воспитателями и специалистами	1. Повышать психолого-педагогическую компетентность педагогов и специалистов. 2. Обеспечивать эффективность коррекционно-развивающей работы и единство требований, методов и приемов в обучении и воспитании детей.	1. Журнал взаимодействия с педагогами и специалистами. 2. Папка методических материалов
Участие в родительских собраниях	1. Формировать доброжелательные межличностные отношения с родителями с установкой на деловое сотрудничество в воспитании и обучении детей	1. Протоколы родительских собраний 2. Информационный материал для стендов, оформление тематических выставок литературы для родителей.
Индивидуальные консультации (по запросу родителей)	1. Повысить психолого-педагогическую компетентность родителей и ответственность за судьбу собственного ребенка	1. Журнал консультаций с родителями 2. Информационный материал
Подготовка и участие в дне "Открытых дверей" для родителей.	1. Ознакомление родителей с задачами, содержанием, методами воспитания в детском саду, оказание практической помощи семье 2. Обеспечить преемственность в воспитании и обучении	1. Конспекты открытых мероприятий. 2. Рекомендации по организации деятельности детей в условиях семьи

Вид деятельности	Цель	Формы фиксации результатов
	детей	

ПРИЛОЖЕНИЕ 5

Алгоритм деятельности педагога-психолога

Вид деятельности	Цель	Формы фиксации результатов
Знакомство с заключениями специалистов ПМПк	Организация совместного сопровождения воспитанника, выстраивание единой линии коррекции	1. План коррекционно-развивающей работы на уч. год
Подготовка кабинета к новому учебному году	Создание условий для психолого-педагогического сопровождения развития воспитанников	1. Оснащение кабинета 2. Документация на учебный год
Наблюдение за детьми адаптационной группы Консультирование педагогов и родителей	1. Определение уровня адаптации детей 2. Своевременная помощь педагогам в организации адаптационного периода воспитанников группы. 3. 3. Создание условий для эмоционального благополучия и успешной адаптации воспитанников к новым социальным условиям	1. Аналитическая справка по результатам диагностики. 2. Информационный материал
Участие в работе консилиума Подготовка представления на ребенка для психолого-медико-педагогического консилиума (ПМПк)	1. Подведение итогов психологической диагностики 2. Комплектование групп для индивидуальной и групповой игротерапии	1. Карта индивидуального сопровождения развития ребенка 2. План индивидуальной работы 3. Программы по игротерапии
Разработка рабочей программы по организации психологического сопровождения образовательного процесса в ДОУ	1. Обеспечить систему комплексного психолого-педагогического сопровождения детей с ОНР в условиях воспитательно-образовательного процесса	1. Рабочая программа
Изучение динамики развития по итогам обучения и воспитания Участие в ПМПк	1. Дать оценку динамики развития и эффективности разработанных методов, приемов и форм обучения и воспитания детей,	1. Протоколы динамики 2. Аналитический отчет по результатам психологической коррекции

Вид деятельности	Цель	Формы фиксации результатов
	выявить причины трудностей освоения АОП.	3.Карты сопровождения развития детей
Участие в работе ПМПк по запросам педагогов или родителей Подготовка представления на воспитанника к психолого-медико-педагогическому консилиуму.	Оптимизация системы коррекционно-развивающих, лечебно-реабилитационных мероприятий и внутрисемейных отношений. 2.Выяснение причин возникших проблем в образовании, поведении ребёнка. 3 Разрешение конфликтных ситуаций.	1.Решение консилиума об утверждении (дополнении) карты индивидуального сопровождения развития ребёнка, коррекционно–развивающего маршрута группы
Посещение занятий, мероприятий	1.Выявление сложностей в осуществлении коррекционной работы	1. Рекомендации для педагогов.
Проведение индивидуальной и подгрупповой коррекционно-развивающей работы	1.Коррекция недостатков в и психическом развитии	2.Программы по индивидуальной и групповой игротерапии
Индивидуальные консультации (по запросу родителей)	1. Повышать психолого-педагогическую компетентность родителей и ответственность за судьбу собственного ребенка	1.Журнал консультаций с родителями 2.Информационный материал
Подготовка и участие в мероприятии для родителей "Неделя открытого общения"..	1. Ознакомление родителей с задачами, содержанием, методами психологической коррекции в детском саду, оказание практической помощи семье 2.Обеспечивать преемственность в воспитании и обучении детей	1. План «Недели открытого общения». 2. Рекомендации по организации деятельности детей в условиях семьи
Проведение психопрофилактической работы с педагогами ДОУ в форме семинаров-практикумов, тренингов,	1. Повышение профессиональной компетентности педагогов 2. Психологическое сопровождение воспитательного	1. Журнал консультаций с педагогами. 2. Краткое содержание семинаров-практикумов, тренингов.

Вид деятельности	Цель	Формы фиксации результатов
индивидуальных консультаций	процесса, направленное на обеспечение полноценного развития личности ребенка	3. Отчет о деятельности педагога-психолога
Участие в конференциях, семинарах, методических объединениях для психологов, научно-практических проектах. Повышение квалификации на курсах.	1.Повышение квалификации, обмен опытом, расширение знаний о новинках коррекционного образования и психологического сопровождения развития воспитанников	1.Персонифицированная программа повышения квалификации. 2.Удостоверения, сертификаты
Написание годового отчета Написание плана работы на новый учебный год	1.Дать анализ эффективности психолого-педагогической работы за учебный год и разработка	1.Годовой отчет 2. План работы

ПРИЛОЖЕНИЕ 6

Алгоритм деятельности музыкального руководителя

Вид деятельности	Цель	Формы фиксации результатов
Знакомство с листами заключений и рекомендации специалистов ПМПК	1.Изучить рекомендации специалистов ПМПК	Документация.
Проведение обследования в начале учебного года	1.Выявить особенности музыкального развития каждого ребенка, его возможности для освоения им содержания образовательной области «Музыкальное развитие»	1. Протокол диагностики 2. План–график консультаций для воспитателей (участия педагогов во фронтальных занятиях) 3. Рекомендации для воспитателей по организации музыкальных уголков
Разработка рабочей программы по реализации содержания образовательной области «Музыкальное развитие»	1.Обеспечить систему Комплексного психолого-педагогического сопровождения детей с нарушением речи в условиях образовательного процесса	Рабочая программа
Проведение занятий по реализации рабочей программы	1.Реализация содержания образовательной области «Музыкальное развитие»	1.Перспективные планы 2. Календарные планы
Подготовка представления на воспитанников к психолого-медико-педагогическому консилиуму.	1.Представление детей групп с кратким анализом данных диагностики, и примерным коррекционным планом работы на группе	1.Карты Индивидуального сопровождения развития детей 2.Коррекционно-образовательные маршруты групп
Комплектование подгрупп для коррекционной работы	Оптимизация образовательного Процесса	Списки детей
Проведение коррекционных занятий по плану	1.Коррекция недостатков в Музыкальном развитии ребенка. 2.Реализация коррекционного плана.	1.Перспективный план
Разработка и написание утренников и праздничных	1.Создание условий для реализации творческого	Конспекты утренников, праздничных мероприятий

Вид деятельности	Цель	Формы фиксации результатов
развлечений	<p>потенциала детей на основе учета их возможностей.</p> <p>2. Приобщать к Праздничной культуре русского народа, обеспечивать каждому ребенку отдых и эмоциональное благополучие.</p>	
Проведение педагогического обследования, заполнение итоговых данных в таблице мониторинга	1. Выявление динамики музыкального развития воспитанников	Протокол динамики развития
Составление анализа деятельности о результатах выполнения программы воспитанниками	1. Дать оценку Динамики развития и эффективности разработанных методов, приемов и форм по музыкальному развитию Воспитанников выявить причины трудностей освоения образовательной области.	1. Аналитическая справка о результатах освоения программы по музыкальному развитию воспитанниками

ПРИЛОЖЕНИЕ 7

Методические рекомендации для родителей;

«Давай поиграем!»

Игра – особая форма познания мира, позволяющая ребенку в упрощенной форме узнать окружающий мир и получить новый опыт, необходимый для дальнейшей жизни.

«Игра — это огромное светлое окно, через которое в духовный мир ребенка вливается живительный поток представлений, понятий об окружающем мире. Игра — это искра, зажигающая огонек пытливости и любознательности». (Сухомлинский Василий Александрович).

Детство – это не только самая счастливая и беззаботная пора в жизни человека, это пора становления будущей личности. Поэтому так важны для ребенка умные, полезные игры, которые развивают, воспитывают и приучают к здоровому образу жизни. Игра – это ведущий вид деятельности ребенка. В игре развиваются все психические процессы (память, мышление, творческие способности и т.д.). Огромное влияние игра оказывает на умственное развитие, речевое развитие, физическое развитие. То есть, игра способствует гармоничному развитию личности ребенка.

Для любого ребенка игра – способ познания мира и своего места в этом мире. Именно в игре ребенок растет и развивается как личность, приобретает навыки общения и поведения в обществе. И с самых ранних лет жизни надо ставить ребенка в такие условия, чтобы он как можно больше играл. И задача взрослых не только не мешать играм ребенка, но и создавать развивающую игровую среду, учить ребенка играть в самые разные игры.

Казалось бы, что интересного может быть в привычном до мелочей доме, однако при определенном энтузиазме можно превратить домашние

игры в самые увлекательные и желанные для вашего малыша. Итак, во что можно поиграть дома?

Холодно-горячо

Самая распространенная и очень интересная игра, когда один участник прячет определенный предмет в доме, а второй его ищет, руководствуясь подсказками. Направлять можно по мере удаления или приближения к объекту, говоря «холодно» или «горячо» соответственно. Задействуйте свои актерские способности, придав словам «прохладно» и «ты не замерз?» нужную интонацию. Еще более интересной станет игра, если спрятать не только сам предмет, но и подсказки. Сначала находится первая подсказка, где может быть рисунок или указатель верного направления, затем вторая и т.д. Игра может проводиться без слов, например, музыкальный вариант с участием взрослого (регулирование музыки). Попробуйте так же спрятать сюрприз – ребенок будет в восторге!

Ролевые игры.

Дочки-матери наоборот

Дети обожают ролевые игры. Они обыгрывают ситуации, взятые из жизни, что имеет и познавательный и развивающий характер. Но есть небольшие различия в восприятии ролевой игры в раннем и в дошкольном возрасте.

Ребенок в раннем возрасте просто копирует поведение взрослого и для него ролевая игра — это большей мерой действие, а не сама роль, как такова. Игрушки же — лишь вещи, заменяющие те, которые используют взрослые. Поэтому, если Вы будете играть с ребенком во врача, то не требуйте от него, слишком многого. Он будет Вас проверять, лечить, но вживаться в роль он, ни в коем случае не будет. Если же ребенок старше, то действия для него уже не будут столь важны. Главное — распределить роли и прожить то, с чем сталкиваются ежедневно взрослые.

Отличная ролевая игра для детей любого возраста — «дочки-матери» наоборот. Вы должны будете сыграть дочку или сына, а Ваше чадо — родителя. Это отличная возможность для вас побывать на месте друг друга. Вы можете капризничать и баловаться. Ребенок же в свою очередь узнает, что Вы чувствуете, когда он сам не слушается. Таким образом, дети будут лучше Вас понимать, а возможно у них еще и появится интерес к домашним делам!

Игры на развитие внимания, сообразительности.

Птица - не птица.

Веселая игра на внимание и знание птиц.

Взрослый читает стишки. Задача детей внимательно слушать и, если прозвучит слово, обозначающее не птицу, подать сигнал - топнуть или хлопнуть. Обязательно спросите ребенка, что неправильно. Уточните: «А муха - это кто?»

Прилетели птицы:

Голуби, синицы,

Мухи и стрижи...

Прилетели птицы:

Голуби, синицы,

Аисты, вороны,

Галки, макароны...

Прилетели птицы:

Голуби, синицы,

Лебеди, куницы,

Галки и стрижи,

Чайки и моржи...

Прилетели птицы:

Голуби, синицы,
Чайки, пеликаны,
Майки и орланы.

Прилетали птицы:

Голуби, синицы,
Цапли, соловьи,
Окуни и воробьи.

Прилетели птицы:

Голуби, синицы,
Утки, гуси, совы,
Ласточки, коровы...

Прилетели птицы:

Голуби, синицы,
Палки и стрижи,
Бабочки, чижи,
Аисты, кукушки,
даже совы-сплюшки,
лебеди и утки -
и спасибо шутке!

Игра "Третий лишний"

В этой игре дети учатся классифицировать предметы по признакам, заданным в условиях.

Например: Взрослый говорит три слова - сова, ворона, лиса. Ребенок должен быстро в уме проанализировать эти три слова и определить, что все

три слова относятся к живой природе, однако, сова и ворона - птицы, а лиса - нет. Следовательно, лиса здесь лишняя.

Можно еще долго говорить о разных играх, но главное для Вас — прислушиваться к интересам и потребностям своего ребенка, понимать, что ему уже интересно, а к чему его еще стоит приобщить. И тогда, поверьте, Вы будете для него отличным родителем и прекрасным другом! А что еще нужно?. Ребёнок очень рад минутам, подаренным ему родителями в игре. Общение в игре не бывает бесплодно для малыша. Чем больше выпадает дорогих минут в обществе близких ему людей, тем больше взаимоотношения, общих интересов, любви между ними в дальнейшем.

ПРИЛОЖЕНИЕ 8

Конспект

логопедического занятия по формированию диалогической речи

для детей с ОНР III уровня

Тема: «День защитника Отечества».

Цель: Актуализация лексической темы: «День Защитника Отечества».

Коррекционно-образовательные цели: закреплять представления о российской армии и профессиях военных, о почетной обязанности защищать Родину. Расширять словарь по теме: «День Защитника Отечества» (армия, Родина, профессия, пехотинец, подводник, танкист, пограничник, десантник, летчик, моряк; **защищать**, охранять, беречь, служить, работать; трудный, опасный, государственный, осторожный, нужный).

Коррекционно-развивающие цели: развитие диалогической речи, речевого слуха, артикуляционной и мелкой моторики, координация речи с движением.

Коррекционно-воспитательные цели: формировать навыки сотрудничества, взаимопонимания, доброжелательности, самостоятельности, умение работать в коллективе.

Интеграция образовательных областей: познание, коммуникация, социализация, музыка, здоровье.

Виды детской деятельности: игровая, коммуникативная, продуктивная.

Оборудование: конверт, картинки с изображением военных, карточки с заданиями, мяч, магнитная доска, мультимедийное сопровождение и др.

Ход занятия

1. Организационный момент

1,2,3,4,5 – становитесь в круг играть!

Настал новый день. Я улыбнулась вам, а вы улыбнулись друг другу. И подумайте, как хорошо, что мы сегодня здесь все вместе . мы спокойны и добры, мы приветливы и ласковы, мы здоровы. Сделайте глубокий вдох через нос и вдохните в себя свежесть, доброту и красоту. А выдохните через ротик обиды, злобу и огорчения! Давайте пожелаем, друг другу доброго утра, а поможет нам это сделать маленький мячик. Мы будем передавать мячик большим пальчиком и мизинцем, улыбнемся и скажем, своему товарищу Доброе утро(Маша) и передадим мячик следующему

2. Объявление темы:

-Логопед читает стихотворение:

Нашей Армии Российской!

День рождения в феврале!

Слава ей непобедимой!

Слава миру на земле!

Логопед: Ребята, подумайте и скажите, о каком празднике говорилось в стихотворении?

Ребята: О празднике 23 февраля.

Логопед: Верно, ребята, 23 февраля — это праздник День Защитника Отечества. Вы знаете, что мы живем в стране, которая называется Россией. Россия – наша Родина, наше Отечество. Отечеством мы зовем нашу страну потому, что в ней жили наши отцы, деды, прадеды. А теперь живем мы с вами в мирное и светлое время.

3. Беседа:

Логопед: Ребята, вы знаете как выглядит наш Российский флаг?

Ребята: Да.

Логопед: Какие три цвета символизируют Российский флаг?

Ребята: Белый, синий, красный.

Логопед: Молодцы! Послушайте меня внимательно, что символизирует каждый цвет на флаге.

Логопед: Белый цвет – благородство и чистоту мыслей. Синий – верность и

4. Сюрпризный момент.

- Ребята, к нам пришло письмо (*открывает конверт*). Ребята случилась беда. Злой волшебник пишет, что всех **защитников Отечества** взял в плен. И чтобы их освободить - нам надо выполнить его задания.

5. Беседа «Защитники Родины»:

- Ребята, кто защищает нашу Родину, охраняет и бережет наш покой? Что нужно для того, чтобы стать храбрым солдатом? Для чего солдатам нужно оружие? Кто ходит на кораблях? Какой головной убор носят моряки? Кто самый главный на корабле? Кто управляет самолетом? Кто управляет танками? Кем хотели бы служить в армии?

6. Артикуляционная гимнастика: Прежде чем выполнять задания, давайте покажем, какие мы сильные и смелые. Выполним зарядку для язычка.

- ✓ "Улыбка"
- ✓ "Стрельба". Четко произносить чередование звуков {к}, {г}.
- ✓ "Гудит пароход". Рот открыт, губы в улыбке, кончик языка опустить вниз, длительно произносит звук {ы}.
- ✓ "Танк". Многократно побарабанить кончиком языка по верхней десне с произнесением звука {т}: т-т-т...

Логопед: Молодцы! Первое задание вы выполнили. (*достает из конверта листок*).

6.Д/у «Назови профессию» (формирование грамматического строя речи, упражнять в словообразовании (на слайде появляются картинки)

танк – танкист, море – моряк, самолет – летчик, вертолет -

7. Пальчиковая гимнастика

Пальцы эти – все бойцы,

Показать раскрытые ладони.

Удалые молодцы.

Сжать пальцы в кулаки.

Два - больших и крепких малых

И солдат в боях удалых.

Два - гвардейца-храбреца.

Два - сметливых молодца,

Два - героя безымянных,

Но в работе очень рьяных!

Два – мизинца-коротышки –

Очень славные мальчишки!»

Логопед: Молодцы , вы прекрасно справились с этим заданием.

Следующее задание, которое оставил злой волшебник называется «Загадки»

8. «Загадки»

1. Любой профессии военной

Учиться надо непременно.

Чтоб быть опорой для страны,

Чтоб в мире не было ... (войны)

2. Он готов в огонь и бой

Защищая нас с тобой.

Он в дозор идёт и в град,

Не покинет пост...(солдат)

3.Моряком хочу я стать,

Чтоб на море побывать,

И служить не на земле,

А на военном ... (корабле)

4. Если папа очень смелый,

Защитит он всех умело,
Воздушных войск отметит праздник,
Это значит он ... (десантник)

5. Смело в небе проплывает,
Обгоняя птиц полет,
Человек им управляет,
Что такое?... (самолет).

6. Можешь ты солдатом стать,
Плавать, ездить и летать,
А коль в строю ходить охота –Ждёт тебя, солдат, ...(пехота).

7. Самолет парит, как птица,
Там — воздушная граница.
На посту и днем, и ночью
Наш солдат — военный ... (лётчик)

8. Я служу сейчас на флоте,
Слух хороший у меня.
.Есть такой же и в пехоте -Дружим с рацией не зря! (радист)

9. Он границу охраняет.
Все умеет он и знает
.Во всех делах солдат отличник.
И зовется(пограничник.)

10. Снова в бой машина мчится.
Режут землю гусеницы,
Та машина в поле чистом
Управляется ...(танкистом)

- Логопед: Я вижу, вы устали, давайте отдохнем.

9.Координация речи с движением “Солдатик”.

На одной ноге постой-ка, *(дети стоят на правой ноге)*

Будто ты солдатик стойкий.

Ногу левую к груди,

Да смотри - не упади.

А теперь постой на левой, *(стоят на левой ноге)*

Если ты солдатик смелый.

Раз, два, - дружно в ногу. *(шагают)*

Три, четыре – тверже шаг.

Следующее задание.

Логопед: ребята, у каждого солдата должен быть хороший слух и зрение. Для того, чтобы хорошо слышать все команды и видеть всех противников. Сейчас мы проверим вас.

10.Слуховая игра "Что лишнее и почему?"

Ракетчик, вертолетчик, футболист.

Самолет, танк, парашютист.

Автомат, пистолет, танкист

Подводник, артиллерист, корабль.

- Логопед: Ребята, какие вы знаете военные профессии? (ответы детей: танкист, летчик, моряк, пограничник...)

9. Игра «Один – много»

- А теперь мы поиграем в игру «Один – много»

Танкист – много танкистов

Моряк – много моряков

Вертолет – много вертолетов

Пограничник – много пограничников

Матрос – много матросов

Летчик – много летчиков

11. Итог занятия

- Молодцы, ребята. Вы прекрасно справились со всеми заданиями, которые оставил злой волшебник, и освободили всех защитников.. «Спокойно дети пусть растут. В любимой солнечной Отчизне. Солдаты охраняют мир, Прекрасный мир во имя жизни!».