



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

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

**Содержание работы с родителями, воспитывающих детей с тяжелыми
нарушениями речи**

**Выпускная квалификационная работа по направлению
44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
Направленность программы бакалавриата
«Логопедия»
Форма обучения заочная**

Проверка на объем заимствований:

69,83 % авторского текста

Работа рекомендована к защите

«12» 03 2025 г.

Директор института

А.П. Сибиркина - Сибиркина А.Р.

Выполнила:

Студент(ка) группы ЗФ-409-101-3-2

Салахетдинова Лариса Аданисовна

Научный руководитель:

к.б.н.

Андреева Л.В.

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОРЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ РУШЕНИЯМИ РЕЧИ И КОМПЕТЕНТНОСТИ В ВОПРОСАХ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ИХ БЛИЖАЙШЕГО ОКРУЖЕНИЯ	8
1.1 Психолого-педагогическая характеристика детей с тяжелыми нарушениями речи	8
1.2 Роль ближайшего окружения в речевом развитии детей с нормальным речевым развитием и тяжелыми нарушениями речи	13
1.3 Компетентность ближайшего окружения детей с тяжелыми нарушениями речи в вопросах коррекции речевого недоразвития детей	18
Выводы по первой главе	27
ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И АНАЛИЗ ЕГО РЕЗУЛЬТАТОВ	29
2.1 Организация и принципы логопедического обследования детей и изучения компетентности ближайшего окружения детей с тяжелыми нарушениями речи	29
2.2 Методика и анализ результатов логопедического обследования детей	31
2.3 Методика и анализ результатов изучения компетентности ближайшего окружения детей с тяжелыми нарушениями речи в вопросах коррекции речевого недоразвития у детей	35
Выводы по второй главе	41
ГЛАВА 3. КОНСУЛЬТАТИВНАЯ РАБОТА ЛОГОПЕДА С БЛИЖАЙШИМ ОКРУЖЕНИЕМ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ	43
3.1 Теоретическое обоснование и принципы, и содержание логопедической работы с детьми с тяжелыми нарушениями речи	43
3.2 Содержание работы логопеда с ближайшим окружением детей с тяжелыми нарушениями речи в процессе консультативной деятельности	48
Выводы по третьей главе	55
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	56
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	58
ПРИЛОЖЕНИЕ А	65
ПРИЛОЖЕНИЕ Б	69
ПРИЛОЖЕНИЕ В	70
ПРИЛОЖЕНИЕ Г	73
ПРИЛОЖЕНИЕ Д	74
ПРИЛОЖЕНИЕ Е	75
ПРИЛОЖЕНИЕ Ж	81

ВВЕДЕНИЕ

Концепция модернизации образования в России подчеркивает выдающуюся роль семьи в решении проблем воспитания и развития детей (Закон РФ «Об образовании» [54]). Разнообразие семейной жизни, безграничность и многообразие воздействий, и критерий, сознательно лежащих в основе развития личности, проявляется в деталях семейного воспитания. Нравственные ценности, нравственные идеалы, мировоззрения, убеждения, характер, манеры и привычки - основа всего этого лежит в семье. Безусловно, одной из важнейших задач главного направления языкового развития считается создание критерий, поддерживающих удовлетворенность образовательных потребностей детей с тяжелыми нарушениями речи на протяжении дошкольного образования. В проблеме речевого развития детей остроактуальная проблема родительской некомпетентности приобретает особую остроту (А. И. Максакова, Л. В. Лопатина) [31]. Семья как социальный институт помогает становлению процесса социализации ребенка. Не иначе как в семье дети приобретают ключевые познания об окружающем мире, формируют культуру поведения, нравственные и культурные ценности. Но в тоже время дети с тяжелыми нарушениями речи ощущают потребность не только в родительском внимании, любви и заботе, но и в помощи. Многие ученые занимались проблемами в семьях с детьми с отклонениями в развитии, включая языковые проблемы. Т. Г. Богданова, В. А. Вишневский, Б. А. Воскресенский и другие. В их трудах отражены бесценные учебные материалы, для работы родителей со своими детьми. Проблема детей с тяжелыми нарушениями речи привлекала внимание многих исследователей. Результаты их научного поиска основаны на исследовании коррекционного образования (Г. Л. Андросова, Г. В. Васенков, 5 А. А. Венгер, В. В. Воронкова, Н. М. Галимова, О. Б. Дудко, С. Д. Забрамная, А. Б. Закрепина, М. А. Егорова, Э. И. Леонхард, Г. А. Мишина, Н. В. Москоленко, Ж. И.

Назамбаева, Е. А. Стребелева, Л. Ф. Хайртдинова, О. О. Шацкая, Н. Д. Шматко и другие). Однако, несмотря на значительный объем исследований, проблема включения способностей родителей и опекунов, а также ближайшего окружения детей с тяжелыми нарушениями речи в процесс языкового развития разработана недостаточно. Нет ни теоретических, ни методологических доказательств, как и комплексных образовательных программ поддержки таких семей. Не разработаны практические рекомендации для родителей детей с тяжелыми нарушениями речи и для специалистов, оказывающим коррекционную и образовательную поддержку. Необходимость преодоления существующих и научно-практической разработки модели консультативной поддержки семей с детьми с тяжелыми нарушениями речи на дошкольном этапе определила актуальность исследования. Приведенные выше противоречия позволили сформулировать задачу исследования: внедрение консультаций по образовательной поддержке для семей с детьми с тяжелыми нарушениями речи для оптимизации процесса языкового развития детей, повышения качества жизни и эффективной интеграции в общество.

Объект исследования: речь детей и компетентность ближайшего окружения детей с тяжёлыми нарушениями речи на этапе дошкольного обучения и воспитания.

Предмет исследования: процесс педагогического консультирования и поддержки ближайшего окружения как одно из средств развития речи у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи в условиях дошкольной образовательной организации общеразвивающей направленности.

Цель исследования: теоретически обосновать и разработать модель консультативного сопровождения семей, имеющих детей с тяжёлыми нарушениями речи на этапе дошкольного периода их жизни.

Задачи исследования:

1. Провести теоретический анализ современной специальной учебной литературы для определения научных основ консультативной поддержки ближайшего окружения детей с тяжелыми нарушениями речи.

2. Провести экспериментальное исследование семьи и определить условия, способствующие оптимизации процесса языкового развития ребенка с ТНР.

3. Разработать и экспериментально протестировать модель консультационной поддержки логопеда ближайшему окружению детей с тяжелым нарушением речи.

Теоретико-методологическую основу исследования составили:

- фундаментальные положения культурно-исторической теории Л. С. Выготского о роли социальной среды в развитии психики ребенка, включая идеи о зоне ближайшего и актуального развития, сложной, структуре дефекта;

- философские и социально-педагогические концепции личностно-ориентированного подхода к образованию, представленные в трудах отечественных ученых (А. Я. Варга, А. И. Захаров, П. Ф. Лесгафт, А. С. Макаренко, А.С. Спиваковская, В.А. Сухомлинский, В.М. Целуйко и др.) И зарубежных авторов (А. Адлер, Аристотель, Гераклит, Т. Гордон, Х. Джайнотт, Демокрит, Р. Дрейкус, М.Ф. Квинтилиан, Я.А. Коменский, Д. Локк, А. Маслоу, И. Г. Песталоцци, К. Роджерс, Ж. Ж. Руссо, Ю. Хьямяляйнен и других);

- теории системного построения процесса воспитания (Л. В. Голованов, В. А. Караковский, Ф. Ф. Королев, Л. И. Новикова, Ю. П. Сокольников, Э. И. Сокольникова, Э.Г. Эйдемиллер);

- деятельностный подход к развитию и воспитанию (А. Н. Леонтьев, Л. С.-Выготский, С.Л. Рубинштейн, В. И. Слободчиков);

- теория неразрывности психического развития ребенка с его воспитанием и обучением (Л.С. Выготский, П. Я. Гальперин, А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин);

- теоретические основы специальной педагогики и психологии для оказания образовательной поддержки семьям, воспитывающим детей с отклонениями в развитии (А. А. Венгер, С. Д. Забрамная, И. Ю. Левченко, Э. И. Леонгард, И. И. Мамайчук, Е. М. Мастюкова, Е. А. Стребелева, В. В. Ткачева, Н. Д. Шматко);

- концепция интегрированного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья (Н. Н. Малофеев, Э. В. Миронова, Н. М. Назарова, Г. Н. Пеннин);

- положения специальной педагогики о нормальном и аномальном развитии (Г. Я. Трошин, Л. С. Выготский), положения специальной педагогики и специальной психологии о единстве общих и специфических закономерностей аномального развития (В. И. Лубовский).

При разработке теоретических основ нашего исследования мы опирались на работы ведущих специалистов в области специального образования и психологии: Т. А. Власовой, В. В. Воронковой, С. Д. Забрамной, В. В. Лебединского, И. Ю. Левченко, В. И. Лубовского, И. И. Мамайчук, Е. М. Мастюковой, В. Г. Петровой, В. В. Ткачевой, О. Е. Шаповаловой.

Методы исследования определялись с учетом целей, объекта, предмета, задач, тематики и гипотез исследования:

- теоретические: анализ педагогической и психологической специальной литературы;

- биографические: сбор и анализ анамнестических данных;

- изучение медико-психолого-педагогической документации детей, (протоколов ПМПК и пмпк, медицинских карт);

- эмпирические: беседы с детьми, их ближайшим окружением, воспитателями, наблюдения за детьми в образовательной и игровой деятельности;

- анализ продуктов их деятельности;

- социально-педагогические: анкетирование с помощью авторских анкет «Потребности семьи, воспитывающей ребенка с тяжёлыми нарушениями речи»;

- педагогические: педагогический эксперимент по изучению, построению и развитию содержания консультативной поддержки ближайшего окружения детей с тяжелыми нарушениями речи на дошкольном этапе жизни;

- психологические: «Фильм-тест» Р. Жилия в адаптированном варианте И. Н. Рильяшевой и Н. Д. Игнатьевой; методика «Два дома» И. Вандвика, П. Экбланда; рисуночный тест «Кинетический рисунок семьи»; сочинения на темы «Моя мама» и «Моя семья»; анкета «Психологический тип родителя» В. В. Ткачевой, методика «Анализ семейных взаимоотношений» (АСВ) Э. Г. Эйдемиллера; методика «Адаптированный тематический апперцептивный тест» (АТАТ) В. В. Ткачевой.

Экспериментальное исследование проводилось на базе МДОБУ детский сад «Одуванчик» в с.Зубово. В исследовании приняли участие 10 семей (30 человек), в том числе дети старшей группы (10 человек) и родители (20 человек). Дети экспериментальной группы имеют тяжелые дефекты речи, общее недоразвитие речи 3 уровня.

Структура и объем ВКР: работа состоит из введения, трех глав, заключения и списка литературы (источников) и приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОРЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ РУШЕНИЯМИ РЕЧИ И КОМПЕТЕНТНОСТИ В ВОПРОСАХ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ИХ БЛИЖАЙШЕГО ОКРУЖЕНИЯ

1.1 Психолого-педагогическая характеристика детей с тяжелыми нарушениями речи

Тяжелые нарушения речи (ТНР) – это специфическое стойкое расстройство, возникающее в формировании всех компонентов речевой системы (словарных компонентов, грамматических структур языка, фонематических процессов, звукового произношения, просодики), которые проявляются у детей с сохраненным слухом и нормальным интеллектом (Р. Е. Левина, Т. Б. Филичева) [29].

В научных работах авторов Т. Н. Волковской Н. Л. Белопольская, главным условием причисления нарушений речи к тяжелым считается недоступность освоения программ в государственных образовательных учреждениях (детских садах и школах) без специальной поддержки логопеда [15, 5].

Тяжелые нарушения речи представляют собой системное недоразвитие речевой функции, степень нарушений определяется исходя их уровневой характеристики речи детей с ОНР, подробно описанной Р. Е. Левиной и Т. Б. Филичевой [28]. В данном случае к тяжелым нарушениям речи относятся нарушения, описанные в классификации этих авторов как первый и второй уровни языкового развития [56].

Первый уровень языкового развития характеризуется полным отсутствием средств речевого общения или речевое развитие ограничено, когда у нормально развивающегося ребенка речь уже полностью сформировалась. У детей с первым уровнем языкового развития активный словарный запас состоит из небольшого количества малопонятных бытовых слов, звукоподражаний и звуковых комплексов. Слова и их заменители

используются для обозначения только определенных предметов и действий и используются в различных значениях. Дети широко используют такие средства общения, как жесты и мимику. В словах, передающих грамматические отношения, нет морфологического элемента. Слова детей первого уровня трудны для понимания окружающими и имеют строгую привязанность к ситуациям [29].

На втором уровне речевого развития речевая активность ребенка повышается. Появляется фразовая речь, но фраза остается фонетически и грамматически искаженной. Больше разнообразнее становится словарный запас. В детской спонтанной речи уже появляются слова из различных лексических и грамматических категорий: существительные, глаголы, прилагательные, наречия, местоимения, союзы и некоторые предлоги. Дети могут отвечать на вопросы по картинке, связанные с их семьями, знакомыми явлениями из окружающего мира, но они не знают многих слов о частях тела, животных их детенышей, одежде, мебели, работе и многом другом. По-прежнему характерен отчетливый аграмматизм. Понимание адресованной речи неполное, так как многие грамматические формы недостаточно различаются детьми [29]. Речь ребенка со вторым уровнем языкового развития часто выглядит неоднозначно из-за серьезных нарушений произношения звуков и слоговой структуры слов [59]. Выраженность речевой патологии оказывает существенное негативное влияние на развитие всех высших психических функций (восприятие, внимание, память), когнитивной сферы и мышления. Особенно страдает процесс формирования произвольности и восприятия высших психических функций. Умственная отсталость является вторичной в структуре дефектов у детей с тяжелыми нарушениями речи, поскольку нарушения развития в интеллектуальной сфере формируются из-за недоразвития языкового компонента [29]. Внимание у детей с нарушениями речи характеризуется нестабильностью, сложностью включения, концентрацией, трудностью преобразования и распределения. Внимание, его объем, у детей с ТНР сужено,

характеризуется снижением физической, особенно вербальной, активной концентрации внимания и памяти. Сохранение удержания внимания в мнемоническом процессе не определяется нормативными временными рамками, то есть старшим дошкольным возрастом [59].

Дети с ТНР демонстрируют незрелость основных умственных операций, таких как сериация, классификация, абстракция и обобщение. Им легче выполнять работу, руководствуясь визуальной моделью, а не словесными инструкциями [29]. Характерной особенностью детей с ТНР являются двигательные нарушения. Моторная сфера у такого ребенка отличается задержкой развития. Дети неуклюжи и неловки, их движения характеризуются хаотичностью и импульсивностью, довольно часто встречаются синкинезии. При выполнении движений по словесным инструкциям испытывают большие трудности. Также часто наблюдается недоразвитие мелкой моторики и нарушение координации пальцев рук [29].

У детей с тяжелой патологией речи трудоспособность снижается по сравнению с возрастными критериями, ребенок быстро устает и отказывается выполнять задание. Также для них характерна длительная «вработываемость», то есть включение в выполнение задач при получении задания. Интерес, к заданию проявившийся сначала быстро исчезает, а мотивация к достижению цели не сформировалась, поэтому дети бросили задание практически его не начав выполнять [56]. Р. Е. Левина отмечает, что особенности языковой деятельности находят отражение в формировании у ребенка сенсорной, аффективноволевой и интеллектуальной области. Возможно, логичнее будет говорить об обратной причинно-следственной связи с развитием сенсорной сферы. Вначале нарушения сенсорного восприятия и обработки информации препятствуют формированию полноценной речевой функции, а позже, в свою очередь, начинают ограничивать сенсомоторный и сенсорный опыт ребенка [29]. А. М. Быковская, О. Е. Грибова и другие авторы отметили, что память детей с ТНР характеризуется рядом специфических черт: при относительной

сохранности смысловой памяти у детей страдает продуктивность запоминания, снижена вербальная память. Связь между нарушением речи и другими аспектами психического развития проявляется в определенных особенностях мышления[4].

Дети с полноценными предпосылками к овладению доступными возрасту умственными операциями отстают от развития вербального мышления, испытывают трудности с усвоением анализа и синтеза, обобщения и сравнения. У детей с тяжелыми нарушениями речи наблюдаются отклонения в эмоционально-волевой сфере[9]. Детям свойственны нестабильность интереса, снижение наблюдательности, снижение мотивации, негативность, неуверенность в себе, повышенная раздражительность, агрессия, гнев, трудности в общении с коллективом, установление контакта со сверстниками[4]. У детей с тяжелыми нарушениями речи возникают трудности в формировании саморегуляции и самоконтроля, поскольку важным условием формирования этих процессов является уровень нормального языкового развития[32].

Т. Б. Филичева, Ю. Я. Флоренская, Г. В. Чиркина отмечают, что общее нарушение речи сочетается со многими психопатологическими и неврологическими синдромами. Наиболее часто встречающиеся: - гипертензионно-гидроцефалический проявляется нарушением психической функции, умственной работоспособности, спонтанной активности и поведения у детей. Быстрая утомляемость и перенасыщение при любых видах деятельности, повышенная возбудимость, раздражительность и отказ от выполнения заданий. Дети жалуются на головокружение и головные боли. В некоторых случаях у них может отмечаться чувство эйфории в настроении, которое может проявляться в благодушии и дурашливости [56]; - церебрастенический синдром – он проявляется в виде повышенной нервно-психической утомляемости, эмоциональной нестабильности в виде нарушения функционирования памяти и активного внимания. В одних случаях синдром сочетается с симптомами повышенного возбуждения, в

других преобладают летаргия, вялость, пассивность, усталость [56]; - синдром двигательных расстройств – для него характерны изменения мышечного тонуса, незначительное нарушение равновесия и координации движений, неадекватная дифференцированная моторика пальцев, несформированность орального и общего праксиса. У детей этой группы выявлены характерные нарушения познавательной деятельности [56].

Современное учение об особенностях нарушений речевого развития находит отражение в научных исследованиях Т. А. Акименко, Н. Корнева, В. В. Лебединского, И. Ю. Левченко. Ученые отмечают, что наиболее распространенными серьезными нарушениями речи являются алалия, ринолалия, дизартрия, афазия. Некоторые формы заикания также относятся к ТНР (когда этот дефект не позволяет ребенку учиться в обычной школе). Как правило, это заикание сочетается с общим недоразвитием речи [3]. Алалия – это отсутствие или системное недоразвитие речевой, языковой и речемыслительной деятельности вследствие органического поражения структур головного мозга во внутриутробном или раннем (доречевом) периоде развития ребенка с нормальным слухом и сохранными интеллектуальными предпосылками (Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина). Для алалии недоразвитие речи носит системный характер, наблюдаются нарушения как фонетико-фонематического, так и лексико-грамматического.

Таким образом, об алалии можно говорить, когда в раннем периоде развития ребенка органическое повреждение языкового центра произошло в утробе матери, во время родов или в самом раннем периоде развития ребенка (до 3 лет) [29]. В настоящее время в логопедии пользуется классификация алалии по В. А. Ковшикову, согласно которой выделяют: экспрессивную (моторную) алалию; импрессивную (сенсорную) алалию; смешанную (сенсомоторную или мотосенсорную алалию с преобладанием нарушения развития импрессивной или экспрессивной речи). Причиной моторной формы алалии является раннее органическое поражение

коркового отдела речедвигательного анализатора. В этом случае понимание чужой речи остается сохранным, однако у ребенка не развивается собственная речь [29]. Сенсорная алалия возникает при повреждении коркового отдела речеслухового анализатора (центр Вернике, задняя треть верхней извилины). При этом затруднен высший корковый анализ и синтез звуков речи, и, несмотря на сохраненный физический слух, ребенок не понимает, что говорят другие [29]. Афазия – это полная или частичная утрата речи, обусловленная локальным поражением головного мозга. Афазия отличается от алалии приобретенным характером нарушений, может быть моторной или сенсорной, возникает вследствие тяжелой черепно-мозговой травмы, нейроинфекции в том возрасте, когда начальные формы речевой деятельности уже сформированы, то есть после первых трех лет жизни ребенка [9]. Исходя из вышесказанного, мы делаем вывод, что влияние нарушения речевого развития на личность ребенка настолько велико, что дети с тяжелыми нарушениями речи требуют системной специальной коррекции дефектов развития.

1.2 Роль ближайшего окружения в речевом развитии детей с нормальным речевым развитием и тяжелыми нарушениями речи

В отличие от любого другого дошкольный возраст характеризуется сильнейшей зависимостью от взрослых. На первом этапе жизни ребенок встречается с близкими взрослыми (мама, папа, бабушка и т. Д.), знакомится с окружающим миром и впервые слышит речь людей. Он начинает осваивать предметы и инструменты своей деятельности, а в будущем начинает разбираться в сложных системах человеческих отношений (А. В. Ястребова, С. Г. Шевченко и Н. В. Серебрякова, Л. Ф. Спирова) [67]. Н. Л. Белопольская отмечает, что общение с семьей – один из самых ближайших факторов к общему умственному развитию ребенка. Это было и остается важнейшим условием языкового развития [5]. По мнению С. М. Миронцевой, ребёнок бессознательно перенимает стиль общения,

который становится его натурой, подражая близким людям и родителям (идентифицируясь с ними). В семьях, обладающих языковой культурой, у детей формируется тот же тип. Семья, недисциплинированная с точки зрения языковой культуры и выражению эмоций, получит в своём ребёнке слепок своих недостатков в общении [34]. Рассмотрим, что характеризует состояние современной семьи. Социологи, педагоги, психологи (Н. Н. Мизина, И. В. Бестужев-Лада, А. В. Мудрик, И. С. Кон, Т. А. Маркова и др.) отмечают, что современная семья очень разнообразна, но вместе с этим существует общая тенденция – структура семьи меняется: - чаще всего семья состоит из двух поколений родители и их дети. Увеличивается количество неполных семей (один из родителей отсутствует) и семей с одним ребенком. Как правило, бабушки и дедушки живут отдельно, и это не дает родителям возможности использовать опыт предыдущих поколений; - семейные отношения и семейные роли меняются. В современной семье, отец больше не является экономическим главой. Мать выдвигается на передний план. Важен авторитет не родительской власти, а авторитет личности родителя; - в реализации воспитательной функции семья испытывает трудности [33]. Выделяются семейные группы с низким уровнем педагогической несостоятельности. На первое место, по мнению Н. Н. Мизиной, здесь должен быть определен недостаток общения (количественный аспект общения). Часто культурные, образованные, развитые родители минимизируют время общения со своими детьми. В научной литературе описан случай, когда мать, идущая на работу, целыми днями держит ребенка дома одного. В другом случае за ребенком ухаживала глухая бабушка. В третьем – ребенка в основном «подбрасывают» к соседке, которая заботится только о том, как его правильно кормить и вовремя забрать из рук ребенка какой-нибудь опасный предмет, то ножницы, то иглу. Однако, в некоторых случаях, это просто потому, что взрослые создают дефицит общения, избегая любых контактов с ребенком и просто

не проявляя интереса к такому общению, за исключением «деловых» (еда, переодевание, укладывание в постель и т.д.) [33].

В работах Ф. Фребеля и М. Монтессори говорится, что в этих случаях у родителей всегда есть много причин предоставить ребенка самому себе, не заботясь о своих детях, считая более важным всяческую работу по дому, усталость после работы, желание отдохнуть и тому подобное. В общем, они быстро самоубеждаются, что именно эти причины не позволяют им с детьми проводить время, за исключением строжайшего минимума. Эта причина вполне реальна сама по себе. После тяжелого рабочего дня, ожидания в очереди в магазине, уборки, стирки и других дел по дому, все устают. Однако важно понимать, что общение с ребенком нельзя откладывать до момента выполнения всех заданий. Так изо дня в день для него может не оставаться времени вообще. В. А. Бородина считает: «Если у вас есть дети, общение с ним – не первое место в семейных обязанностях, но вы должны поставить его на одно из первых мест» [6]. Рыжова отмечает, что в работах Ф. Фребеля и М. Монтессори подчеркиваются проблемы, которые можно отнести ко второму по величине неблагоприятному для детей моменту и во многом отражающихся на общем и языковом развитии детей при обострении у членов семьи конфликтных отношений, а особенно у родителей - алкоголиков. Всю жизнь в такой семье ребенка сопровождает постоянное чувство страха, загнанность и подавленность. Жизнь такого ребенка похожа на жизнь затравленного звереныша, его все еще неокрепшая психика просто травмирована, здесь нет необходимости говорить ни о каком развивающем влиянии родителей, которые в большинстве случаев выступают в качестве подавляющего фактора [46]. Следующий момент оказывает тяжелое влияние на общее развитие речи ребенка, это неполноценность общения (качественный аспект общения). Общение может занять много времени, поэтому не нужно говорить о его дефиците и в то же время казаться крайне скудным, обедненным либо в эмоциональном, либо в интеллектуальном плане, нередко сразу в обоих. (А.В. Ястребова, Л. Ф.

Спирова, С. Г. Шевченко и Н. В. Серебрякова) [67]. Л. С. Выготский и С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев указывают, что бедность в общении обычно является естественным следствием низкого уровня интеллектуальной жизни в семье.

От образования родителей напрямую зависит качество общения. «Образованные» и «малообразованные» общаются с ребенком на разных языках. У вторых более бедная речь, предложения более суше, не всегда грамматически правильная, преобладает форма настоящего времени. С помощью такой речи трудно передать сложные мысли, эмоции и объяснить ребенку причины явлений и действий. Это так называемая речь с ограниченным кодом. Чем образованнее родители, тем более сложные у них языковые конструкции, разновременные распространенные предложения, употребляемые в речи родителей. Это речь со сложным кодом. Если такой маме нужно успокоить ребенка, который мешает разговаривать по телефону, скажет: «Пожалуйста, помолчи немного. Мне необходимо поговорить по телефону». Тогда как, родитель с ограниченным кодом речи скажет: «Замолчи!» [9]. В своей работе Л. С. Вакуленко озабочена тем, что, если в доме нет книг, если дети не видят кого-либо читающим из членов их семьи, что, если взрослые не обмениваются впечатлениями от прочитанного, ограничиваясь лишь интересом добывания вещей и «перемыванием костей» соседям – это означает, что в семье очень низок общий интеллектуальный уровень. Учитывая это уже трудно ожидать полноценного интеллектуального общения с ребенком [13]. У нормального ребенка, приходящего в школу, словарный запас составляет обычно 4-5 тысяч слов (по А. Н. Гвоздеву). Однако есть семьи, в которых матери обходятся двумя или тремя сотнями слов для общения с ребенком. Помимо словарной бедности в чисто количественном смысле, присутствует еще и качественная бедность, так как ребенок не знает многих слов, которые действительно хорошо знакомы его развитым сверстникам. Он не может использовать слова в прямом и переносном смысле, эмоциональная окраска

слов отсутствует. И. С. Жукова выражает мнение, что эмоциональная неполноценность вплотную соседствует с интеллектуальной неполноценностью в общении. И, как правило, обычно это результат убогости эмоциональной жизни семьи. В таких семьях дети не привыкли удивляться тому, что удивительно. Потому что это чувство удивления чуждо взрослым. Они не чувствуют юмора в словах других, не понимают смешного положения и принимают буквально слова, сказанные в шутку. Даже смеются эти дети редко - они не приучены и не умеют видеть забавную сторону вещей. И это не так уж безобидно, как может показаться на первый взгляд. Как правильно заметил В. А. Сухомлинский, смех – это один из каналов познания и одна из перспектив, открывающих перед людьми мир разнообразия, а когда этот канал закрыт, мысль полностью не развивается [17].

В работах Л. С. Вакуленко сказано, что с первого года жизни компьютеры и телевизор прочно вошли в жизнь многих детей. Домашние экраны все чаще заменяют бабушкины рассказы, мамины колыбельные и разговоры с отцом. По данным ЮНЕСКО, 93% детей в возрасте от 3 до 5 лет сейчас просматривают экран 28 часов в неделю или около 4 часов в день. Это намного больше времени, чем времяпровождение с взрослым. Однако эта «безопасная» деятельность несет в себе серьезные риски. И одно из них – задержка речевого развития. В последние годы и родители, и учителя все чаще жалуются на задержки в языковом развитии. Дети начинают говорить позже, говорят мало, их речь бедна и примитивна. Практически все дошкольные группы нуждаются в специальной логопедической помощи. Такая картина наблюдается не только в нашей стране, но и во всем мире [14]. Педагоги, социологи, психологи (И. В. Бестужев-Лада, А. В. Мудрик, И. С. Кон, Т. А. Маркова и др.) Обращают внимание на то что, в современном мире 25 % 4-х летних детей страдают нарушением речевого развития.

В середине 70-х годов дефицит речи наблюдался только у 4% детей того же возраста. За 20 последних лет число речевых нарушений возросло более чем в 6 раз. В этом и заключаются существенные негативные показатели, воздействующий на степень семейных взаимодействий оказывающих влияние на речевое развитие детей: недостаток взаимодействий, проблемное общение в семье, алкоголизм родителей, дефицит коммуникаций из-за недостатка семейной интеллектуальной и эмоциональной жизни, безмерный просмотр телепередач.

1.3 Компетентность ближайшего окружения детей с тяжелыми нарушениями речи в вопросах коррекции речевого недоразвития детей

Для выяснения содержания понятия «педагогическая компетентность родителей» необходимо дать определение семье и обозначить роль семьи в воспитательно-образовательном развитии. По определению, семья – это объединение людей, образованное на частной собственности и деятельности семейного уровня, связанных родительно-брачно-кровным родством, результатом чего является удовлетворение индивидуальных потребностей посредством выполнения социальных функций по рождению, содержанию и продолжению рода. (Л. М. Зальцман) [18]. В. В. Ткачева предлагается такое понимание семьи, где семья – это небольшая социальная группа, члены которой состоят в брачных или семейных отношениях и связаны общим бытом и обязанностями друг перед другом. Исторически основным назначением семьи является воспроизводство физического и интеллектуального населения. Нынешняя педагогика подчеркивает специфику семейного воспитания в развитии личности ребенка и уступает приоритет развитию перед детскими садами и школами.[50]. Эксперты, тщательно исследовавшие воздействие семьи на процесс формирования личности детей и выявили несколько первопричин, дающих крепость и прочность семьи. Е. М. Мастюкова считала, что с XVIII века стало распространяться представление о том, что родители должны создавать

финансовую обеспеченность, становление взглядов и нравственные достоинства своих детей. [7]. Н. В. Рыжова была убеждена в том что, при желании лучшего своим детям, родители во многом заблуждаются при подборе путей воспитания и убеждала в необходимости педагогических знаний и умений.[46]. Российская педагогика 19 и начала 20 вв. Также уделяла большое внимание подготовке родителей к воспитанию детей в условиях семьи. К. Д. Ушинский был убежден в том, что педагогические знания следует обширно пропагандировать среди родителей во избежание легкомыслия и «поверхностности» в воспитании подрастающего поколения. И он считал самый действенный способ такого воспитания родителей это книги. [63]. Соответствуя этим направлениям, П. Ф. Лесгафт подготовил руководство для родителей «семейное воспитание и его значение». Значимую ценность П. П. Блонский вкладывал обучению будущих родителей. По этой причине он предлагал организовывать педагогические общества (курсов, союзов, аудиторий, клубов, библиотек) и через них развивать понимание родителей об их обязанности перед обществом и своих обязанностях по воспитанию своих детей. П. Ф. Каптерев создал целый ряд научных работ, освещающих исследования семейного воспитания. К примеру, он написал такие книги, как «Задачи и основы семейного воспитания», «Основные начала семейного воспитания», «Энциклопедия по семейному воспитанию и образованию». Исследование проблем, относящихся к образовательной подготовленности российских родителей, также актуально для деятельности Т. Н. Доронова, В. М. Бехтерева, Е. Н. Водовозовой, Н. И. Новикова, В. П. Острогорского, Н. И. Пирогова, Н. В. Шелгунова [16]. Изучение научных работ вышеперечисленных авторов, привело нас к следующему выводу, что цели педагогического влияния родителей ориентируется не принципами образовательного развития, а их увлечением личности своих детей. Во время формирования Советского государства такие деятели, как Н. К. Крупская и С. Т. Шацкий, поделились значимыми взглядами о развитии

родительской культуры, родительского воспитания и обучения [10]. А. С. Макаренко высказался за потребности краткосрочных надлежащих курсов для родителей по основам семейного воспитания, а также за необходимость популяризации практического родительского опыта. В. А. Сухомлинский излагает собственный опыт общения с родителями учением - «педагогика воспитания» в своей книге «мудрость родительской любви». Оценка ключевых исторических знаний в сфере семейного воспитания говорит о том, что педагогические представления родителей неуклонно перестраиваются, от телесных наказаний к принятию интересов становления личности ребенка [9].

Каково же сегодняшнее отношение к родителям и их роли в воспитании детей? Долги право родителей зависят главным образом от состоятельности и обеспеченности существования детей. На законодательном уровне семейный кодекс Российской Федерации и конвенция ООН о правах ребенка, ратифицированные Российской федерацией в 1990 г., регулируют права и обязанности родителей как социальной группы. Так, согласно конвенции ООН, семья рассматривается как естественная среда жизнеобеспечения детей. В Законе выделяется исключительная функция семьи, которая признается как естественная среда для жизни, обеспечивающая рост и развитие детей, и как основная социальная группа. Вместе с тем, в Конвенции есть указания на то, что речь идет не столько о наделении родителей правами применительно к своим детям (в вопросах подчиненности), сколько указывает на их обязанности по отношению к своим детям [9]. В обоих документах обосновывается концепция целостной и равноправной обязанности родителей в развитии и воспитании детей, возможность родителей на получение нужной квалифицированной помощи в реализации воспитания, обязательство родителей создать условия в рамках собственных умений и материальных средств означает, что для развития детей необходимы жизненные условия[7]. Многие ученые считают, что этап развития детей

родителями подобен по сущности на труд квалифицированных педагогов, что говорит об основе такого социального явления, как образование. Что это за равенство? Это целостность воспитательных принципов, воспитательных методик и воспитательных направлений. [7]. В сравнении с педагогической практикой специалистов (воспитателей, учителей и др.), в семейном воспитании не существует определения родительской педагогической компетентности, и ее развитием не занимается никакая специальная организация [10]. Построение системы квалифицированных образовательных знаний, вместе с тем ряда научных разработок, предназначенным культурологическим задачам воспитания детей и их сотрудничество с просветительскими структурами послужили теоретическим основанием процесса создания и разработки компетентностного подхода к работе с родителями [9].

На сегодняшний день «компетентность» требует более полного изучения, отсутствует единое понятие, не определено ее четкое объяснение. Зачастую в методической, научной и педагогической литературе понятие воспринимается быстрее как сравнение, но не в качестве научного понятия. По этой причине ценно разобраться, что определяет этот термин и каким образом понятие сопоставляется с профессиональной компетентностью, педагогической культурой, педагогическими способностями, коммуникативной компетентностью, личностной компетентностью и другими подобными обозначениями, обширно применяемые в философии, социологии, психологии и педагогике [13]. Определение «педагогическая компетентность» исследуется в таких научных сферах как психология, социология, педагогика и открывает умения людей, работающих в педагогике. Объясняя словарную формулировку понятия «компетентный», можно говорить о том, что оно в большинстве случаев объясняется так: 1) человек авторитетный, осведомленный в чем-либо; 2) человек владеющий компетенцией. Компетенция же определяется как ряд вопросов, в которых кто-либо отлично осведомлен, или как круг чьих-то прав и полномочий [14].

Под компетентностью, как правило, рассматривают возможность и стремление человека решать стандартные вопросы и сложности, складывающиеся в реальной ситуации, с использованием жизненной практики, умений, значения и желаний. Вместе с тем важно учитывать, что компетентность - сложное целостное явление, которое невозможно представить набором личностных черт или определенных умений и навыков, так как все это лишь частичные описания способностей человека [37]. Имеется мнение, что первое обозначение понятия «компетентность» в пределах научной психолого-педагогической литературы дал Дж. Хабермас.

В дальнейшем обсуждаемое нами определение применялось в исследованиях по социальной психологии, а впоследствии - по когнитивной психологии. В социологии компетентность зачастую воспринимается в качестве обязательного определения профессионализма [37]. С. Хартер рассматривает компетентность в качестве отличительного компонента почтения человека самого себя, его самоуважения в течение всей жизни. Важным развитием компетентностного подхода считается теория комплексного развития компетентности (Г. Вейлер, П. Ф. Каптерев, В. Чинапах). В данной модели компетентность понимается как совокупность неформальных знаний, формальных знаний и информальных знаний, сложно складываются как результат формальных знаний, приобретенных в рамках учения [37]. Понятие «компетентность» в отечественной социальной психологии изучается с разъяснительными формулировками (коммуникативная компетентность, межличностная компетентность, языковая компетентность и т.д.), которая фиксируется как ««необходимая для установления эффективного коммуникативного поведения в определенных пределах внутренней ресурсной системы» в круге межличностных отношений [39]. Изучение нами научной литературы позволило сделать вывод, о том, что наиболее освоенной представляется психолого-социальная составляющая суждения «компетентность». Е. В.

Бондаревская причисляет педагогическую компетентность в состав педагогической культуры, утверждая, что она является неотъемлемой особенностью не только отдельных педагогов, но и родителей и других лиц, занимающихся обучением и воспитанием. Е. В. Бондаревская утверждает, что педагогическая культура считается частью общечеловеческой культуры, и именно в ней «в наибольшей степени запечатлелись духовные и материальные ценности, а также способы творческой педагогической деятельности людей, необходимые человечеству для обслуживания исторического процесса смены поколений и социализации (взросления, становления личности)».

В своей работе мы изучаем педагогическую компетентность родителей детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи, вот почему так актуально создать концепцию того, как понимать родительскую компетентность. В большинстве случаев воспитательная способность родителей учитывается как элемент культуры родительского воспитания и культуры семейного воспитания. Она также складывается внутренним педагогическим потенциалом («готовностью») как соотношение итогов родительской педагогической работы необходимому показателю разрешения задач (адекватному выполнению задания). Таким образом, это считается педагогической подготовкой, а также педагогическими навыками. Необходимо подчеркнуть, что, невзирая на разницу в применяемой терминологии, ученые пришли к заключению о наличии в ее составе трех компонентов или уровней - теоретического (знания), практического (навыки) и личностного. Поэтому О. Л. Зверева устанавливает педагогические умения родителей как умение, предполагать перспективу развития ребенка, чувствовать интересы ребенка и обеспечивать ресурс для их выполнения, создавать ситуации успеха. В свою очередь «социально компетентных родителей» анализируют и зарубежные ученые Р. Л. Берджесс и Д. А. Вулф, характеризуя их как «умеющих находить достойное решение обстоятельства, опираясь на прежних наблюдениях собственной

родительской практики общения с ребенком». Занимающаяся вопросами педагогической культуры и компетентности родителей в ситуациях ДОУ Ю. А. Гладкова, раскрыла термин «педагогическая компетентность» как тождественную систему коммуникационных, субъективных особенностей родителей, представляющих возможность добиваться хороших успехов в воспитании детей. Отечественный исследователь В.В. Селина в своих работах определила педагогическую компетентность как объединение эмоционально-волевых, мотивационно-ценностных, познавательных, коммуникативных и деятельностных качеств личности, проявляющихся в стремлении и умении признавать детей как ценности, осваивать необходимыми психолого - педагогическими знаниями. И применять разнообразные средства для работы с ребенком.

Обобщая все сказанное, понимаем нужность привести, собственное определение этому суждению, поскольку мы наблюдаем родителей детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи. На самом деле наличие в семье детей с тяжелыми нарушениями речи может изменить их привычки. Правильное принятие возникших обстоятельств родителями, полноценное воспитание детей, регулярные и планомерные консультации со специалистами гарантируют формирование наилучшей атмосферы в семье. Эксперты указывают, что дети с тяжелыми нарушениями речи вследствие обучения могут успешно прогрессировать в развитии. Следовательно, педагогическую компетентность родителей дошкольников с ТНР мы считаем как планомерное образование, объединение некоторых качеств личности родителей и их воспитательной деятельности, позволяющих плодотворно реализовывать этап воспитания и поддерживать развитие детей с ТНР в семье. Оценка существующих методик к объяснению значения педагогической компетентности родителя, констатирует то, что она носит структурный характер и состоит из спектра взаимосвязанных компонентов: когнитивный, ценностно -смысловой,

поведенческо -коммуникативный, поведенческо -деятельностный и рефлексивный. Кратко рассмотрим содержание каждого компонента:

1. Когнитивный – комплекс профессионально-педагогических знаний, умений и навыков, необходимых для воспитания детей с ТНР.

2. Ценностно-смысловой – осознание родителями необходимости саморазвития, его ценности.

3. Поведенческо-коммуникативный – специфические особенности общения с ребенком.

4. Поведенческо-деятельностный – специфические особенности взаимодействия с ребенком.

5. Рефлексивный – умение оценивать свое поведение во взаимодействии и общении с детьми и корректировать его при необходимости.

В научных работах освещаются актуальные проблемы, связанные с воспитанием детей, приводятся методы, предназначенные для обучения родителей, имеющих аутичных детей и коррекционной работе с ними. Так, Е. К. Лютова предлагает семьям использовать семейное чтение, совместное рисование, создание семейных ритуалов. Г. Б. Моница считает, что таким семьям важна психозэмоциональная поддержка и проведение тренингов [46]. В психолого -педагогической литературе описана работа с родителями, воспитывающими «проблемных» детей раннего и дошкольного возраста (Г. А. Мишина, Е. И. Морозова, Т. Н. Волковская) [46]. Например, Г. А. Мишина, раскрывая особенности коррекционно - педагогической работы специалиста-дефектолога с семьей, воспитывающей ребенка раннего возраста с нарушениями психофизического развития, предлагает такие формы работы, как консультативно -рекомендательную; лекционно - просветительскую; организацию «круглых столов», родительских конференций; индивидуальные занятия с родителями и их ребенком; подгрупповые занятия [29]. Т. Н. Волковская к наиболее продуктивным формам воздействия на родителей детей относит индивидуальные формы, в

частности, индивидуальное консультирование, разновидностями которого являются: - анализ процесса и результатов коррекционной работы вместе с родителями; - выявление причин малозначительного изменения в развитии различных сторон деятельности психики ребенка и составление рекомендаций, предназначенных для преодоления негативных тенденций в его развитии, совместно с родителями; - индивидуальные практикумы для родителей, обучающие их совместным формам работы коррекционной направленности с детьми. Е. А. Екжанова, исследуя групповые и индивидуальные формы работы с родителями, имеющими детей с задержкой психического развития, к наиболее эффективным формам относит семинары-практикумы, консультации, психологические тренинги [47]. Компетенции родителей – это грамотность в вопросах развития, воспитания и обучения детей. Е. Ф. Архипова выделяет следующие виды компетенций родителей детей с ТНР:

- педагогическая компетенция – знания и использование в повседневной жизни методов коррекционного воспитательного воздействия, способствующих развитию личности ребенка;

- психологическая компетенция – понимание возрастных и индивидуальных особенностей ребенка, а также умение организовывать совместную с ним деятельность с учетом его возможностей;

- здоровьесберегающая компетенция основана на внимании к физическому (соматическому) здоровью ребенка, включает проведение необходимых профилактических мероприятий, обследование ребенка у специалистов, направленное на выявление отклонений в здоровье ребенка и своевременное их предупреждение или лечение;

- социальная компетенция проявляется в способности родителей сохранять старые социальные связи и предусматривает способность устанавливать и поддерживать новые продуктивные связи, способствующие интеграции семьи в социум;

- правовая компетенция – знание основных прав родителей и ребенка, ориентация в нормативно-правовых документах и законодательстве РФ по вопросам семьи, а также умение применять на практике нормы законодательства, знать права ребенка с ТНР и уметь их защищать [13].

Н. В. Обухова отмечает, что в особенности эффективны педагогическая и психологическая компетенции, дающие возможность родителям создать приемлемый коррекционный режим в домашних условиях подходящий для воспитания и обучения как ребенка с нормальным развитием, так и ребенка с тяжёлыми нарушениями речи [75]. Поэтому сложность формирования педагогической компетентности у родителей дошкольников не нова, но до сих пор остается предметом интереса исследователей. В современных ситуациях это особенно важно, так как необходимо вовлечение родителей в учебную программу дошкольных образовательных учреждений как непосредственную тему взаимодействия.

Выводы по первой главе

В настоящий момент важную значимость получает развитие педагогической компетентности родителей детей дошкольного возраста с тяжёлыми нарушениями речи. Следует отметить, что на сегодняшний день имеются множество научных разработок, объясняющих проблему компетентности, однако большей частью это работы по профессиональнопедагогической компетентности педагогов образовательных учреждений. Подвергнув анализу представления к особенностям понятия «компетентность», «педагогическая компетентность» (О. Л. Зверева, И. А. Зимняя, А. В. Маркова, Л. Н. Митина, С. В. Пилюкова, В. В. Селина и др.), нами уточнено определение понятия «педагогическая компетентность родителей детей с тяжёлыми нарушениями речи». Мы определяем его как комплексную совокупность родительской личности и определенных особенностей образовательных

процессов, определяющих способность эффективно осуществлять деятельность сопровождения, воспитания и развития ребенка с ННР в семье. Образовательный интерес родителей дошкольников с ТНР носят конструктивный характер и содержат такие составляющие: когнитивный, ценностно-смысловой, поведенческо-коммуникативный, поведенческо-деятельностный и рефлексивный. Исследование определившихся подходов к формированию педагогической компетентности родителей свидетельствует об их неудовлетворительной результативности и удерживании затруднительного положения в данной области коммуникации дошкольной образовательной организации с семьями воспитанников с тяжелыми нарушениями речи.

ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И АНАЛИЗ ЕГО РЕЗУЛЬТАТОВ

2.1 Организация и принципы логопедического обследования детей и изучения компетентности ближайшего окружения детей с тяжелыми нарушениями речи

Положительную динамику в коррекционной работе логопеда с родителями определяет то, насколько правильно выстроена их совместная работа. В случае если родители не занимаются со своим ребенком дома, то даже наилучший логопед не сможет добиться существенных результатов. Выполнив обзор научной литературы, мы пришли к выводу, что существует проблема низкой разработанности технологий становления педагогической грамотности родителей, росту их педагогической культуры, форм взаимодействия с семьей ребенка, имеющего тяжелые речевые нарушения, допускает в свою очередь обнаружить отдельные расхождения в содержании и подготовке коррекционного обучения между: - нехваткой доступности представления коррекционно-логопедической помощи всем испытывающим необходимость в условиях образовательного учреждения общеразвивающего вида и увеличения процента детей с речевыми нарушениями; - недостатком продуктивных методик сотрудничества образовательного учреждения и семьи по представленному развитию и потребностью причастия родителей к коррекционно-логопедическому процессу; - недостатка отработанной системы раннего коррекционно-профилактического обучения, и значительным объемом детей испытывающих причины к возникновению речевых недостатков, «группы риска» раннего возраста. Изъясненное выше дает возможность представить в качестве насущной проблему поиска и научного обоснования методического содержания работы по организации консультативной деятельности логопеда с ближайшим окружением детей с тяжелыми нарушениями речи.

Цель констатирующего эксперимента – на основе изучения неречевых и речевых процессов у детей с ТНР и компетенций семьи определить содержание консультативного сопровождения семей имеющих детей с тяжёлыми нарушениями речи на этапе дошкольного обучения и воспитания. Задачи исследования:

1. Определить качество речевого развития детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи.

2. Спроектировать и опробовать диагностический комплекс для исследования качества внутрисемейных обстоятельств воспитания и сотрудничества ближайшего окружения с детьми имеющих тяжёлые нарушения речи, определение качества желаний семей к участию в их социальной адаптации.

3. Реализовать экспериментальное исследование семей и изложить ситуации, поддерживающие улучшения процессов речевого развития детей с целью разработки содержания психолого-педагогического сопровождения семьи в процессе коррекции тяжелых нарушений речи.

Методологической основой исследования служат научные основы гуманистического направления в дефектологии, психологии, педагогике, философии о содержании обучения ребенка с нарушениями развития (К. Д. Ушинский, В. А. Сухомлинский, А. С. Макаренко, Л. С. Я. А. Коменский, Выготский, и др.) Центральные условия о сложной строении дефекта, компенсации дефекта, зоне ближайшего развития (Л. С. Выготский); концепция о ведущей роли обучения в развитии, о единстве законов развития нормальных и аномальных детей (Л. С. Выготский, М. С. Певзнер, Ж. И. Шифи др.), положения о полноценном использовании сензитивных периодов развития (Р. Е. Левина, В. И. Лубовский и др.) Методологические и 36 методические основы воспитания детей в семье (П. Ф. Каптерев, П. Ф. Лестафт, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский и др.). Экспериментальное исследование осуществлялось на базе МДОБУ детский сад «Одуванчик» с. Zubovo. Исследованием было охвачено 10 семей (30 человек), включая

воспитанников старшей группы (10 человек) и родителей (20 человек). Воспитанники экспериментальной группы имеют тяжёлые нарушения речи, общее недоразвитие речи 3 уровня. В процессе проведения констатирующего эксперимента детям были предложены практические задания, подборка иллюстративного и словесного материала, понятного по содержанию детям старшего дошкольного возраста.

2.2 Методика и анализ результатов логопедического обследования детей

Экспериментальная работа по обследованию детей старшего дошкольного возраста, проводилась на базе МДОБУ детский сад «одуванчик» с. Zubovo. В исследовании приняли участие 10 детей с общим недоразвитием речи 3 уровня, дизартрия. Диагностика уровня речевого развития детей проводилась с 31 января по 13 февраля 2025 года. Для обследования детей с ОНР III уровня применялся диагностический материал, составленный с учетом разделов программы Т. Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной «Коррекционное обучение и воспитание детей с ОНР»: лексика, грамматика, связная речь. Так же были использованы методы обследования речи детей Г. В. Чиркиной. В качестве основного наглядного диагностического материала использован «Альбом для логопеда» О. Б. Иншаковой. Для оценки результатов диагностики использованы критерии В.М. Акименко. Результаты выполнения заданий, выраженные в баллах.

Методика 1. Обследование анатомического строения артикуляционного аппарата. Итоги исследования, анатомического строения артикуляционного аппарата зафиксировали, что анатомическое строение артикуляционного аппарата имеют следующие показатели: высокий уровень один ребёнок (10%); один ребёнок выше среднего (10%); семь детей показания на средний уровень (70%); один ребёнок ниже среднего (10%). В анатомическом строении артикуляционного аппарата отсутствуют серьезные отклонения от нормы, но асимметрия губ наблюдается у 3 (30%)

детей, сглаженные носогубные складки выявлены у 1 (10%) ребёнка, имеются у 1 (10%) ребёнка тонкие губы, у 1 (10%) ребёнка незначительная прогения, у 1 (10%) ребёнка массивный язык.

Методика 2. Обследование артикуляционной моторики. Итог результатов диагностики артикуляционной моторики дал возможность определить, что при исследовании артикуляционной моторики средний уровень выявлен у 10 (100%) детей. Проблемы в движении органов артикуляции наблюдается у 10 детей (100%): обнаружен неудовлетворительный объём подвижности нижней челюсти и языка, отмечаются погрешности исполнения артикуляционных упражнений. Дети затрудняются в удержании артикуляционной позы, у всех детей наблюдается активное замыкание мягкого нёба с задней стенкой глотки.

Методика 3. Обследование фонематического восприятия, анализа и синтеза. При подведении итогов исследования фонематических процессов мы выяснили, то, что дети этой группы не имеют высокого уровня фонематических процессов, дети, имеющие средний уровень – 5 (50%) человек, дети, имеющие уровень ниже среднего уровень тоже 5 (50%) человек. При выполнении первого упражнения у всех детей 10 (100%) наблюдает расстройство фонематического восприятия, не вполне различают оппозиционные звуки, смешиваемые в произношении и не смешиваемые в произношении. Изучение качество фонематического восприятия и способность фонематического анализа и синтеза предоставили возможность судить о не сформированность изучаемых процессов. Выполняя первое задание 6 (60%) детей не смогли определить на слух свистящие и шипящие, 7 (70%) детей не выполнили задание на выделение звонких и глухих согласных, 6 (60%) детей не справились с заданием на нахождение сонорных звуков. У 10 (100%) детей не получилось выполнить второе задание дети, не смогли качественно повторить слоги с оппозиционными звуками. Выполняя третье задание, не смогли определить первый гласный звук в проговариваемых логопедом словах 6 (60%) детей.

Не справились с заданием на называние слова на заданный гласный звук в четвёртом тест-задании – 8 (80%) детей.

Методика 4. Обследование слоговой структуры слова. Анализ результатов позволил установить, что при обследовании слоговой структуры слова, мы выявили, что высокий уровень развития у детей отсутствует, средний уровень показали 3 (30%) детей, У 7 (70%) детей 42 показания результата уровня развития ниже среднего. Расстройства слоговой структуры слова в предложениях присутствуют у 3 (30%) детей. Присутствуют небольшие расстройства структуры слова у 7 (70%) детей - пропуски согласных при стечении, перестановки слогов в многосложных словах, в то же время структура слова не деформируется, осилили выполнение задания 3 (30%) ребёнка. 10 (100%) детей не в полном объеме выполнили задание на повторение предложения. При выполнении тест-задания фиксировались перестановка слов, отсутствие предлогов, пропуски слов.

Методика 5. Исследование состояния активного словаря. Цель: оценить состояние предметного, предикативного и атрибутивного словаря, умение использовать обобщающие понятия. Анализ результатов позволил установить, что при изучении у детей активного словаря было зафиксировано, показатели выше среднего уровня лишь у 1 (10%) ребёнка, у 8 (80%) детей определился средний уровень развития, уровень развития ниже среднего определен у 1 (10%) ребёнка. Результаты обследования выявили, то, что сложности в именовании предметов, обобщённых одним семантическим понятием наблюдаются у 8 (80%) детей. Выполняя второе задание на перечисление части предметов не смогли выполнить 2 (20%) детей. При выполнении третьего тест-задания на именование слов по классификации осложнения выявлены у 8 (80%) детей, не получилось, справиться с заданием 2 (20%) детям. С трудностями в выполнении четвертого задания столкнулись 8 (80%) детей, они на половину не смогли выполнить задание, не получилось дать названия нужному цвету 2 (20%)

детям. Выполняя пятое задание, осилили его не в полном объеме 7 (70%) детей, не удалось справиться с заданием 3 (30%) детям, заменяя антонимы семантически близкими слова. При выполнении шестого тест-задании 2 (20%) детей не смогли его выполнить вообще.

Методика 6. Обследование состояния грамматического строя речи. Анализ результатов позволил установить, что при обследовании состояния грамматического строя речи у 10 (100%) детей был выявлен средний уровень развития. У 10 (100%) детей при выполнении пятого задания наблюдались редкие неточности в согласовании существительных и числительными (пять мячѐв, пять окнов, пять окна). При выполнении шестого задания наблюдались сложности при производстве уменьшительно-ласкательных суффиксов (заборик, оконшко) у 3 (30%) детей. Полностью справились с заданием 7 (70%) детей. Сложности при выполнении седьмого задания, проявились в назывании детѐнышей животных (кролик, зайчик, волчок, волчик, белѐнок, бельчѐк, белочка) у 7 (70%) детей. Полностью справились с выполнением задания 3 (30%) ребѐнка.

Методика 7. Обследование состояния связной речи. Цель: выявить уровень развития связной речи. Процесс изучения: логопед рекомендует ребенку прослушать рассказ «Рыбалка», после пересказать, что ему запомнилось. Подводя итог изучения состояния связной речи можно сказать следующее, у 2 (20%) детей отмечается средний уровень развития, у 7 (70%) детей зафиксирован уровень ниже среднего, низкий уровень развития речи показал 1 (10%) ребѐнок. У 10 (100%) детей проявляются проблемы в пересказе. Выполнили задание с участием логопеда 3 (30%) ребенка. Предложения простые, искажение содержания, нарушение временной последовательности действий. Присуще называние предметов и действий по отдельности, не соблюдение временной выдержанности действий. Для детей изучаемой категории было характерно перечисление отдельных предметов и действий. У 4 (40%) детей в ходе выполнения задания

встречались ошибки некоторых сторон действия. В правильно построенных предложениях, наблюдалась упрощенная структура высказывания. Отсутствует выдержанность изложения у 1 (10%) ребёнка, у 1 (10%) ребёнка наблюдаются небольшие смысловые отклонения, 1 (10%) ребёнок не смог справиться с пересказом даже с помощью экспериментатора. Анализ результатов позволил установить, что у 9 (90%) детей средний уровень речевого развития, у 1 (10%) ребёнка уровень речевого развития ниже среднего, что говорит о нарушениях всех компонентов речевой системы. После того как мы выполнили обследования речевой системы детей старшего дошкольного возраста необходимо отметить, что у детей в основном зафиксированы проблемы звукопроизношения, фонематические процессы: анализ, синтез, звуко-слоговая структура слова, имеются лексико-грамматические нарушения и низкий уровень сформированности связной речи. Логопедическое заключение по результатам обследования у детей изучаемой группы – общее недоразвитие речи 3 уровня, псевдобульбарная дизартрия.

2.3 Методика и анализ результатов изучения компетентности ближайшего окружения детей с тяжелыми нарушениями речи в вопросах коррекции речевого недоразвития у детей

Анализ вопросов, относящихся, к образовательной осведомленности родителей в России в свою очередь относится к деятельности В. М. Бехтерева, Е. Н. Водовозовой, Н. И. Новикова, В. П. Острогорского, Н. И. Пирогова, Н. В. Шелгунова и др. Исследование педагогической компетентности родителей детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи осуществляется на основе выделенных структурных компонентов: - ценностно-смысловой (предполагает эмоциональную близость, принятие ребенка как ценности, способности ограничить собственные интересы ради малыша); - когнитивный (предполагает знание родителями возрастных и индивидуальных особенностей своих детей,

методической литературы по их развитию); - рефлексивный (способность родителей к педагогическому саморегулированию, самоконтролю и самооценки своей педагогической деятельности); -поведенческо-коммуникативный и поведенческо-деятельностный, связанный с особенностями общения и взаимодействия родителя с ребенком. Принимая во внимание намеченный компонентный состав, мы уточнили педагогическую компетентность родителей детей дошкольного возраста как интегративный комплекс личностно-деятельностных особенностей компетентного родителя, каковые выражаются в подготовленности и возможности принимать ребенка как ценность. Осваивать базовые психолого-педагогические запасы знаний, мастерством, применять разного рода направления взаимодействия с ребенком в игровой деятельности и дают возможность с успехом совершенствовать компетенции родителей в процессе семейного воспитания. В исследовании приняли участие 20 родителей детей с тяжелыми нарушениями речи старшего дошкольного возраста. Для того чтобы диагностировать уровень коррекционно-педагогической компетентности родителей и готовности родителей осуществлять содействие в коррекционно-педагогическом процессе, вместе с тем исследования степени удовлетворённости родителями работой специалистов и воспитателя в экспериментальной группе, просили родителей (законных представителей) ответить на вопросы.

Цель: Установить социокультурный уровень семьи, собрать общие сведения о семье, определить потенциал знаний родителей. Из анализа результатов диагностики родителей мы видим, что социальный и образовательный статус членов семей подтвердил доминирование в полной семье 12 чел., что составляет (60%), у 14 чел. (70%) в семье, где воспитываются 2 ребёнка, у 18 чел. (90%), имеющих высшее образование у 2 чел. (10 %) - среднее специальное образование. Большинство родителей живут с супругами в полной семье, работают менеджерами в частных организациях, 4 родителей (20%) имеют свой малый бизнес, 2 родителя

(10%) работают на государственной службе, 2 родителя (10%) работают в образовательном учреждении. Обобщенно для этих родителей типичны: средний уровень жизни и доходов, эти родители стараются дать своему ребёнку качественное образование, но родители стеснены во времени, поскольку при разговоре открылся, тот факт, что рабочий день у большей части взрослых начинается с 9.00 часов утра и длится до 19.00 часов вечера. Итогом данным исследования является выявление у родителей наличия, следующих критерий сформированности педагогической компетентности:

1. Когнитивный - комплекс профессионально-педагогических знаний, умений и навыков, необходимых для воспитания детей с тяжелыми нарушениями речи.

2. Ценностно-смысловой - принятие родителями потребности саморазвития, его важности.

3. Поведенческо-коммуникативный - специфические особенности общения с ребенком.

4. Поведенческо-деятельностный - специфические особенности взаимодействия с ребенком.

5. Рефлексивный - умение оценивать и при необходимости корректировать собственное поведение в сотрудничестве и общении с детьми.

Диагностическое задание. На данном этапе экспериментальной работы родителям последовательно предоставлялись вышеперечисленные методики выполнения диагностического задания. Собранные показатели протоколировались и подвергались анализу. На основе текущих показаний нами были зафиксированы три уровня сформированности педагогической компетентности родителей дошкольников с тяжелыми нарушениями речи, к которым в дальнейшем и были условно отнесены все участвовавшие в эксперименте:

Диагностическое задание 1.

Модифицированный опросник для родителей А.М. Щетининой. Изучение собранных данных результатов показывает, что большая часть ответов характеризуется не большой развернутостью и недостаточной наполненностью. Всего лишь 30% (6 человек) всех родителей показали средний уровень сформированности когнитивного компонента. Понимания о процессе развития детей с тяжелыми нарушениями речи фрагментарны, не систематизированы. Оставшиеся родители (70%, 14 человек) – показали низкий уровень зрелости педагогической компетентности: большая часть имеющихся у них пониманий заложено на житейском опыте, и они не содержат в себе никакой научной информации.

Диагностическое задание 2.

Методика «Неоконченные предложения» А. М. Щетининой [Приложение Ё]. По окончании изложения итогов диагностики были составлены следующие показатели: высокий уровень сформированности ценностно-смыслового компонента выявлен у 4 родителей (20%) выявлен высокий уровень принятия ребенка, они выражают готовность к сотрудничеству, на среднем – у 14 (60), и родители не видят проблем своего ребенка, но не против сотрудничать со специалистом, на низком – у 4 (16%) родителей, они не видят проблему своего ребенка и не понимают необходимость уделять этому свое время.

Диагностическое задание 3.

«Взаимодействие родитель-ребенок» И. М. Марковской [Приложение Е]. Изучение собранных данных результатов показывает, можно сказать, что в итоге половина родителей (40%, 8 чел.) Не умеет сотрудничать с ребенком, а у 30% родителей при взаимодействии с ребенком наблюдаются не редкие выяснения отношений. В итоге 48% родителей (9 человек) обладают низким показателем поведенческо-коммуникативной компетентности, высокий уровень у 8% (2 человека), средний уровень у 40% (9 человек). По нашему мнению, настоящий показатель показывает подлинное положение коммуникации родителей с детьми дошкольного

возраста, каковое мы отслеживали в воспитательно-образовательном процессе дошкольной образовательной организации.

Диагностическое задание 4.

Тест-опросник А.Я. Варги, В. Столина. При проведении данной методики мы исходили из того, что характер родительского отношения – это система разнообразных чувств по отношению к ребенку, поведенческих стереотипов, практикуемых в общении с ним, особенностей восприятия и понимания характера и личности ребенка, его поступков. Изучение собранных показателей подтверждает тот факт, что 48% (24 человека) имеют большие сложности, определяемые к низкой сформированности поведенческо-деятельностного компонента: неспособностью родителя организовать предметно-развивающую среду для ребенка, недостаточный показатель притязаний, требовательности, наблюдения и постоянства в воспитании. На среднем уровне с этим справляются также 48% родителей, а 4% участников эксперимента продемонстрировали зрелость данной компетенции на высоком уровне. Шкалы «Симбиоз» и «Авторитарная гиперсоциализация» получили наибольшее количество выборов, характеризующихся непродуктивными взаимодействиями с детьми, отказом от ценностей, присущих дошкольному возрасту, отказом от гуманизирующих начал во взаимодействии и общении.

Диагностическое задание 5.

Анкетирование Р. П. Дешеулиной, А. В. Козловой (модифицированная). Показатели этой методики представляют актуальную необходимость родителей в обретении нужных психолого-педагогических знаний о развитии детей с тяжелыми нарушениями речи, о коррекционно-развивающей работе и в вырабатывании навыков сопровождать развитие ребенка с ТНР. Ответы 20% родителей (4 человека) подтверждают о твердой готовности к самосовершенствованию и саморазвитию. 80% родителей подчеркивают, о необходимости помощи специалистов для того чтобы главным образом узнать об индивидуальности формирования развития

своих детей. В результате, подводя итог констатирующего этапа экспериментального исследования, мы можем сделать выводы: В меньшей степени сформированным как выяснилось, оказался когнитивный компонент, который показывает, в какой степени родители понимают возрастные и индивидуальные особенности своих детей, используют ли специальную литературу, чтобы оказать содействие их воспитанию. К нашему сожалению, основное количество родителей (70%, 14 чел.) Имеют низкий уровень, и лишь 30% (6 чел.) – средний уровень. У многих родителей рефлексивный компонент проявил себя развитым на среднем уровне (70%, 14 человек), высокий и низкий уровень зрелости подтвердили 15% интервьюированный (3 человека). В свою очередь можно сказать одна вторая родителей (48%, 9 человек) испытывает значительные сложности, обращенные к неполной зрелости поведенческо-деятельностного компонента: неквалифицированность родителя в формировании предметно развивающую среды для ребенка, несоответствующий уровень притязаний, требовательности, контроля и методичности в воспитании. Всего лишь 48% родителей справляются с этим на среднем уровне, 4% участников исследования – на высоком уровне. Поведенческо-коммуникативный компонент выражает мастерство родителя упорядочить межличностные отношения, взаимодействие с ребенком. С целью характеристики настоящего компонента отслеживалось взаимодействие родителя с ребенком и отсутствие воспитательной конфронтации (конфликтов). В сущности, одна вторая родителей (44%, 11 человек) не умеет взаимодействовать с ребенком, а у 30% (6 человек) родителей при сотрудничестве с ребенком проглядываются частые противоречия. Следовательно, в целом 48% родителей имеют низкий показатель поведенческо – коммуникативной компетентности, высокий – 10%, средний – 40%. Это подкрепляется и показателями, собранными в рамках диагностики по тесту-опроснику А. Я. Варги, В. Столина. Ценностно-смысловой компонент, который должен был показать в какой

степени родитель принимает ребенка как ценность, в какой мере эмоционально приближен к нему, готов ли сдерживать личные потребности ради малыша, оказался сформированным на высоком уровне у 4 родителей (20%), на среднем – у 12 (60%), на низком – у 4 чел. (20%). Методика ВРР (И. И. Марковская) способствовала продемонстрировать 51 структуру ценностно-смыслового компонента: эмоциональная близость, признание ребенка, беспокойство за ребенка. В этом случае большая часть родителей принимают своего ребенка, но при этом у 30% родителей (6 чел.) Отмечается чувственное удаление с ребенком, что побуждает наше волнение. Около трети родителей (30%, 6 чел.) Можно сказать не переживают за своего ребенка или их беспокойства избыточны.

Определив в начале констатирующего этапа экспериментального исследования три уровня сформированности педагогической компетентности у родителей детей с ТНР, условно отнесем всех участвующих в эксперименте к соответствующим уровням. Оптимальный уровень составляет 10% (2 родителя). Достаточный уровень – 40% (8 человека). Недостаточный уровень, соответственно, 50% (10 человека). Подвергая анализу условия зрелости компонентов педагогической компетентности, мы можем сделать вывод о том, что большая часть родителей нуждаются в совершенствовании ее уровня и свидетельствуют неотложную необходимость в этом. На современном этапе для нас также имеется заинтересованность обстоятельства социального партнерства дошкольной образовательной организации (далее ДОО), которое мы принимаем в качестве актуального условия формирования педагогической компетентности родителей дошкольников с тяжелыми нарушениями речи.

Выводы по второй главе

Таким образом, у детей, участвующих в эксперименте, было выявлено общее недоразвитие речи третьего уровня, отмечается псевдобульбарная дизартрия. Анализ педагогических обстоятельств речевого воспитания

детей в образовательной организации подтвердило, что они отвечают распоряжениям санпинов и ФГОС ДО, логопедом используются грамотные методики по развитию речи детей дошкольного возраста, ведётся сотрудничество с воспитателями групп. Но при этом сотрудничество с родителями детей, страдающих нарушениями речи – не на должном уровне и сводится к индивидуальным беседам по желанию заинтересованных родителей, а также формальными встречами с намерением составления заявления о приёме ребёнка на логопункт, ознакомления законного представителя с индивидуальным маршрутом под подпись. Исследование семьи отразило, что большинство родителей (70%) не осознают, либо не принимают проблемы с речью у своих детей, они так же не имеют представления о структуре дефекта своего ребенка. Но готовы к эффективному сотрудничеству с логопедом лишь 30% родителей. Итоги констатирующего эксперимента дадут возможность спланировать работу по коррекции речевых нарушений.

ГЛАВА 3. КОНСУЛЬТАТИВНАЯ РАБОТА ЛОГОПЕДА С БЛИЖАЙШИМ ОКРУЖЕНИЕМ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

3.1 Теоретическое обоснование и принципы, и содержание логопедической работы с детьми с тяжелыми нарушениями речи

Коррекционная работа с дошкольниками с общим недоразвитием речи 3 уровня строилась на знании структуры речевых дефектов с учетом личностных особенностей ребенка. При разработке рабочей Программы использовались следующие программы и системы коррекционной работы с детьми с ОНР: - программа логопедической работы по преодолению общего недоразвития речи у детей. Авторы: Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова, Г. В. Чиркина; - программа «Учим говорить правильно». Цель: система коррекции общего недоразвития речи у детей 5 лет. Автор: Т. А. Ткаченко; - методическое пособие для коррекции общего недоразвития речи. Всего за период обучающего эксперимента с детьми экспериментальной группы было проведено 2 индивидуальных занятий и 3 фронтальных занятия. Коррекционная работа по преодолению общего недоразвития речи 3 уровня выстраивалась с учетом индивидуальных особенностей этих детей, с учетом структуры данного дефекта и с выполнением образовательных требований, необходимых для достижения наилучшего результата в коррекции данного речевого уровня. Для достижения эффективного результата в коррекционной работе, нами были выстроены два магистральных направления:

- логопедическая коррекционно-развивающая работа с детьми по преодолению общего недоразвития речи 3 уровня с тяжелыми нарушениями речи;
- взаимодействие логопеда с ближайшим окружением детей с тяжелыми нарушениями речи.

Вся логопедическая работа проводилась с целью коррекции речевого нарушения по преодолению общего недоразвития речи 3-го уровня. Данная работа проводилась с учетом информации об индивидуальных особенностях речевых нарушений у детей, полученной в ходе констатирующего эксперимента. Целью взаимодействия логопеда с ближайшим окружением детей страдающих тяжелыми нарушениями речи, было их вовлечение в коррекционный процесс. Работа основана на знаниях о ближайшем окружении детей с выявленными тяжелыми нарушениями речи, а также взаимоотношениях ближайшего окружения и детей. Основным направлением логопедической работы с детьми на этом речевом уровне было:

- реальное овладение ими лексическими и грамматическими средствами языка; - формирование удовлетворительных фонетических аспектов языка (развитие навыков артикуляции, звукового произношения, слоговой структуры слов, фонематического восприятия);

- развитие звуковых аналитических и синтетических навыков; развитие связной речи; усвоение элементов грамотности [86].

При осуществлении коррекционного обучения учитывалась взаимосвязь лексико-грамматического и фонетико-фонетического компонентов языка: коррекция звукового произношения проводилась параллельно с расширением активного словарного запаса, формированием флексий, навыков словообразования, а также использованием слов в различных грамматических структурах. В ходе коррекционной работы были использованы следующие методы и приемы: - наглядный – просмотр изображений, слайдов и т.д.; - словесные – беседы, рассказы; - практические методы – дидактические упражнения, речевые игры. В ходе реализации коррекционно-развивающего обучения детей на данном речевом уровне были определены основные задачи: - работа над пониманием речи; - работа над лексическими и грамматическими средствами языка; - развитие произносительной стороны речи; - развитие фонематической стороны речи;

- развитие самостоятельной развёрнутой фразовой речи. Лексическо-грамматические занятия включают в себя обязательное дальнейшее развитие понимания речи (к примеру, различное распознавание значения слов с измененными морфемами: суффиксами, префиксами), развитие навыков в употреблении частей речи, а также формирование умения понимать использовать новые слова, выходящие за рамки повседневной лексики, словас переносными значениями; формирование навыков словообразования и словоизменения. Работа по развитию связной речи содержит: - обучение ребенка выстраивать высказывания самостоятельно; - закрепление различных типов навыков построения предложений; - обучение изложению текста или увиденного в связном рассказе. На занятиях по коррекции звукопроизношения, помимо постановки звуков и автоматизации, также уделялось внимание развитию фонематического восприятия, что в свою очередь подготавливает ребенка к усвоению навыков звукового анализа и синтеза, что важно для овладения грамотой в будущем. В преодолении общего недоразвития речи 3 уровня, для достижения максимального успеха, были соблюдены следующие образовательные условия: - регулярные логопедические занятия; - как можно разнообразнее дидактический материал; - соблюдение языковых правил окружающими ребенка взрослыми. Программа представляет собой коррекционно-развивающую систему, обеспечивающую полное овладение фонетической структурой русского языка, активное развитие фонематического восприятия, развитие лексико-грамматических категорий языка, связной речи. Что обуславливает формирование коммуникативных навыков, речи и общего психического развития дошкольника с речевой патологией, как основу успешного овладения грамотой в будущем при обучении в общеобразовательной школе, а также его социализацию. Как упоминалось выше, занятия проводились по трем основным направлениям: лексико-грамматическое развитие, развитие связной речи и развитие фонетико-фонематической системы речи. Развитие лексико-

грамматической стороны речи, проводилось на основе результатов тестирования детей, полученных в ходе констатирующего эксперимента. В ходе корректирующей работы особое внимание уделялось предикатным функциям речи (то есть наполнению, уточнению, а также активизации словарного запаса прилагательных и глаголов), на согласование прилагательных и существительных. Изменение глагола в прошедшем, настоящем и будущем времени, использование предлогов в речи. Развитие связной речи осуществлялось в формировании у ребенка умения строить описательные рассказы (описывать предметы, игрушки, картинки) и пересказывать тексты [2]. Обучение описанию предметов. Для описания мы выбирали объекты яркие и непохожие, такие как длинноухий заяц и кукла-клоун со смешными рожицами. Детей также просили описать свои любимые игрушки, домашних животных и карнавальные костюмы. Занятия начиналось с рассматривания игрушки: - смотрим на игрушку (воспринять в целом); - определяем отличительные особенности предмета; - характеризуем части предмета в пространстве - выше - ниже, справа - слева; - выявление мелких деталей основных деталей и их расположение в пространстве к основным характерным частям; - повторное восприятие предмета в целом.

Обучение описанию картинок. Обучение построению рассказов проводилось с использованием двух видов: сюжетного и предметного изображений картинок.

Обучение описанию предметной картинки – это тоже самое, что научиться описывать игрушку (предмет). Сначала были отобраны картинки известных детям предметов, затем новые картинки. Описание картинок в начале обучения проводилось по частям, пытаясь связать их с общим сюжетом. Научиться описывать сюжетные картинки – более интересный, но трудный процесс. Здесь необходимо было разобраться в содержании картинки. Необходимо было распознавать объекты на картинке, выделять

признаки, определять действия и определять отношения между предметами (объектами) на картинке.

Обучение пересказу. Обучение пересказу проводилось в три этапа:

На первом этапе применялось небольшое количество текста с повторяющимися эпизодами, такими как «Курочка ряба», «Рукавичка», «теремок». Детские умения формировались на основе визуализации, например, с помощью серии сюжетных картинок, пальчиковых игр.

Второй этап. По мере увеличения возможностей в речи детей текст усложнялся: увеличивался объем текста; менялись вспомогательные средства: пересказ детей строился не на серии, а на одном сюжете.

На третьем этапе обучения детей просили завершить рисунок (нанесенный или смоделированный пластилином) для каждого участка текста, а затем построить рассказ на основе рисунка, который они нарисовали. Логопед должен был хорошо знать текст. Для детей не нужно было читать, им нужно было проговорить его, так что это был идеальный пример пересказа. То есть дети увидели задачу, поставленную логопедом.

В коррекционном обучении использовались следующие приемы:

- прием обыграть сказку с помощью настольного или пальчикового театра;
- наводящие вопросы по тексту, помогающие раскрыть сюжет;
- цель действий персонажей, правильное отношение ребенка к ним, одновременно повышающее в детях нравственность умение выражать свои мысли и высказывать их.

Фонетико-фонематическое развитие речи. Занятия по коррекции нарушений произношения включали в себя задания на развитие фонематических процессов. Развитие фонетико-фонематической системы речи осуществлялось поэтапно:

- подготовительный этап, то есть подготовка речевого аппарата к произношению звуков (включает развитие моторики органов речи и развития речевого дыхания, речевого слуха, слухового внимания);

- этап постановки звуков (начиная с более легких в произношении звуков);
- этап автоматизации звуков (последовательно: изолированно, в слогах, в словах, во фразах, в самостоятельной речи);
- этап дифференциации звуков, смешиваемых в речи (начинается после того как ребенок научится правильно произносить оба звука).

На первом этапе навыки артикуляции развивались с помощью различных артикуляционных упражнений, самомассажа и мимических упражнений для развития артикуляционной моторики. Для развития речевого дыхания использовались различные игры («парашют» – сдувание ватки с кончика носа, сдувание насекомого с цветка и других предметов и т.д.). Игры на развитие речевого слуха («чей голос слышишь?», «какой инструмент играет?», «хлопни – топни» и др.), слухового внимания («кто позвал?», «угадай зверя по голосу» и др.) В этапах по постановке звука использовались три метода: подражание, механический и смешанный. На этапе автоматизации использовались различные игры с обязательным контролем правильного произношения у детей. Переход к этому этапу происходил только тогда, когда ребенок мог легко произносить звук, над которым ведется коррекционная работа.

Занятия в фазе дифференциации звука проводились на доступном для детей материале с использованием таких недельных тем, как «осень», «профессии» и т. д. Следовательно, в условиях дошкольного образовательного учреждения проводилась логопедическая работа по развитию связной речи с учетом лексико-грамматических, фонетико-фонематических аспектов языка.

3.2 Содержание работы логопеда с ближайшим окружением детей с тяжелыми нарушениями речи в процессе консультативной деятельности

Позиция ближайшего окружения детей с общим недоразвитием речи имеющих тяжелые нарушения речи к развитию детей неодинаково. Все

понимают, что образование необходимо, но не все ближайшие окружающие 60 детей готовы участвовать в этом. Чтобы понять, как логопед строит свою работу, окружению ребенка необходимо выяснить их желание заниматься языковым образованием с их чадом. В большинстве случаев ближайшее окружение либо не готовы, либо чувствуют себя неподготовленными. Логопеду необходимо убедить ближайшее окружение малыша, что они не сторонние наблюдатели, а в каком-то плане союзники и должны активно принимать участие в языковом обучении своего ребенка. В первую очередь логопед выстраивает доверительные отношения с ближайшим окружением ребенка, потому что, когда родственники воспитанника доверяют логопеду и уверены в его силах, начинается взаимовыгодное сотрудничество. Решение этой проблемы требует некоторых знаний психологии. Не надо стремиться выглядеть слишком компетентно на родительских собраниях. При первой встрече с родителями не используйте слишком много «заумных» слов для общения с ближайшим окружением ребенка, то есть специальных узких терминов, и все это может показаться фальсификацией. С другой стороны, не нужно «трястись» от страха, нужно привлечь к себе интерес. Педагог должен быть спокоен, т.к. Легко общаться со специалистом, который уверен в своих силах и знаниях и не скрывает отсутствие хорошего опыта. Дайте понять ближайшему окружению ребенка, что вы готовы сделать все, что может сделать профессионал. Для ближайшего окружения детей экспериментальной группы были выполнены следующие мероприятия:

- родительские собрания; - открытые занятия, цель которых показ родителям трудности в обучении или успехи; обучения ближайшего окружения воспитанников работать с детьми дома;

- индивидуальные консультации (беседы), цель которых сосредоточить ближайшего окружения детей на изменение ценностей жизни с учетом их психологического типа и уровня мотивации к участию в коррекционном процессе;

- информирование ближайшее окружение о различных особенностях развития их ребенка, процессе коррекции и многом другом;
- «Телефон логопедической помощи»;
- «Уголок логопеда» с рекомендациями по проведению логопедической работы дома.

Родительские собрания (конференции) проводились в начале коррекционных занятий с детьми. Цель собраний (конференций) для ближайшего окружения - улучшить их компетенцию в вопросах языкового образования детей. Открытые занятия для ближайшего окружения воспитанников проводились индивидуально с целью продемонстрировать успехи (или трудности) их ребенка и вовлечь ближайшее окружение воспитанников в коррекционный процесс, обучая их различным методам коррекции в условиях дома и семьи. Часто на таких занятиях родители начинают лучше понимать проблемы своего малыша, и у них формируется правильное отношение к недостаткам своего ребенка. Назначения этих занятий показать ближайшему окружению детей, как правильно выполнять артикуляционную гимнастику в домашних условиях, и проигрывать игры для закрепления приобретенных навыков. На показательных занятиях логопед просит родителей выполнять совместные упражнения со своими детьми, чтобы ближайшее окружение ребенка могло само почувствовать, что занятия с логопедом для их детей - это большая работа. Индивидуальное консультирование (беседа) логопеда с ближайшим окружением воспитанников при отсутствии детей проводилось с каждым членом семьи ребенка в начале коррекционного обучения. В беседе логопед раскрыл взрослым характер дефекта их ребенка, обращая внимание на трудности, которые испытывает ребенок, на то, что ребенок не несет ответственности за то, что он не может быстро справиться с трудностями. У многих взрослых, окружающих ребенка в быту существует заблуждение, что «ребенок не ленится», а проблема кроется в том, что у ребенка не получается правильно выполнить предложенное задание. На подобных беседах логопед

дает индивидуальные рекомендации по развитию речи с учетом речевых недостатков ребенка. Особое внимание уделяется индивидуальному консультированию по изменению ценностей жизни у взрослых, окружающих детей. Не все родственники имеют высокий уровень мотивации к работе с логопедом, из них четверо родителей экспериментальной группы (папа Алины П., бабушка Марии З., мама Александра К., мама Алексея Б.) Отрицают потребность в сотрудничестве. В связи с этим беседы для ближайшего окружения с низкой мотивацией были поделены на три этапа.

На первом этапе установились доверительные отношения с ближайшим окружением детей. Любая критика (прямая или косвенная) родителя по отношению к ребенку или некорректное поведение были исключены на данном этапе. Это связано с тем, что сомнения в образовательных способностях ближайшего окружения ребенка могут вызвать у них защитную реакцию, которая может иметь противоположный эффект. И ближайшее окружение ребенка может отвернуться от дальнейшего сотрудничества.

На втором этапе мы обсуждали с ближайшим окружением детей, как помочь ребенку с низким уровнем языкового развития, при наличии структуры дефекта, корректирующим путем, а также важность и необходимость создания единой речевой среды, то есть оказание помощи ближайшему окружению ребенка в общей системе помощи своему малышу. На этом этапе также обсуждались вопросы их собственных опасений и отношение ближайшего окружения ребенка к проблеме трудностей, возникших в речевом обучении.

На третьем этапе взрослые привлекались к активному участию в коррекционном процессе. С этой целью повышался кругозор логопедических знаний у ближайшего окружения детей, то есть расширялись их образовательная способность и компетентность. 63 Беседы с родителями с высоким уровнем мотивации также проводились в три этапа,

но некоторые моменты пропускались или корректировались в зависимости от ситуации, то есть уровня заинтересованности. В ходе констатирующего эксперимента выяснилось, что доминирующий психологический тип ближайшего окружения можно условно разделить на четыре группы: нормальные, авторитарные, психосоматические и невротические типы. На основании этих знаний логопед учитывает это, консультируя ближайшее окружение детей. Например, на этапе обсуждения языкового расстройства воспитанника с авторитарным родственником давалась возможность высказать свое мнение по проблеме. Затем, тактично объяснив природу логопедического дефицита, мы сформировали его соответствующую оценку и, в свою очередь, это послужило причиной предъявления адекватных требований к ребенку его ближайшим окружением. Эксперимент показал, что, родители, осознавшие суть общего недоразвития речи 3 уровня, начали осознавать необходимость непосредственного участия в процессе коррекции. Задачи по достижению целей можно условно разделить на группы: установка обратной связи с ближайшим окружением детей, коррекция восприятия недостатков детей их ближайшим окружением, коррекция отношений между детьми и ближайшим окружением детей. На этапе формирования обратной связи с ближайшим окружением детей, окружение необходимо убедить в готовности логопеда помочь их семье, они должны почувствовать поддержку и понимание специалиста. Это помогло достичь глубокого взаимопонимания между ближайшим окружением детей и логопедом, выстроило атмосферу доверия, которая помогает им «вместе» решать проблемы в тех областях, ранее недоступных для ближайшего окружения ребенка. Между логопедом и ближайшим окружением детей было установлено конструктивное общение, включая смещение у родителей восприятия проблемы эмоционально в более рациональные направления. Чтобы наглядно продемонстрировать способности ребенка, его ближайшее окружение приглашали на индивидуальные коррекционные занятия, где логопед демонстрировал

методические «секреты» коррекции речи. Индивидуальные рекомендации. Главным условием возрастающего обучения было выполнение рекомендаций по выполнению занятий в домашних условиях. Из-за сложности дефекта речи требуется создать единую языковую среду для ребенка. Для этого велось постоянное взаимодействие с ближайшим окружением детей. В дополнение к собраниям с ближайшим окружением детей и открытым занятиям, после каждого занятия логопедом даются домашние рекомендации. Для этого использовались различные дидактические пособия авторов Н. Э. Теремковой, Т. А. Ткаченко, Н. М. Мироновой и различные рабочие тетради. Рекомендации предоставлялись исходя из задач занятий, после чего необходимо закрепление дома:

1. Фонетико-фонематического развития. На этапе настройки звука члены семьи из ближайшего окружения приглашались на открытое занятие, где логопед обучал их технике постановки правильной артикуляции. Один из членов семьи сам показывал навыки, а логопед исправил неточности. Далее давались рекомендации по закреплению поставленного звука дома. На этапах автоматизации (в слогах, словах, предложениях, самостоятельной речи) и звуковой дифференциации логопед наклеивают задания в тетради для домашних заданий, соответствующие этим этапам. Кроме заданий на автоматизацию или дифференциацию звуков, предоставлялись задание на развитие фонематического восприятия.

2. Лексико-грамматического развития. Рекомендации подбирались с учётом лексической темы, пройденной на логопедическом занятии, и включали в себя задания на уточнение словаря имен существительных, прилагательных и глаголов (например, назвать предмет, описать предмет, подобрать действие); упражнения по словообразованию (например, «Назвать ласково»); упражнения по использованию предлогов (например, назвать, где находится предмет в пространстве).

3. Развития связной речи. Рекомендации давались на закрепление умений построения связного высказывания (например, составить рассказ по

картинке). При выполнении домашних заданий необходимо было придерживаться принципа единства требований. Другими словами, когда ребенок приступил к выполнению домашнего задания, необходимо присутствие одного из взрослого члена семьи, чтобы при необходимости помочь ребенку безошибочно выполнить задание. Проверить правильность выполнения задания логопеда. Общие рекомендации для всех родителей. Логопед объяснил каждому члену семьи из ближайшего окружения детей, что они могут участвовать в развитии речи своих детей, не отрываясь от их обыденных забот. В частности, ближайшему окружению детей был предоставлен набор игр «По пути домой» и брошюры. Игры «По пути». Часто ближайшее окружение детей жалуются на то, что у них нет времени заниматься с ребенком. Работа и ежедневные заботы по дому занимают все их время. Логопедом были предоставлены развивающие речевые игры, в которые можно поиграть с ребенком по дороге из детского сада домой или на прогулке. Это не требует длительной подготовки, оборудования или пособий, а только желание родителей и других взрослых семьи, готовность проводить свободное время с детьми для удовольствия и пользы. Помимо бесценного общения между детьми и членами семьи из ближайшего окружения, речевые игры развивают мышление, память и воображение, которые важны для детей с общим недоразвитием речи и сопутствующими тяжелыми нарушениями речи, например, лингвистические способности, знакомство с окружающим миром и знакомство с новыми словами. Расширение повседневного словарного запаса ребенка, то есть введение новых слов в обиходный словарь ребенка. Логопед объясняет правила игры и раздает ближайшему окружению ребенка брошюры с правилами игр. Брошюры логопеда для родителей остаются в «Уголке логопеда» и носят информационный характер. Таким образом, повышается эффективность логопедической коррекции с использованием различных форм взаимодействия с ближайшим окружением детей с общим недоразвитием речи 3 уровня страдающих тяжелыми нарушениями речи.

Выводы по третьей главе

Коррекционная работа по преодолению общего речевого недоразвития 3 уровня строилась с учетом индивидуальных особенностей ребенка, с учетом структуры данного дефекта и соблюдения условий обучения, необходимых для достижения максимального успеха в коррекции данного уровня речи. В рамках МДОБУ детский сад «Одуванчик» с. Zubovo проводилась работа по исправлению всех языковых компонентов: развитию лексико-грамматических, фонетико-фонематических аспектов языка и развитию связной речи. Работа логопеда по коррекции дефектов речи у детей проводилась в тесном сотрудничестве с ближайшим окружением детей. При взаимодействиях с ближайшим окружением детей применялись различные формы работы с учетом психологического типа родителей и детско-родительских отношений. Анализ результатов контрольного эксперимента подтвердил, что качественное выполнение работы логопедом, вовлекающим ближайшее окружение детей в коррекционный процесс, приводит к сокращению условных временных рамок коррекционно-развивающих занятий логопеда на устранение речевых проблем у детей. Таким образом, можно отметить факт достижения положительной динамики устранения речевых недостатков у детей в более ранние сроки, чем без проведения данной работы.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Дошкольное детство – является одним из важнейших этапов речевого развития ребенка. Языковая система в этом возрасте наиболее уязвима, поэтому многие факторы играют важную роль в формировании языка, особенно социальные и психологические. Родители должны учитывать этот факт. Семьи играют большую роль в процессе языкового воспитания. Ближайшее окружение и семья могут создать для своих детей благоприятную речевую среду дома, которая будет частью единого языкового пространства. Именно поэтому важнейшим звеном коррекционной работы является взаимодействие логопеда и семьей ребенка с нарушением речи. Направление исследований было определено на этапе констатирующего эксперимента. Изучение уровня речевого развития детей, изучение образовательных условий речевого воспитания детей в дошкольных образовательных учреждениях и семьях, обработка и анализ полученных результатов. Исследования уровня речевого развития у детей показали, что у всех детей, экспериментальной группы отмечены нарушения всех речевых компонентов. Сравнивая результаты опроса с заключениями Психологомедико-педагогической комиссии, уровень речевого развития детей данной группы был определен как общее речевое недоразвитие 3 уровня. Исследование педагогических условий речевого обучения детей в образовательных учреждениях показало, что работа дошкольных образовательных учреждений соответствует требованиям санпинов и ФГОС ДО, зафиксировано в акте аттестационной комиссии и наличием лицензии на образовательную деятельность у МДОБУ детский сад «Одуванчик» с. Zubovo. Логопед применяет утвержденные методики развития речи дошкольников и взаимодействует с воспитателями. Однако взаимодействие с родителями детей с дефектами речи невысокое и ограничивается индивидуальными беседами и официальными встречами, проводимыми заинтересованными родителями. Исследования семей

показывают, что 70% ближайшего окружения детей не признают и не отрицают речевые проблемы своих детей, а также ничего не знают о наличии структуры дефекта у ребенка. Только 30% родителей готовы активно работать с логопедом. В результате констатирующего эксперимента мы смогли грамотно спланировать работу с ближайшим окружением детей по коррекции у них речевых нарушений. Вся работа по коррекции речи имела два тесно взаимосвязанных направления: преодоление общего недоразвития речи 3 уровня и взаимодействие с семьями детей с дефектами речи. В рамках организации дошкольного образования проводилась работа по исправлению всех компонентов языка: развитию лексико-грамматической, фонетико-фонематической сторон языка и развитию связной речи. В коррекционной работе использовались различные формы сотрудничества с ближайшим окружением детей с дефектами речи с учетом психологических типов родителей и детско-родительских отношений. Итоги контрольного эксперимента засвидетельствовали предположение о том, что качественное выполнение работы логопедом с привлечением ближайшего окружения детей с общим недоразвитием речи 3 уровня отягощенными тяжелыми нарушениями речи в коррекционный процесс приводит к сокращению условных временных рамок работы логопеда с детьми, то есть достижению положительного результата. Динамика в лучшую сторону наблюдается раньше, чем без этой работы. Общие итоги исследования позволяют сделать вывод о том, что выдвинутая гипотеза подтверждена, поставленные задачи реализованы.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Азбука общения : развитие личности ребенка, навыков общения со взрослыми и сверстниками / Л. М. Шипицына [и др.]. Спб., 2000. 380 с.
2. Акименко В. М. Логопедическое обследование детей с речевыми нарушениями. Ростов н/Д, 2015. 45 с.
3. Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста : учеб. Пособие / Л. С. Цветкова [и др.] ; под ред. Л. С. Цветковой. М. ; Воронеж, 2010. 318 с.
4. Артамонова С. В. Преодоление коммуникативных нарушений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи средствами коррекционно-развивающей среды : автореф. Дис. ... Канд. Пед. Наук. М., 2009. 25 с.
5. Архипова Е. Ф. Логопедическая работа с детьми раннего возраста : учеб. Пособие для студентов пед. Вузов. М., 2007. 224 с.
6. Белопольская Н. Л. Некоторые вопросы психологопедагогического консультирования семей, имеющих детей с отклонениями в интеллектуальном развитии // Дефектология. 1984. № 5. С. 15-20.
7. Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе. М., 1997. 298 с. URL: [http://psychlib.ru/mgppu/bit/bit-001-.htm#\\$p1](http://psychlib.ru/mgppu/bit/bit-001-.htm#$p1) (дата обращения: 06.04.2021).
8. Бородина В. А. Компетентностный подход в подготовке будущих педагогов-дефектологов к работе по социализации детей с ограниченными возможностями здоровья : монография. Челябинск, 2017. 248 с.
9. Бородина В. А. Формирование профессиональных компетенций будущих педагогов-дефектологов в работе по социализации детей с нарушением интеллекта : автореф. Дис. ... Канд. Пед. Наук. Екатеринбург, 2011. 21 с.
10. Быховская А. М., Казакова Н. А. Количественный мониторинг общего и речевого развития детей с ОНР. Спб., 2012. 156 с. 74

11. Волковская Т. Н., Юсупова Г. Х. Психологические особенности дошкольников с общим недоразвитием речи // Волковская Т. Н., Юсупова Г. Х. Психологическая помощь дошкольникам с общим недоразвитием речи. М., 2008. С. 8-16.
12. Выготский Л. С. Основы дефектологии. Спб., 2003. 654 с.
13. Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы в условиях дошкольного образовательного учреждения : сб. Метод. Рекомендаций / сост. В. П. Балобанова [и др.]. Спб., 2001. 238 с.
14. Доронова Т. Н. Взаимодействие дошкольного учреждения с родителями // Дошкольное воспитание. 2004. № 1. С. 60-69.
15. Жукова И. С., Мастюкова Е. М., Филичева Т. Б. Преодоление общего недоразвития у дошкольников. Екатеринбург, 2013. 237 с.
16. Загвязинский В. И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования : учеб. Пособие. М., 2005. 208 с.
17. Зальцман Л. М. Работа с родителями детей, имеющими нарушения зрения и интеллекта // Дефектология. 2006. № 2. С. 31-35.
18. Зимняя И. А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблеме образования: (теоретикометодол. Аспект) // Высшее образование сегодня. 2006. № 8. С. 20-26.
19. Иншакова О. Б. Альбом для логопеда. М., 2017. 279 с.
20. Казакова Е. И. Система комплексного сопровождения ребенка: от концепции к практике // Психолого-педагогическое, медикосоциальное сопровождение развития ребенка : материалы Всерос. Науч.-практ. Конф., 01-03 апр. 1998 г. Спб., 1998. С. 45-51.
21. Калагина Л. С. Организационно-педагогические основы социальной работы с семьей в муниципальном образовании : автореф. Дис. ... Канд. Пед. Наук. М., 2004. 23 с.

22. Каше Г. А. Подготовка к школе детей с недостатками речи : пособие для логопеда. М., 1985. 207 с. 75
23. Кашина М. П. Историко-педагогические особенности творческого наследия А. С. Макаренко. URL: <http://makarenko-museum.ru> (дата обращения: 07.06.2021).
24. Коджаспиров А. Ю., Коджаспирова Г. М. Психологопедагогическая безопасность образовательной среды детских учреждений : курс лекций. М., 2016. 461 с.
25. Коменский Я. А. Материнская школа. URL: https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/komen/ (дата обращения: 03.04.2020).
26. Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста / Л. М. Шипицына [и др.] ; под ред. Л. М. Шипицыной. Спб., 2003. 240 с.
27. Королева О. Л., Мазеина О. В. Включение семьи в процесс коррекции нарушений речи дошкольников с общим недоразвитием речи // Концепт. 2016. Т. 8. С. 69-73. URL: <http://e-koncept.ru/2016/56123.htm> (дата обращения: 16.03.2021).
28. Коррекционная помощь детям раннего возраста с органическим поражением центральной нервной системы в группах кратковременного пребывания : метод. Пособие / под ред. Е. А. Стребелевой. М., 2004. 127 с.
29. Левина Р. Е. Педагогические вопросы патологии речи у детей // Специальная школа. 1967. Вып. 2. С. 122-127.
30. Логопедия : учеб. Для студентов пед. Вузов / Л. С. Волкова [и др.] ; под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. М., 2008. 677 с.
31. Максаков А. И. Правильно ли говорит ваш ребёнок : кн. Для воспитателя дет.сада. М., 1988. 159 с.
32. Максаков А. И. Развитие правильной речи ребенка в семье. М., 1998. 160 с.

33. Мастюкова Е. М., Московкина А. Г. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии : учеб. Пособие для студентов вузов. М., 2003. 327 с. 76
34. Методы обследования речи детей : пособие по диагностике речевых нарушений / Г. В. Чиркина [и др.] ; под ред. Г. В. Чиркиной. М., 2003. 239 с.
35. Мизина Н. Н. Родительская компетентность: психологический аспект проблемы // Эйдос. 2010. № 9. С. 25-31.
36. Миронцева С. М. Взаимодействие участников процесса коррекционно-речевого развития дошкольников. Спб., 2012. 202 с. URL: <http://uchebnie-knigi.net> (дата обращения: 23.09.2020).
37. Молчанов С. Г. Здоровьесбережение в образовательном процессе. URL: http://journals.uspu.xn--rui-ks0a/inst/spec/spec10/spec10_10.pdf (дата обращения: 06.06.2021).
38. Молчанов С. Г. Формирование и оценивание социальных компетенций в образовательном учреждении : учеб.-метод. Пособие. Челябинск, 2010. 216 с.
39. Нагорная В. А. Коррекционное педагогическое взаимодействие как средство снижения ограничений здоровья детей с аллергопатологией в условиях ДООУ : дис. ... Канд. Пед. Наук. Челябинск, 2006. 217 с.
40. Нагорная В. А. Я + мир = ? : метод. Пособие. Челябинск, 2006. 146 с.
41. Недвецкая М. Н. Основы педагогического взаимодействия школы и семьи : учеб.-метод. Пособие. М., 2006. 136 с.
42. Недвецкая М. Н. Подготовка педагогических кадров к организации взаимодействия школы и семьи. М., 2007. 128 с.
43. Нищева Н. В. Картинный материал к речевой карте ребенка с общим недоразвитием речи : (от 4 до 7 лет) : нагляд.-метод. Пособие. Спб., 2015. 112 с.

44. Нищева Н. В. Программа коррекционно-развивающей работы в логопедической группе для детей с ОНР. СПб., 2007. 128 с.
45. Нищева Н. В. Речевая карта ребенка с общим недоразвитием речи от 4 до 7 лет. СПб., 2014. 97 с. 77
46. Об образовании в Российской Федерации : федер. Закон № 273-ФЗ : [принят Гос. Думой 21 дек. 2012 г. : одобрен Советом Федераций 26 дек. 2012 г.]. URL: http://www.consultant.ru/document/-_cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 06.07.2020).
47. Организация взаимодействия учителя-логопеда и семьи : метод. Пособие / Л. С. Вакуленко [и др.] ; под ред. Л. С. Вакуленко. СПб., 2011. 153 с.
48. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению : учеб. Пособие / М. Ф. Фомичева [и др.] ; под ред. Т. В. Волосовец. М., 2002. 200 с.
49. Петухова А. В. Повышение уровня компетентности семей, имеющих детей с речевыми нарушениями через интеграцию работы учителя-логопеда и педагога-психолога // Научные труды SWORLD. 2012 Т. 17, № 3. С. 3-5.
50. Подласый И. П. Воспитание детей в семье // Подласый И. П. Курс лекций по коррекционной педагогике : учеб. Пособие для студентов сред. Учеб. Заведений. М., 2002. С. 329-331.
51. Работа учителя-логопеда с семьями: традиционные и инновационные подходы : сб. Ст. / под ред. Л. С. Вакуленко. СПб., 2012. 170 с.
52. Семейное воспитание детей с речевыми нарушениями / авт.-сост. Н. В. Рыжова. Ярославль, 2016. URL: <http://cito-web.yspu.org/link1/metod/-met86/met86.pdf> (дата обращения: 06.09.2020).
53. Симонов В. П. Педагогический менеджмент : учеб. Попбие. М., 1997. 226 с.

54. Суханова Л. П. Динамика показателей здоровья рождённого потомства и перинатальная демография в России. М., 2006. 272 с.
55. Ткачева В. В. Технологии психологического изучения семей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии. М., 2006. 320 с.
56. Ткачева В. В. Технологии психологической помощи семьям детей с отклонениями в развитии : учеб. Пособие. М., 2007. 318 с. 78
57. Ткаченко Т. А. Если дошкольник плохо говорит. Спб., 1997. 112 с.
58. Ушинский К. Д. Собрание сочинений : в 11 т. М., 1948. URL: http://elib.gnpbu.ru/text/ushinskiy_sobranie-sochineniy_t2_1948/ (дата обращения: 26.06.2020).
59. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. URL: <https://normativ.kontur.ru/-document?Moduleid=1&documentid=330197> (дата обращения: 06.07.2020).
60. Филичева Т. Б., Орлова О. С., Туманова Т. В. Основы дошкольной логопедии. М., 2015. 320 с.
61. Филичева Т. Б., Чевелева Н. А., Чиркина Г. В. Основы логопедии : учеб. Пособие. М., 1989. 223 с.
62. Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. Коррекционное обучение и воспитание детей 5-летнего возраста с общим недоразвитием речи. М., 1991. 44 с.
63. Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада : в 2 ч. М., 1993. Ч. 1. 103 с.
64. Харитонов Т. Н. Система коррекционно-развивающих заданий для совместной работы с детьми // Логопед. 2009. № 2. С. 85-95.
65. Циулина М. В. Методология психолого-педагогических исследований : учеб. Пособие. Челябинск, 2014. 117 с.
66. Шереметьева Е. В. Предупреждение отклонений речевого развития у детей раннего возраста. М., 2012. 168 с.

67. Щетинина А. М. Диагностика социального развития ребенка : учеб.-метод. Пособие. Великий Новгород, 2000. 88 с.

68. Ястребова А. В., Спирова Л. Ф., Бессонова Т. П. Учителю о детях с недостатками речи. М., 1997. 131 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ А

Анкета-тест для родителей дошкольников с тяжёлыми нарушениями речи (ТНР)

Родитель является полноправным участником образовательного процесса. Насколько Вы заинтересованы в результате этого процесса – покажет данный тест

Ответьте сами на вопросы теста и посчитайте результат – сколько ответов
А___ Б___ В___ Г___.

1. Обращаете ли вы внимание на речь вашего ребенка, исправляете речевые ошибки?

- А) Да, вся семья обеспокоена этим.
- Б) Стараемся, но времени не хватает.
- В) Иногда, по ситуации.
- Г) Считаю, это не обязательно.

2. Сколько звуков ваш ребенок не умеет произносить?

- А) 1-2.
- Б) 3-6.
- В) Много.
- Г) Не знаю, не считали.

3. Помните ли вы, когда и какие у вашего ребенка появились первые слова?

- А) Конечно, мы даже записывали.
- Б) Помню, когда заговорил
- в) Поздно заговорил, точно не помню.
- Г) Не помню – столько времени прошло!

4. Всегда ли вы выполняете с ребёнком задания логопеда?

- А) Да.
- Б) Стараемся.
- В) Честно – нет.
- Г) Какие задания?

5. Сколько раз в неделю удается позаниматься дома?

А) Каждый день.

Б) 2 — 3 раза в неделю.

В) В выходные дни.

Г) Вспоминаем о задании утром, по дороге в детский сад.

6. Как часто ребенок пропускает, не посещает детский сад?

А) 1-2 раза в месяц.

Б) Одну неделю в месяц.

В) Часто болеет: иногда по месяцу, или переходим на домашний режим.

Г) Ходим нерегулярно по разным причинам.

7. Пользуетесь ли вы тетрадью для домашних заданий?

А) Да, это же, как дневник!

Б) Да, хотя не всё понимаем

в) Да, хотя нередко забываем ее дома.

Г) Нет – мы ее потеряли, ребенок и так запомнит.

8. Какие трудности испытываете при выполнении домашних заданий?

А) Ребенок отвлекается, трудно усадить, настроить на занятия.

Б) Не всё понимаем в заданиях логопеда.

В) Не хватает сил и времени на выполнение заданий.

Г) Зачем давать задания, это же не школа!

9. Требуется ли вам для занятий с ребенком консультации логопеда?

А) Да, обязательно.

Б) Да, желательно.

В) По ситуации.

Г) Не требуются.

10. Вы приходите на консультации к логопеду, когда:

А) Когда что-то не понимаем.

Б) Когда пригласит логопед.

В) Когда требует/напоминает воспитатель и логопед.

Г) Когда есть время, а времени всегда не хватает.

11. Достаточно ли количество логопедических занятий в детском саду для вашего ребенка?

- А) Да, вполне.
- Б) Нет, мы занимаемся дополнительно.
- В) Нет, а что делать?
- Г) Не знаю.

12. Испытывает ли Ваш ребенок трудности на этапах подготовки к школе (усидчивость; умение держать карандаш, раскрашивать, обводить и штриховать изображения; выполнять одно-, двух- и трёхступенчатые инструкции взрослого)?

- А) Нет, все получается.
- Б) Бывает невнимателен, неусидчив.
- В) Трудно даются манипуляции с карандашом.
- Г) Раньше не было подготовки, и ничего – учились нормально.

Результаты теста:

Считаем %, каких ответов больше: А, А-Б, Б-В, В-Г, Г.

А: «Идеальные ученики», результат не заставит себя ждать! Не перегружайте ребенка кружками и секциями, впереди – школа.

А-Б: «Терпение и труд все перетрут»! Может еще не все получается, но вы на верном пути! Помните, что для результата нужна систематичность занятий. Не стесняйтесь обращаться с вопросами к учителю-логопеду, приходите на консультации. Важно не заставить ребенка заниматься, а заинтересовать, «замотивировать» (показать, что и вам это нужно и интересно, поиграть с ребенком, устроить соревнование). Помните, что дошкольнику надо чаще менять виды деятельности.

Б-В: «Нехватка времени — не оправдание!» Тем более, с таким замечательным ребёнком, как Ваш! Только совместными усилиями родителей и учителя-логопеда можно помочь ребенку. Если ребенок часто болеет, запишитесь на дополнительные консультации, возьмите у учителя-логопеда задание на время домашнего режима. Если трудно повторять задания дома, надо выяснить причину! Возможно, необходима помощь психолога или консультация врача.

В-Г: «Чудес не бывает». Даже если предположить, что ребенок – умница, а учитель-логопед – волшебник, все равно можно не успеть пройти

программу коррекции речи. Помните, что без Вашей помощи и участия ребенок не сможет преодолеть речевой дефект. Нужно приложить все усилия – времени осталось мало! Возможно, вам придется продолжать логопедические занятия в школе, чтобы избежать проблем с успеваемостью по русскому языку.

Г: Может быть, не стоит занимать место в компенсирующей группе для детей с тяжёлыми нарушениями речи? Другие дети ждут своей очереди!

ПРИЛОЖЕНИЕ Б

Речевое развитие ребенка Анкета для родителей

1. Фамилия, имя ребенка _____
2. Вы следите за тем, как говорит ваш ребенок? _____
3. Как вы оцениваете речевое развитие вашего ребенка (соответствует возрасту, ниже возрастной нормы, выше возрастной нормы) _____
4. Какие, по вашему мнению, существуют проблемы в речевом развитии вашего ребенка? _____
5. Как сам ребенок относится к тому, что иногда его не понимают? _____
6. Проводите ли вы со своим ребенком работу по совершенствованию его речи? (Да, нет, иногда) _____
7. Какие занятия (игры) по развитию речи вы проводите дома с ребенком? _____
8. Какие книги вы читаете вместе с ребенком? _____
9. Как вы исправляете ошибки в речи вашего ребенка? _____
10. Знаете ли вы, какие знания получает ваш ребенок на занятиях в детском саду? _____
11. Как вы считаете, кто должен заниматься развитием речи ребенка? _____
12. Хотели бы вы освоить приемы работы по развитию речи ребенка? _____

Спасибо!

ПРИЛОЖЕНИЕ В

Варианты активности педагога с детьми

Подвесной интерактивный образовательный модуль «Волшебный калейдоскоп»

Название игры: «Подружи половинки»

Задачи:

- совершенствовать навыки звукового и слогового анализа слов;
- развивать фонематические представления (выделение начального звука в слогах);
- развивать зрительное внимание и восприятие, речевой слух;
- формировать умение сотрудничества в игре, активности и инициативности.

Материалы и оборудование:

- 10 изображений звездочек со слогами (бу, сы, ро, зы, ко, сы, но, ги, ли, са);
- 5 карточек, с описанием каждого составляемого слова; Содержание детской активности:

Детям предлагается принять лежачее положение на ковриках, откуда открывается вид на подвесной интерактивный модуль, расположенный на потолке.

Педагог выбирает карточку с описанием слова и озвучивает ее детям. После описания, дети рассматривают слоги, изображенные на звездах, из которых составляют и читают слово-ответ (Рисунок Б.1):

- украшение в виде нанизанных на ниточку шариков, надевают на шею (бу-сы);
- цветы с красивыми красными или белыми бутонами (ро-зы);
- прическа у девочек, которая плетётся из длинных волос (ко-сы);
- часть тела человека, которая помогает ему ходить по земле (но-ги);
- дикое животное рыжего цвета, живет в лесу (ли-са).

Варианты заданий:

- придумать новое слово на каждый слог. Дети подбирают новые слова на каждые слоги, изображенные на звездах;
- определить первый звук в слогах. Педагог называет слог, ребятам необходимо выделить и назвать первый звук в этом слоге.

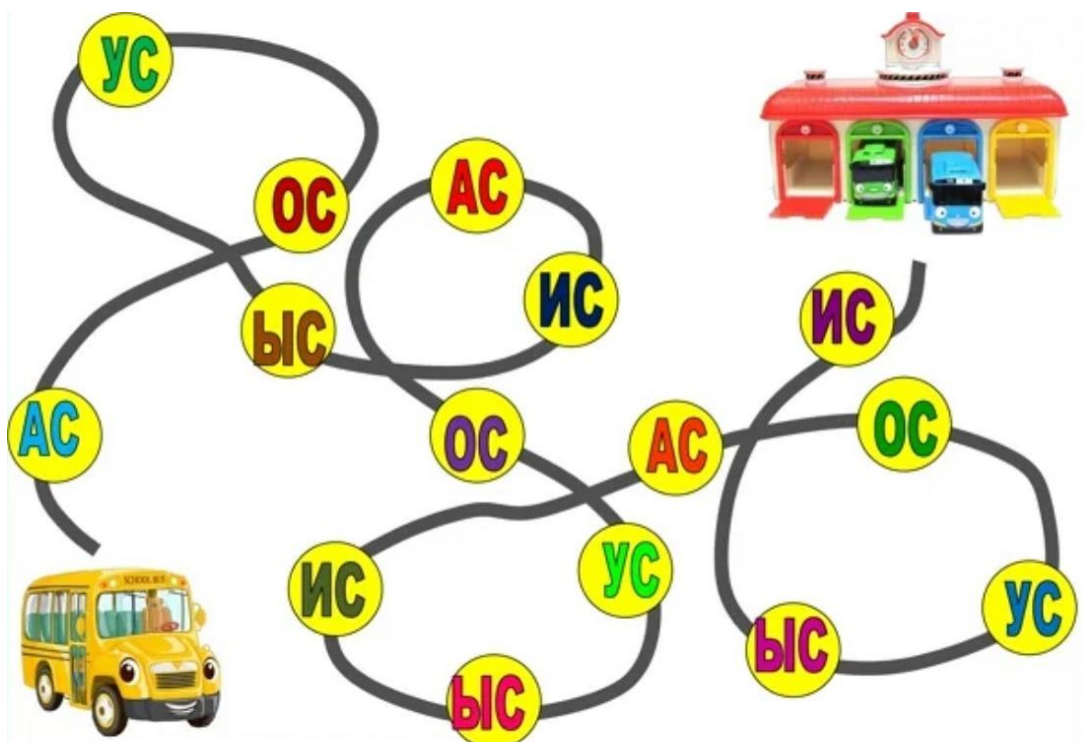


Рисунок Б.1 – Дидактический материал

Подвесной интерактивный образовательный модуль «Волшебный калейдоскоп»

Название игры: «Путешествие в страну «Противоположностей»

Задачи:

- совершенствовать умение находить противоположные понятия, их сравнивать, выделять главное и анализировать;
- упражнять в подборе слов с противоположными значениями;
- расширять и обогащать активный и пассивный словарь прилагательных-антонимов.

Материалы и оборудование:

– 10 изображений облаков, с картинками противоположностями (Стакан полный – стакан пустой, человек старый – молодой, конфета – лимон, огонь – вода.

– лазерные указки, по количеству участников.

Содержание детской активности:

Дети располагаются на ковриках. Педагог предлагает детям найти облачка противоположности. Они озвучивают свой ответ, показывая лазерной указкой на картинку.

Варианты заданий. Дети, послушайте слова и скажите какое слово лишнее.

Дети объясняют свой выбор.

1 лист – торт, конфеты, мармелад, лимон;

2 лист – торт, пирожное, конфеты, чеснок;

3 лист – сосулька, огонь, снег, мороженное;

4 лист – вата, перо, гиря, тополиный пух.

Дети, давайте сравним размер слона и комара. Слон большой, а комар маленький. Дети сравнивают высоту людей (высокий – низкий), вкус (кислый – сладкий), настроение (весёлое – грустное), состояние суток (светло – темно), скорость (быстро – медленно).

Дети, закончите предложения.

Слон большой, а мышка...

Зимой погода холодная, а летом...

Лев смелый, а заяц...

Молоко жидкое, а сметана...

Работать трудно, а отдыхать...

ПРИЛОЖЕНИЕ Г

Календарно-тематический план по работе с 3Д коррекционноразвивающим пространством

Таблица В. 1 – Тематический календарный план (2024-2025 учебный год)

Название	Статус	Дата	Целевая аудитория	Ответственный	Краткое содержание
Мини лекция: «Коррекционноразвивающая работа с детьми с использованием 3Д модулей»	Внутри ДОО	Октябрь 2024	Воспитатель и, учитель-логопед	Методист Исхакова А.Т.	Обучение педагогов использованию 3Д модулей
Мастер-класс «3Д моделирование коррекционноразвивающей предметнопространственной среды: варианты организации и трансформации»	Внутри ДОО	Декабрь 2024	Воспитатель и, учитель-логопед	Методист Исхакова А.Т., учитель-логопед Федорова Е.А.	Ознакомление педагогов с различными вариантами использования 3Д моделей
Мастер-класс «Поговорим о зиме»		Январь 2025	Родители	Учитель-логопед Федорова Е.А.	Педагоги обучали родителей приемам работы с ментальными картами
Творческая мастерская Разработка вариативного дидактического содержания интерактивных 3Д модулей: «Лабиринт открытий», «Волшебный калейдоскоп», «Умное дерево», «Волшебный экран», Интерактивная 3Д платформа	Внутри ДОО	Февраль 2025	Воспитатель и, учитель логопед	Методист Исхакова А.Т., Учитель-логопед: Федорова Е.А., Сабитова А.А., Лазарева Л.М.	Разработка дидактических игр с использованием интерактивных 3Д модулей
Открытый просмотр образовательной деятельности по речевому направлению развития (с использованием интерактивных 3Д модулей) по лексическим темам	Внутри ДОО	Апрель 2025	Воспитатель и, учитель логопед, методист	Воспитатели, учитель-логопед: Сабитова А.А., Лазарева Л.М., Федорова Е.А.	Педагоги показывают занятия с включением в деятельность интерактивные 3Д модули
Работа тематической выставки методических и консультационных материалов «Организуем коррекционноразвивающее пространство в детском саду»	Внутри ДОО	Май 2025	Воспитатель и, учитель логопед	Методист Исхакова А.Т.	Выставка методических материалов по вопросам организации коррекционноразвивающего пространства в детском саду с использованием интерактивных 3Д модулей

ПРИЛОЖЕНИЕ Д

Картотека игр с использованием интерактивных 3D модулей для детей в
дошкольном возрасте с тяжелыми нарушениями речи

Таблица Г.1 – Картотека игр с использованием интерактивных 3D модулей

Название	Цель
Интерактивный образовательный модуль «Волшебный калейдоскоп»	
«Подружи половинки»	Совершенствовать навыки звукового и слогового анализа слов. Развивать фонематические представления (выделение начального звука в слогах). Развивать зрительное внимание и восприятие, речевой слух. Формировать умение сотрудничества в игре, активности и инициативности.
«Сказочные герои»	Расширять активный словарь за счет прилагательных-антонимов, обозначающих эмоциональные состояния (веселый-грустный, злой-добрый). Развивать наблюдательность, зрительное и слуховое восприятие, память. Формировать умение внимательно слушать задание, отвечать на вопросы взрослого.
«Планеты солнечной системы»	Расширять знания, активный и пассивный словарь по темам «Космос». Формировать синтаксическую структуру предложения. Продолжать учить образованию мн. Ч. Существительных и прилагательных. Воспитывать интерес к космическим исследованиям и отечественным достижениям в данной области.
«Путешествие в страну «Противоположностей»	Совершенствовать умение находить противоположные понятия, их сравнивать, выделять главное и анализировать. Упражнять в подборе слов с противоположными значениями; Расширять и обогащать активный и пассивный словарь прилагательных-антонимов.
Интерактивный образовательный модуль «Умное дерево»	
«Птичий переполох»	Закреплять умение классифицировать предметы по величине. Сформировать правильное употребление предлогов в речи.
«Кто больше увидит»	Закреплять знаний о геометрических фигурах.
«Что у нас какого цвета?»	Закрепить название основных цветов.
Интерактивный образовательный модуль «Волшебный мольберт»	
«Накорми животных»	» Развивать мелкую моторику. Активизировать словарь. Совершенствовать грамматические категории, развивать связное высказывание
«Что забыл нарисовать художник?»	Развивать мелкую моторику. Активизировать словарь. Совершенствовать грамматические категории.
«Угости гусеницу»	Развивать мелкую моторику. Активизировать словарь. Упражнять в правильном построении предложения.
«Помоги другу»	Развивать навык сотрудничества. Развивать мелкую моторику. Развивать зрительное восприятие. Закреплять зрительный образ буквы. Упражнять в подборе слов на заданный звук. Развивать фонематическое восприятие.

ПРИЛОЖЕНИЕ Е

Опросник «Взаимодействие родителя с ребенком»

И. Марковской

Инструкция. Отметьте степень согласия со следующими утверждениями по 5-балльной системе. Оцените утверждения отдельно для каждого родителя в бланке ответов: под буквой М — для матери, под буквой О — для отца:

- 5 баллов – несомненно, да (полное согласие);
- 4 балла – в общем, да;
- 3 балла – и да, и нет;
- 2 балла – скорее нет;
- 1 балл – нет (абсолютное несогласие).

Список утверждений

1. Если уж я чего-то требую от него (нее), то обязательно добьюсь этого.
2. Я всегда наказываю его (ее) за плохие поступки.
3. Он(а) сам(а) обычно решает, какую одежду надеть.
4. Моего ребенка смело можно оставить без присмотра.
5. Сын (дочь) может рассказать мне обо всем, что с ним (с ней) происходит.
6. Думаю, что он(а) ничего не добьется в жизни.
7. Я чаще говорю ему (ей) о том, что мне в нем (в ней) не нравится, чем нравится.
8. Часто мы совместно справляемся с домашней работой.
9. Я постоянно беспокоюсь за здоровье ребенка.
10. Я чувствую, что непоследователен(льна) в своих требованиях.
11. В нашей семье часто бывают конфликты.
12. Я бы хотел(а), чтобы он(а) воспитывал(а) своих детей так же, как я его(ее).

13. Он(а) редко делает с первого раза то, о чем я прошу.
14. Я его (ее) очень редко ругаю.
15. Я стараюсь контролировать все его (ее) действия и поступки.
16. Считаю, что для него (нее) главное—это слушаться меня.
17. Если у него (нее) случается несчастье, в первую очередь он(а) делится со мной.
18. Я не разделяю его (ее) увлечений.
19. Я не считаю его (ее) таким умным (умной) и способным (способной), как мне хотелось бы.
20. Могу признать свою неправоту и извиниться перед ним (ней).
21. Я часто думаю, что с моим ребенком может случиться что-то ужасное.
22. Мне трудно бывает предсказать свое поведение по отношению к нему (ней).
23. Воспитание моего ребенка было бы гораздо лучше, если бы другие члены семьи не мешали.
24. Мне нравятся наши с ней (ним) отношения.
25. Дома у него (нее) больше обязанностей, чем у большинства его (ее) друзей.
26. Приходится применять к нему (ней) физические наказания.
27. Ему (ей) приходится поступать так, как я говорю, даже если он(а) не хочет.
28. Думаю, я лучше его (ее) знаю, что ему (ей) нужно.
29. Я всегда сочувствую своему ребенку.
30. Мне кажется, я его (ее) понимаю.
31. Я бы хотел(а) в нем (ней) многое изменить.
32. При принятии семейных решений всегда учитываю его (ее) мнение.
33. Думаю, что я тревожная мама (тревожный папа).
34. Мое поведение часто бывает для него (нее) неожиданным.

35. Бывает, что, когда я наказываю ребенка, мой муж (жена, бабушка и т. П.) Начинает упрекать меня в излишней строгости.
36. Считаю, что в целом правильно воспитываю своего сына (дочь).
37. Я предъявляю к нему (ней) много требований.
38. По характеру я мягкий человек.
39. Я позволяю ему (ей) гулять одному во дворе дома.
40. Я стремлюсь оградить его (ее) от трудностей и неприятностей жизни.
41. Я не допускаю, чтобы он(а) подмечал(а) мои слабости и недостатки.
42. Мне нравится его (ее) характер.
43. Я часто критикую его (ее) по мелочам.
44. Всегда с готовностью его (ее) выслушиваю.
45. Считаю, что мой долг оградить его (ее) от всяких опасностей.
46. Я наказываю его (ее) за такие поступки, которые совершаю сам(а).
47. Бывает, я невольно настраиваю ребенка против других членов семьи.
48. Я устаю от повседневного общения с ним (ней).
49. Мне приходится заставлять его (ее) делать то, что он(а) не хочет.
50. Я прощаю ему (ей) то, за что другие наказали бы.
51. Мне бы хотелось знать о нем (ней) все: о чем он(а) думает, как относится к своим друзьям и т.д.
52. Он(а) сам(а) выбирает, чем заниматься дома в свободное время.
53. Думаю, что для него (нее) я самый близкий человек.
54. Я приветствую его (ее) поведение.
55. Я часто высказываю свое недовольство им (ею).
56. Принимаю участие в делах, которые придумывает он(а).
57. Я часто думаю, что кто-то может обидеть его (ее).
58. Бывает, что упрекаю и хвалю его (ее), в сущности, за одно и то же.

59.Случается, что если я говорю ему (ей) одно, то муж (жена, бабушка и т.п.) Специально говорит наоборот.

60.Мне кажется, мои отношения с ребенком лучше, чем в семьях большинства моих знакомых.

Бланк ответов родителей

Ф.И.О: Яковлев Сергей Михайлович

Возраст: 35 лет

Ф.И.О. ребенка: Яковлев Станислав Сергеевич

Возраст: 5 лет

Группа детского сада: Средняя

№	М	О	№	М	О	№	М	О	№	М	О	№	М	О	Сумма
1			13			25			37			49			
2			14			26			38			50			
3			15			27			39			51			
4			16			28			40			52			
5			17			29			41			53			
6			18			30			42			54			
7			19			31			43			55			
8			20			32			44			56			
9			21			33			45			57			
10			22			34			46			58			
11			23			35			47			59			
12			24			36			48			60			

Подсчитывается общее количество баллов по каждой шкале, при этом учитывается — прямые это или обратные утверждения. Обратные утверждения переводятся в баллы таким образом:

Ответы: 1—2 — 3 — 4 — 5.

Баллы: 5—4 — 3 — 2—1.

В бланках-ключах обратные вопросы обозначены звездочками. Поскольку шкалы 3 и 5 содержат по 10 утверждений, а не по 5, как в остальных, то арифметическая сумма баллов по этим шкалам делится на 2. Суммарная оценка проставляется в последнем столбце регистрационного бланка.

Каждая строка бланка для ответов принадлежит одной шкале (см. Ключ). Например, к 1-й шкале относятся утверждения: 1, 13, 25, 37, 49; к 10-й шкале: 12, 24, 36, 48, 60; к 3-й шкале: 3, 4, 15, 16, 27, 28, 39, 40, 51, 52; и т.д.

Ключ к опроснику ВРР для родителей и младших школьников

№вопроса	Баллы	№	Баллы	№вопроса	Баллы	№	Баллы	№вопроса	Баллы	Сумма по шкале
1		13*		25		37		49		1
2		14*		26		38*		50*		2
3*		15		27		39*		51		3 Делит ся на 2
4*		16		28		40		52*		
5		17		29		41*		53		4

6*		18*		30		42		54*		5 Делит ся на 2
7*		19*		31*		43*		55		
8		20		32		44		56		6
9		21		33		45		57		7
10*		22*		34*		46*		58*		8
11		23		35		47		59		9
12		24		36		48*		60		10

Шкалы опросника для родителей дошкольников:

1. Нетребовательность — требовательность.
2. Мягкость — строгость.
3. Автономность — контроль.
4. Эмоциональная дистанция — близость.
5. Отвержение — принятие.
6. Отсутствие сотрудничества — сотрудничество.
7. Тревожность за ребенка.
8. Непоследовательность — последовательность.
9. Воспитательная конфронтация в семье.
10. Удовлетворенность отношениями с ребенком.

ПРИЛОЖЕНИЕ Ж

Методика «Неоконченные предложения» (А.М.Щетинина)

Цель: определить, насколько принимается ребенок родителями, их позитивное или негативное отношение к нему, видение родителями перспектив развития ребенка, а также и принятие взрослым себя как родителя. Данная методика направлена на определение характера отношений родителей к своему ребенку, отношения к его будущему, особенностей их самопринятия как родителей.

Инструкция. Закончите напечатанные ниже предложения. Делайте это как можно быстрее. Если начало какого-то предложения вызывает трудность в его продолжении, то оставьте на время, поставьте возле него галочку, а в конце работы вернитесь к нему.

1. Больше всего в моем ребенке...
2. Когда я сравниваю своего ребенка с другими, то...
3. Иногда мне кажется, что мой ребенок...
4. Меня очень радует в ребенке...
5. Я был(а) бы доволен(на), если бы мой ребенок...
6. Меня тревожит, что мой ребенок...
7. Мой ребенок вызывает у меня...
8. Когда у моего ребенка возникают в чем-то затруднения...
9. Я нередко ловлю себя на мысли, что я к своему ребенку...
10. Я думаю, что я как родитель...
11. Когда ребенок не выполняет моих требований, то я...
12. Мне как родителю хотелось бы перестать бояться...
13. Я думаю, что моему ребенку со мной...
14. Воспитывая своего ребенка, я больше всего хотел(а) бы, чтобы...
15. Будущее моего ребенка кажется мне...
16. Я надеюсь, что ребенок станет...
17. В будущем я представляю своего сына (дочь) очень...

Полученные данные могут быть использованы педагогом при построении взаимоотношений с родителями, оказании им необходимой педагогической и психологической помощи в организации педагогического сотрудничества с ними.

Интерпретация. Содержание окончаний предложений с 1 по 7 дает информацию о том, какие качества родитель видит в своем ребенке, что его радует, а что вызывает тревогу; окончания предложений с 8 по 14 являются показателями его родительского поведения и осознания им своей функции родителя; последние три предложения направлены на выявление того, каким человеком в будущем видят родители своего ребенка и каково это его будущее.