



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

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

Психолого-педагогическое сопровождение формирования связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III

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

Направленность программы магистратуры
«Психолого-педагогическое сопровождение лиц с ограниченными возможностями
здоровья»

Выполнила:
Студентка группы ЗФ-306-188 -2-1
Бурцева Ольга Александровна

Научный руководитель:
к.п.н., доцент кафедры СПиПМ
Васильева Виктория Сергеевна

Проверка на объем заимствований:
64,88 % авторского текста

Работа рекомендована к защите
рекомендована/пересмотрена

« 28 » 06 2017 г. пр. № 10
зав. кафедрой

(название кафедры)
ФИО

В. Васильева

Челябинск
2017 год

Оглавление

Введение.....	3
Глава I. Психолого – педагогические основы формирования связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня	
1.1 Закономерности формирования связной речи у детей старшего дошкольного возраста	8
1.2. Особенности формирования связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.....	14
Выводы по I главе.....	30
Глава II. Изучение сформированности связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня	
2.1 Методы изучения сформированности связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.....	32
2.2 Проявление нарушений связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня	38
Выводы по II главе.....	46
Глава III. Комплексное психолого – педагогическое сопровождение формирования связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня	
3.1 Модель психолого – педагогического сопровождения формирования связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.....	49
3.2 Итоги коррекционной работы.....	68
Вывод по III главе.....	72
Заключение.....	74
Список литературы.....	78
Приложение	

Введение

На современном этапе развития родной язык играет уникальную роль в становлении личности человека. Язык и речь традиционно рассматривались в психологии, философии и педагогике как узел, в котором сходятся различные линии психического развития: мышление, воображение, память, эмоции. Являясь важнейшим средством человеческого общения, познания действительности, язык служит основным каналом приобщения человека к ценностям духовной культуры, а также необходимым условием воспитания и обучения. Развитие устной монологической речи в дошкольном детстве закладывает основы успешного обучения в школе.

Дошкольный возраст — это период активного усвоения ребенком разговорного языка, становления и развития всех сторон речи: фонетической, лексической, грамматической. Полноценное овладение родным языком в дошкольном детстве является необходимым условием решения задач умственного, эстетического и нравственного воспитания детей в максимально сензитивный период развития. Чем раньше будет начато обучение родному языку, тем свободнее ребенок будет им пользоваться в дальнейшем.

Исследования психологов, педагогов, лингвистов (Л.С. Выготский, СЛ. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин, А.В. Запорожец, А.А. Леонтьев, Л.В. Щерба, А.А. Пешковский, АН. Гвоздев, ВВ. Виноградов, К.Д. Ушинский, Е.И. Тихеева, Е.А. Флёрина, Ф.А. Сохин, Л.А. Пенъевская, А.М. Леушина, О.И. Соловьева, М.М. Кони́на) создали предпосылки для комплексного подхода к решению задач речевого развития дошкольников.

В наше время владение родным языком — это не только умение правильно и грамотно построить предложение, но и правильно излагать свои мысли, свои желания.

В формировании связной речи отчетливо выступает тесная связь речевого и умственного развития детей, развития их мышления, восприятия, наблюдательности. Чтобы связно рассказать о чем-нибудь, нужно ясно представлять себе объект рассказа (предмет, событие), уметь анализировать, отбирать основные свойства и качества, устанавливать причинно-следственные, временные и другие отношения между предметами и явлениями.

Для достижения связности речи необходимо также уметь использовать интонацию, логическое (фразовое) ударение, подбирать подходящие для выражения данной мысли слова, уметь строить сложные предложения, использовать языковые средства для связи предложений.

Согласно статистике, количество детей с нарушениями речи в последние годы имеет тенденцию к увеличению. Самую многочисленную группу из них составляют дошкольники с общим недоразвитием речи (ОНР), поэтому в настоящее время одной из актуальных задач логопедии является повышение эффективности процесса коррекции общего недоразвития речи у детей старшего дошкольного возраста.

Всесторонний анализ речевых нарушений у этих детей представлен в трудах , Л.С. Волковой, Р.Е. Левиной, , Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной и др. Под термином «общее недоразвитие речи» понимают различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к её звуковой и смысловой стороне при нормальном слухе и интеллекте [15; 90].

Таким образом, сложная структура нарушений словарного запаса, грамматического строя и связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР определяет необходимость проведения планомерной системной коррекционной работы с опорой на сохранные виды восприятия.

Объектом исследования - является процесс формирования связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Предмет исследования - особенности формирования связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

Цель исследования - изучить особенности нарушения связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня и разработать модель сопровождения коррекционной работы в соответствии с требованиями ФГОС.

В соответствии с поставленной целью были выделены следующие задачи:

1. Проанализировать психолого-педагогическую и методическую литературу по проблеме исследования.
2. Изучить особенности сформированности связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.
3. Определить содержание коррекционной работы в процессе сопровождения формирования связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

В качестве гипотезы исследования формирования связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи может протекать успешнее, если при определении содержания коррекционной работы будут учитываться систематичность и комплексности коррекционного воздействия.

Теоретико-методологическую основу исследования составили:

- теория деятельностного подхода в развитии личности (К.А.Абульханова-Славская, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и В.В. Давыдов и др.);
- концепция системного подхода к изучению и коррекции речевых расстройств (А.Н. Корнев, Р.Е.Левина);

Для реализации поставленных задач нами использовались следующие методы исследования: теоретические (анализ психолого- педагогической, методической литературы по теме исследования, анализ нормативно-правовых

документов, анализ обучающих , коррекционных программ); эмпирические (наблюдение, индивидуальные беседы, констатирующий, формирующий и контрольный эксперимент); статистические (использование методов математической статистики для обработки экспериментальных данных).

Научная значимость исследования состоит в том, что нами было разработана и апробирована модель сопровождения коррекционной работы в соответствии с требованиями ФГОС.

Практическая значимость исследования заключается в том, что разработанная модель содержание коррекционной работы по формированию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР, может быть использовано учителями-логопедами, воспитателями коррекционных (логопедических) групп, педагогами, работающими в системе специального (коррекционного) образования и родителями, имеющими детей с речевыми нарушениями.

Достоверность результатов обеспечивается методологической базой исследования, использованием методов, адекватных цели и задачам исследования, применением методов математической статистики для обработки полученных данных.

Экспериментальная база исследования - муниципальное автономное дошкольное общеобразовательное учреждение № 378 г. Челябинска. В эксперименте приняли участие 10 детей 5-6 лет, имеющие общее недоразвитие речи III уровня, первый год обучения, все дети направлены по итогам Психолого – медико - педагогической комиссии.

Исследование проводилось в течение 1 года и осуществлялось в три этапа.

На первом этапе был осуществлён анализ психолого-педагогической и специальной литературы по проблеме исследования, определены теоретико-методологические подходы к проведению экспериментальной работы.

На втором этапе дано теоретическое обоснование методики диагностического исследования, проведён констатирующий эксперимент и анализ полученных данных, разработана модель содержания коррекционной работы по формированию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

На третьем этапе проанализированы результаты формирующего эксперимента, сформулированы выводы.

Структура диссертационного исследования. Диссертация состоит из введения, трёх глав, выводов по каждой главе, заключения, библиографического списка и приложения.

Глава I. Теоретические вопросы формирования связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

1.1 Закономерности формирования связной речи у детей старшего дошкольного возраста

Родной язык играет уникальную роль в становлении личности человека. Язык и речь традиционно рассматривались в психологии, философии и педагогике как узел, в котором сходятся различные линии психического развития: мышление, воображение, память, эмоции. Являясь важнейшим средством человеческого общения, познания действительности, язык служит основным каналом приобщения человека к ценностям духовной культуры, а также необходимым условием воспитания и обучения. Развитие устной монологической речи в дошкольном детстве закладывает основы успешного обучения в школе.

Таким образом, самостоятельное словообразование детей выдвигается как доказательство наличия особого «языкового чутья», присущего ребенку дошкольного возраста. Факт словотворчества должен быть понят как проявление, как симптом овладения ребенком языковой действительностью. Основой, на которой строится усвоение языка, является ориентировка на звуковую форму слова. А.Н. Гвоздев отмечает появление на пятом году жизни ребенка первых попыток осмыслить значения слов и дать им объяснение. Он указывает, что эти попытки производятся ребенком на основе сопоставления одних слов с другими созвучными словами. У старших дошкольников временные отношения, например, начинают выражаться формами родительного и дательного падежа. Таким образом, в речи старших дошкольников возрастает количество распространенных предложений с однородными членами, увеличивается объем простых и сложных предложений.

Важным моментом в развитии речи детей старшего дошкольного возраста является увеличение количества обобщающих слов и рост придаточных предложений. Это свидетельствует о развитии у старших дошкольников отвлеченного мышления. К началу школьного возраста ребенок уже в такой мере овладевает сложной системой грамматики, включая самые тонкие действующие в языке закономерности синтаксического и морфологического порядка, что усваиваемый язык становится для него действительно родным. Что касается развития звуковой стороны речи к концу дошкольного возраста ребенок правильно слышит каждую фонему языка, не смешивает ее с другими фонемами, овладевает их произношением. Однако этого еще не достаточно для перехода к обучению грамоте. Почти все психологи и методисты, занимавшиеся этими вопросами, единодушно подчеркивают, что для этого очень важно иметь четкое представление о звуковом составе языка (слов) и уметь анализировать его. Умение слышать каждый отдельный звук в слове, четко отделять его от рядом стоящего, знать, из каких звуков состоит слово, то есть умение анализировать звуковой состав слова, является важнейшей предпосылкой для правильного обучения грамоте. Обучение грамоте - важнейший этап развития осознания звуковой стороны языка.

Психологи (Д.Б. Эльконин, А. Н. Гвоздев, Л.С. Выготский и др.) и методисты (О.С. Ушакова, О.М. Дьяченко, Т.В. Лаврентьева, А.М. Бородич, М.М. Алексеева, В.И. Яшина и др.) выделяют следующие особенности развития связной речи старших дошкольников:

Звуковая культура речи. Дети этого возраста способны четко произносить трудные звуки: шипящие, свистящие, сонорные. Дифференцируя их в речи, они закрепляют их в произношении. У детей совершенствуется слуховое восприятие и развивается фонематический слух. Дети могут различать определенные группы звуков, выделять из группы слов, фраз слова, в которых есть заданные звуки.

Дети свободно используют в своей речи средства интонационной выразительности: могут читать стихи грустно, весело, торжественно. Кроме того, дети в этом возрасте уже легко владеют повествовательной, вопросительной и восклицательной интонациями.

Старшие дошкольники способны регулировать громкость голоса в различных жизненных ситуациях: громко отвечать на занятиях, тихо разговаривать в общественных местах, дружеских беседах и т.д. Они умеют уже пользоваться темпом речи: говорить медленно, быстро и умеренно при соответствующих обстоятельствах. Грамматический строй речи. Речь детей пяти лет насыщается словами, обозначающими все части речи. В этом возрасте они активно занимаются словотворчеством, словоизменением и словообразованием, создавая множество неологизмов. В старшем дошкольном возрасте дети совершают первые попытки произвольного использования грамматических средств и анализа грамматических фактов. У детей пяти лет появляется критическое отношение к грамматическим ошибкам, умение контролировать свою речь. В этом возрасте возрастает удельный вес простых распространенных предложений, сложносочиненных и сложноподчиненных предложений. К пяти годам прием сравнения и сопоставления сходных и различных предметов (по форме, цвету, величине) прочно входит в жизнь детей и помогает им обобщать признаки, и выделять из них существенные. Дети свободно пользуются обобщающими словами, группируют предметы в категории по родовому признаку. Развивается смысловая сторона речи: появляются обобщающие слова, синонимы, антонимы, оттенки значений слов, происходит выбор точных, подходящих выражений, употребление слов в разных значениях, использование прилагательных, антонимов.

Связная речь (является показателем речевого развития ребенка). Понятие «связная речь» относится как к диалогической, так и к монологическим формам речи.

Дети хорошо понимают прочитанное, отвечают на вопросы по содержанию и способны пересказать сказку, короткие рассказы. Дети способны выстроить рассказ по серии картин, изложив завязку, кульминацию и развязку. Кроме того, они могут вообразить события, предшествовавшие изображенному на картине, а также и последующие, то есть выйти за ее пределы. Иначе говоря, дети учатся составлять рассказ самостоятельно.

Дети пяти лет уже способны не только увидеть в картине главное и существенное, но и заметить частности, детали, передать тон, пейзаж, состояние погоды и т.п. Дети также могут дать описание игрушки, составить сюжетный рассказ об одной или нескольких игрушках, показать рассказ - инсценировку по набору игрушек . различными типами связи слов внутри предложения, между предложениями и между частями высказывания, соблюдая при этом его структуру. Диалогическая (диалог) – первичная по происхождению форма речи. Имея ярко выраженную социальную направленность. Она служит потребности непосредственного живого общения. Диалог, как форма речи состоит из реплик. Он осуществляется в виде чередующихся обращений или в виде разговора нескольких участников. В диалоге наряду с собственно языковыми средствами звучащей речи большую роль играют и невербальные компоненты - жест, мимика, а так - же средства интонационной выразительности. Указанные особенности определяют характер речевых высказываний.

Монологическая (монолог) – понимается как связная речь одного лица, коммуникативная цель которого – сообщение о каких – либо фактах, явлениях реальной действительности Монолог представляет собой наиболее сложную речевую форму, служащую для целенаправленной передачи информации. Основные свойства монологической речи: односторонний и непрерывный характер высказывания, произвольность, развёрнутость, логическая последовательность изложения, обусловленность содержания ориентацией на слушателя, ограниченное употребление невербальных средств передачи информации.

Сопоставляя монологическую и диалогическую форму речи, А.А. Леонтьев особо выделяет такие качества монологической речи, как относительная развёрнутость. Большая произвольность и программированность.

В старшем дошкольном возрасте основными видами, в которых осуществляется монологическая речь, являются описание, повествование и элементарные рассуждения.

В трудах А. Р. Лурия представлен подробный анализ некоторых этапов порождения речи (мотив, замысел, «семантическая запись») показана роль внутренней речи. Он выделил контроль за процессом построения и сознательный выбор нужных языковых компонентов.

По данным Т.В. Ахутиной, различаются три уровня программирования речи: внутреннее (смысловое), грамматическое структурирование и моторная кинетическая организация высказывания. Им соответствует три выбора элементов высказывания: выбор семантических единиц, выбор лексических единиц, которые комбинируются в соответствии с правилами грамматического структурирования, и выбор звуков.

Многие исследователи подчёркивают важность работы над предложениями различной структуры, для развития связной монологической речи (А.Г. Зикеев, К. В. Комаров и др.) Л. П. Федоренко отмечает: «Чтобы дети могли понимать монологическую речь и тем более овладевать ею для передачи своих сообщений, надо, чтобы они овладели соответствующими синтаксическими конструкциями».

С 5 – 6 лет, ребёнок начинает интенсивно овладевать монологической речью, так как к этому времени завершается процесс фонематического развития речи и дети, в основном, усваивают морфологический, грамматический и синтаксический строй родного языка. В старшем дошкольном возрасте, заметно снижается характерная для младших дошкольников ситуативность речи.

Формирования навыков построения связных развёрнутых высказываний требует применения всех речевых и познавательных возможностей детей, одновременно способствуя их совершенствованию. Следует отметить, что овладение связной речью возможно только при наличии определённого уровня сформированности словарного запаса и грамматического строя речи. Итак, к моменту поступления в школу связная речь у детей с нормальным речевым развитием развита достаточно хорошо.

1.2. Особенности формирования связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

Речь – это процесс практического применения человеком языка в целях общения с другими людьми[47]. Овладевая речью, ребёнок приобретает способность к понятийному мышлению, к обобщённому отражению окружающей действительности, к сознанию, планированию и регуляции своих намерений и действий. Отклонения в развитии речи не могут не сказаться на формировании всей его психической жизни. Отклонения развития речи затрудняют общение с окружающими и нередко препятствуют успешному овладению познавательными процессами. Они ограничивают формирование представлений, понятийных значений, затрудняют усвоение чтения, письма и других школьных знаний. Некоторые нарушения речи лишают ребёнка важнейшего средства саморегуляции. Реактивные изменения характера – замкнутость, неуверенность в себе, негативизм порой усугубляют влияние неполноценной речи на формирование психики ребёнка [66].

Согласно статистике, количество детей с нарушениями речи в последние годы имеет тенденцию к увеличению, поэтому работе по коррекции речевых нарушений необходимо уделять большое внимание.

Нарушения речи – собирательный термин для обозначения отклонений от речевой нормы, принятой в данной языковой среде, полностью или частично препятствующих речевому общению и ограничивающих возможности социальной адаптации человека[47; 105].

Как правило, речевые нарушения обусловлены отклонениями в психофизиологическом механизме речи, не соответствуют возрастной норме, самостоятельно не преодолеваются и без специально организованной коррекционной логопедической работы могут оказывать отрицательное влияние на дальнейшее развитие ребёнка[72; 105].

К детям с нарушениями речи относятся дети с психофизическими отклонениями различной выраженности, вызывающими расстройства коммуникативной и обобщающей (познавательной) функции речи. От других категорий детей с ограниченными возможностями здоровья их отличают нормальный биологический слух, зрение и первично сохранный интеллект.

Ограничения детей с нарушениями речи от речевых нарушений, наблюдающихся у детей с олигофренией, задержкой психического развития, слепых и слабовидящих, детей с расстройствами аутистического спектра и др. [105]. В настоящее время в отечественной логопедии существует две классификации нарушений речи – клинико-педагогическая и психолого-педагогическая (по Р.Е. Левиной).

Психолого-педагогическая классификация возникла в результате критического анализа клинической классификации с точки зрения её применимости в логопедической практике. Для этого необходимо было обобщить проявления речевого дефекта при разных формах аномального развития речи у детей. Это позволило Р.Е. Левиной и специалистам НИИ дефектологии построить данную классификацию на основе лингвистических и психологических критериев, среди которых учитываются структурные компоненты речевой системы (звуковая сторона, грамматический строй, словарный запас), функциональные аспекты речи, соотношение видов речевой деятельности (устной и письменной)[15; 72

Речевые нарушения в указанной классификации подразделяются на две группы [15; 72]:

1. Нарушение средств общения:

- фонетико-фонематическое недоразвитие – нарушение процессов формирования произносительной системы родного языка у детей с различными речевыми расстройствами вследствие дефектов восприятия и произношения фонем;

- общее недоразвитие речи – различные сложные речевые расстройства, при которых нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к звуковой и смысловой стороне [90], т.е. отмечается позднее появление речи, скудный запас слов, аграмматизм, дефекты произношения и фонемообразования. Эти проявления в совокупности указывают на системное нарушение всех компонентов речевой деятельности [65].

2. Нарушения в применении средств общения: заикание, которое рассматривается как нарушение коммуникативной функции речи при правильно сформированных средствах общения.

В данной классификации не выделяются в качестве самостоятельных нарушения чтения и письма; они рассматриваются в составе фонетико-фонематического и общего недоразвития речи как их системные, отсроченные последствия [15; 72]. Учитывая тот факт, что в последние годы наблюдается неуклонный рост числа детей с общим недоразвитием речи (ОНР), рассмотрим эту категорию детей более подробно.

Среди причин, вызывающих ОНР, различают биологические и социально-психологические. Биологические причины представляют собой патогенные факторы, действующие в различные периоды развития ребёнка: пренатальные (возраст родителей, состояние здоровья матери во время беременности, гестозы, перенесённые заболевания, угроза прерывания беременности, несовместимость крови матери и плода по резус-фактору или групповой принадлежности, травмы, наличие вредных привычек и др.); натальные (гипоксия плода, родовые травмы, роды на ранних сроках и др.); постнатальные (перенесённые заболевания, черепно-мозговые травмы и др.). Также к биологическим причинам относятся факторы, влияющие на здоровье родителей (генетическая предрасположенность).

Среди социально-психологических факторов, представляющих собой различные неблагоприятные условия окружающей среды, особое значение имеют социально-неблагополучные условия воспитания ребёнка (педагогической запущенность, гипо- и гиперопека, недостаточность эмоционального общения со взрослыми, билингвизм, дефекты речи окружающих, неблагоприятные социальные условия, в которых воспитывается ребёнок и др.)

Таким образом, становится ясно, что общее недоразвитие речи – это полиэтиологический дефект, в возникновении которого в последние годы всё большую роль играют социально-психологические факторы. Впервые теоретическое обоснование общего недоразвития речи было сформулировано в результате многоаспектных исследований различных форм речевой патологии у детей дошкольного и школьного возраста, проведённых Р.Е. Левиной и коллективом научных сотрудников НИИ дефектологии АПН (Г.И. Жаренкова Н.А. Никашина, Г.А. Каше, Л.Ф. Спирова и др.) в 50-60-х г.г. XX века. Было выделено три уровня речевого развития. Каждый уровень характеризуется определённым соотношением первичного дефекта и вторичных проявлений, задерживающих формирование других компонентов речи – периодизация ОНР (Р.Е. Левина, 1969г.).

Переход с одного уровня на другой определяется, прежде всего, появлением новых языковых возможностей, повышением речевой активности, изменением мотивационной основы речи, изменением предметно-смыслового содержания речи, мобилизацией компенсаторного фонда [15].

Основными признаками ОНР в дошкольном возрасте являются позднее начало развития речи (первые слова появляются к 3-4, а иногда и к 5 годам), замедленный темп речевого развития, ограниченный, не соответствующий возрастной норме, словарный запас, речь аграмматична, недостаточно

фонетически оформлена, малопонятна, отмечается недостаточное развитие фонематической стороны речи.

запущенность, недостаточность эмоционального общения со взрослыми, билингвизм, дефекты речи окружающих, неблагоприятные социальные условия, в которых воспитывается ребёнок и др.) Таким образом, становится ясно, что общее недоразвитие речи – это дефект, в возникновении которого в последние годы всё большую роль играют социально-психологические факторы.

Впервые теоретическое обоснование общего недоразвития речи было сформулировано в результате многоаспектных исследований различных форм речевой патологии у детей дошкольного и школьного возраста, проведённых Р.Е. Левиной и коллективом научных сотрудников НИИ дефектологии АПН (Г.И. Жаренкова Н.А. Никашина, Г.А. Каше, Л.Ф. Спирина и др.) в 50-60-х гг. XX века. Было выделено три уровня речевого развития.

Каждый уровень характеризуется определённым соотношением первичного дефекта и вторичных проявлений, задерживающих формирование других компонентов речи – периодизация ОНР (Р.Е. Левина, 1969г.).

Переход с одного уровня на другой определяется, прежде всего, появлением новых языковых возможностей, повышением речевой активности, изменением мотивационной основы речи, изменением предметно-смыслового содержания речи, мобилизацией компенсаторного фонда [15].

Основными признаками ОНР в дошкольном возрасте являются позднее начало развития речи (первые слова появляются к 3-4, а иногда и к 5 годам), замедленный темп речевого развития, ограниченный, не соответствующий возрастной норме, словарный запас, речь аграмматична, недостаточно

фонетически оформлена, малопонятна, отмечается недостаточное развитие фонематической стороны речи.

Своеобразие развития словарного состава и грамматического строя языка при общем недоразвитии речи показано в исследованиях М.В. Богданова-Березовского (1909), М.Е. Хватцева (1959), Р.Е. Левиной (1951, 1958), В.К. Орфинской (1959, 1968), Н.Н. Трауготт (1940), Н.А. Никашиной (1968), Г.А. Каше (1985), О.В. Правдиной (1973), Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной (1986, 1991), С.Н. Шаховской (1971), Б.М. Гриншпуна (1988) и других[16].

Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова отмечают, что одной из выраженных особенностей речи детей с ОНР является более значительное, чем в норме расхождение в объеме пассивного и активного словарного запаса. Дошкольники с ОНР понимают значение многих слов; объем их пассивного словаря близок к норме. Однако употребление слов в экспрессивной речи, актуализация словарного запаса вызывают большие затруднения. Характерной особенностью является неточность употребления слов, которая выражается в вербальных парафазиях (наиболее распространены замены слов, относящихся к одному семантическому полю). В одних случаях дети употребляют слова в излишне широком значении, в других – проявляется слишком узкое понимание значения слова. Таким образом, понимание и значение слова носят ситуативный характер [60].

Также при ОНР отмечаются трудности при подборе синонимов и антонимов. Вместо антонимов дети с ОНР подбирают: слова, семантически близкие предполагаемому антониму той же части речи (быстро - тихо); слова, семантически близкие, в том числе и антонимичные, предполагаемому антониму, но другой части речи (высоко – низкий); слова-стимулы с частицей «не» (говорить – не говорить); слова, ситуативно близкие исходному слову (высоко-далеко); формы слова-стимула (говорить – говорит); синонимы (брать – отнимать). Вместо синонимов дети с данной категории воспроизводят: антонимы, иногда повторяют исходное слово с частицей «не» (большой –

маленький, верный – не верный); семантически близкие слова, часто, ситуативно сходные (парк – зоопарк); слова, близкие по звучанию (здание – создание); формы исходного слово или родственные слова (боец – бой, праздник – праздничный). Перечисленные нарушения свидетельствуют о том, что у дошкольников с ОНР системные отношения между лексическими единицами языка недостаточно сформированы [60].

В работах многих исследователей (Н.С. Жукова, В.А. Ковшиков, Л.Ф. Спирина, Е.Ф. Соботович, Т.Б. Филичева, С.Н. Шаховская и др.) выделяются следующие нарушения грамматического строя речи при ОНР: неправильное употребление родовых, числовых, падежных окончаний существительных, местоимений, прилагательных («много ложков», «красный шары»); неправильное употребление падежных и родовых окончаний количественных числительных («нет два пуговиц»); неправильное согласование глагола с существительными и местоимениями («дети рисует»); неправильное употребление родовых и числовых окончаний глаголов в прошедшем времени («дерево упала»); неправильное употребление предложно-падежных конструкций («под стола») [60]. Н.Л. Крылова, И.В. Писарева, Л.Г.

Ефремова отмечают, что у детей с ОНР нарушена просодическая сторона речи. Они с трудом овладевают ритмико-мелодической стороной речи, не улавливают ритм и рифму стихотворной формы, допуская передачу текста стихотворения своими словами. Речь детей интонационно бедна [51]. Наиболее выразительным показателем у дошкольников с ОНР является отставание экспрессивной речи при относительно благополучном, на первый взгляд, понимании обращённой речи. Наблюдается недостаточная речевая активность, которая с возрастом без специального обучения резко падает [15; 78]. В классической литературе выделено три уровня, характеризующих речевой статус детей с ОНР: от отсутствия общеупотребительной речи до развёрнутой фразовой речи с элементами лексико-грамматического и фонетического недоразвития (Р. Е. Левина) [110].

Первый уровень речевого развития характеризуется крайне ограниченными речевыми средствами общения. Активный словарь находится в зачаточном состоянии и состоит из небольшого количества нечётко произносимых, обиходных слов, звукоподражаний и звуковых комплексов, которые, как правило, используются при обозначении лишь конкретных предметов и действий. При воспроизведении слов ребёнок преимущественно сохраняет корневую часть, грубо нарушая их звуко-слоговую структуру. Значение слов неустойчивое и недифференцированное. Преобладают корневые слова, лишённые флексий. Пассивный словарь детей шире активного. В качестве замены речи широко используются указательные жесты и мимика. Понимание речи вне ситуации весьма ограничено.

Характеризуется зачаточным состоянием и пониманием значений грамматических изменений слова. Фразовая речь отсутствует. Фонетическая сторона речи характеризуется звуковой неопределённостью. Отмечается неустойчивое фонетическое оформление. Произношение звуков носит диффузный характер, обусловленный неустойчивой артикуляцией и низкими возможностями их слухового распознавания. Дети способны воспроизводить в основном одно-двусложные слова, тогда как более сложные слова подвергаются сокращениям. Слоговая структура слова плохо воспринимается и плохо воспроизводится. Фонематическое развитие находится в зачаточном состоянии, на уровне восприятия. Наряду с отдельными словами в речи ребёнка появляются и первые словосочетания. Слова в них, как правило, употребляются только в исходной форме, так как словоизменение детям ещё недоступно. Подобные словосочетания могут состоять из отдельных правильно произносимых двух-, трёхсложных слов, включающих звуки раннего и среднего онтогенеза; «контурных» слов из двух-трёх слогов;

фрагментов слов-существительных и глаголов; фрагментов слов-прилагательных и других частей; звукоподражаний и звуковых комплексов и т. п. При восприятии обращённой речи дети ориентируются на хорошо знакомую ситуацию, интонацию и мимику взрослого. Это позволяет им компенсировать недостаточное развитие импрессивной стороны речи [15; 110].

Второй уровень речевого развития характеризуется возрастающей речевой активностью ребёнка. Расширяется и пассивный, и активный словарный запас. Активный словарь - за счёт использования существительных, глаголов, некоторых прилагательных и наречий. Общение осуществляется посредством постоянного, хотя и всё ещё искажённого запаса общеупотребительных слов. Названия предметов, действий, отдельных признаков обозначаются дифференцированно. В грамматическом структурировании наблюдаются простые предложения из двух-четырёх грамматически аморфных слов, смешение падежных форм, грубые ошибки при употреблении глаголов в категории рода и числа, отсутствие согласования прилагательных с существительными, числительных с существительными. Выраженные трудности отмечаются при использовании предложных конструкций: часто предлоги опускаются, а существительные употребляются в именительном падеже. Союзы и частицы употребляются крайне редко. Фонетическая сторона речи характеризуется искажениями, заменами, смешениями. Нарушено произношение свистящих и шипящих, твёрдых и мягких, звонких и глухих звуков, аффрикат. В слоговой структуре слов отмечается редуцирование сложных слов, также затруднение вызывает произношение односложных и двусложных слов со стечением согласных в слоге, которые наиболее ярко проявляются в самостоятельной речи. Отмечается недостаточность фонематического восприятия, неподготовленность детей к овладению звуковым анализом и синтезом. Улучшается понимание речи. Ребёнок начинает понимать простые грамматические формы, однако затрудняется в понимании форм числа и рода

прилагательных. Значения предлогов различаются только в хорошо знакомой ситуации[15; 111].

Третий уровень речевого развития характеризуется наличием фразовой речи с выраженными элементами фонетико-фонематического и лексико-грамматического недоразвития. Отмечается неточное употребление многих обиходных слов. В активном словаре преобладают существительные и глаголы конкретного значения. Мало обобщающих понятий, а также слов, характеризующих качества, признаки, состояния предметов и действий, способы действий. Редко используются антонимы, практически отсутствуют синонимы. Недостаточно развит грамматический строй речи, что проявляется в следующем: ошибки в согласовании числительных с существительными, прилагательных с существительными в роде, числе и падеже. Сохраняется большое количество ошибок при употреблении предлогов. Способами словообразования дети практически не пользуются. В активной речи преимущественно используют простые распространённые предложения.

Фонетический компонент характеризуется недифференцированным произнесением свистящих, шипящих звуков, аффрикат и соноров, причём один может заменяться одновременно двумя или несколькими звуками данной или близкой фонетической группы; заменой некоторых звуков другими, более простыми по артикуляции; нестойким употреблением звука; смешением звуков. Фонематическое недоразвитие проявляется, в основном, в несформированности процессов дифференциации звуков, отличающихся тонкими акустико-артикуляционными признаками, фонематический анализ и синтез отстают от возрастной нормы. Нарушение звуко-слоговой структуры проявляется в следующем: сокращения числа слогов, уподобление слогов друг другу, сокращение при стечении согласных указывают на преимущественное нарушение артикуляционной сферы, и носят более стабильный характер. Преобладание ошибок, выражающихся в

перестановке или добавлении слогов, свидетельствует о первичном недоразвитии слухового восприятия ребёнка.

Понимание обращённой речи значительно развивается, но обнаруживается незнание определённых слов, выраженных приставками и суффиксами, и предложений. Выявляются трудности в понимании логико-грамматических структур, выражающих причинно-следственные связи, временные и пространственные отношения. Характерно смешение смысловых значений слов, близких по звучанию[15; 111]

В результате многолетнего изучения речи 6-7-летних дошкольников выделилась ещё одна категория детей, описанная в исследованиях Т.Б. Филичевой, - это дети с четвёртым уровнем речевого развития.

К этой категории относятся дети с незначительными нарушениями всех компонентов речевой системы, которые проявляются в нерезко выраженных элементах лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития. Данные нарушения выявляются только при специально организованном обследовании. Характерной является недостаточная дифференциация звуков: сонорных, свистящих. Нарушения слоговой структуры слов проявляются в различных вариантах (персеверации, элизии, парафазии), что связано с неустойчивостью фонематического образа слова в памяти ребёнка. Наряду с недостатками фонетико-фонематической стороны речи отмечаются отдельные нарушения её смысловой стороны.

Наблюдаются трудности при употреблении существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами, прилагательных, образованных от существительных, притяжательных прилагательных. Обнаруживаются ошибки в употреблении сложных предлогов, пропуски и замены союзов в предложениях с разными придаточными. В связной речи отмечается нарушение логической последовательности, «застревание» на второстепенных деталях, пропуски главных событий, повтор отдельных эпизодов. Характерным является употребление простых малоинформативных предложений[15; 110].

В целом коммуникативные возможности детей с выраженной речевой патологией отличаются заметной ограниченностью и по всем параметрам значительно ниже нормы. Изучение общения у детей с тяжёлой речевой патологией показывает, что у большинства старших дошкольников преобладает ситуативно-деловая его форма, что характерно для нормально развивающихся детей 2 - 4-летнего возраста [52].

Наряду с вышеперечисленными проявлениями у детей с ОНР отмечается своеобразие сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сфер. Е.М. Мастюкова в своих исследованиях (1976) указывает, что «у многих детей с речевыми нарушениями при формально сохранном интеллекте имеют место выраженные трудности обучения, своеобразное неравномерное дисгармоничное отставание психического развития» [52]. Е.А. Стребелева, А.Л. Венгер, Е.А. Екжанова и др. отмечают, что основными особенностями познавательной сферы детей с речевыми нарушениями, к категории которых относятся и дети с ОНР, являются: недостаточная сформированность и дифференцированность мотивационной сферы, недостаточная концентрация и устойчивость внимания, слабость в развитии моторики, пространственные трудности [105]. Исследования, посвящённые изучению различных психических функций детей с общим недоразвитием речи (Л.И.Белякова, Ю.Ф. Гаркуша, О.Н.Усанова, Э.Л.Фигередо, Т.Б. Филичева, Г.В.Чиркина), показывают своеобразие их развития.

По данным Л.С. Волковой, у детей с ОНР наблюдается недостаточная устойчивость внимания, высокий уровень его переключаемости. Н.А. Государев отмечает, что внимание детей с ОНР характеризуется преобладанием непроизвольного вида внимания над произвольным; неустойчивостью произвольного внимания, его отвлекаемостью. Невозможно распределение внимания между речевой деятельностью и другими действиями, которые в норме синхронизированы (например,

действия под вербальную инструкцию) или легко распределяемы (например, слушать музыку, одновременно рисуя)[29].

Память детей с ОНР неустойчива: при относительно сохранной смысловой, логической памяти у данной категории детей снижена вербальная память, страдает продуктивность запоминания. Объём восприятия в границах нормы, но в результате низкого уровня работоспособности значительно снижен[15; 47].

Исследование зрительного восприятия показывает, что у дошкольников с речевой патологией данная психическая функция характеризуется недостаточной сформированностью целостного образа предмета. В работах Л.С. Цветковой, Т.М. Пирцхалайшвили (1975) указывается, что нарушения зрительной сферы у детей с выраженной речевой патологией проявляются в основном в бедности и недифференцированности зрительных образов, инертности и непрочности зрительных следов, а также в отсутствии прочной и адекватной связи слова со зрительным представлением предмета. Для детей дошкольного возраста с речевой патологией более характерным является нарушение зрительного восприятия и зрительных предметных образов и в меньшей степени зрительной оперативной памяти[52].

А.П. Воронова (1993) при исследовании дошкольников с общим недоразвитием речи отмечает, что дети данной категории в большинстве случаев имеют низкий уровень развития буквенного гнозиса, в связи с чем многие из них оказываются не готовыми к овладению письмом. При изучении особенностей ориентировки детей с недоразвитием речи в пространстве оказалось, что дети в основном затрудняются в дифференциации понятий «справа» и «слева», обозначающих местонахождение объекта, а также наблюдаются трудности ориентировки в собственном теле (А.П.Воронова, 1993) [52].

Интеллект сохранен, но вследствие затруднений в восприятии и воспроизведении речи как вторичный дефект развивается ограниченность мышления, что проявляется в следующих специфических особенностях: отстаёт в развитии наглядно-образное и словесно-логическое мышление.

В.П. Глухов считает, что дети старшего дошкольного возраста, страдающие общим недоразвитием речи, отстают от нормально развивающихся сверстников по уровню продуктивной деятельности воображения. Для них характерны: недостаточная подвижность, инертность, быстрая истощаемость комбинаторных функций воображения и более низкий уровень пространственного оперирования образами[61].

Как отмечает Г.И. Колесникова, уровень работоспособности детей данной категории характеризуется следующими особенностями: отмечается возбудимость, двигательная расторможенность, низкая умственная работоспособность, высокий уровень утомляемости и раздражительность. Утомление нарастает к вечеру и к концу недели, проявляясь в усилении головных болей, расстройстве сна, повышении двигательной активности [46]. Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева отмечают, что в психическом облике этих детей отмечаются отдельные черты общей эмоционально-волевой незрелости, слабая регуляция произвольной деятельности[39].

Нарушения в эмоционально-волевой сфере характеризуются расстройствами настроения, эмоциональной неустойчивостью (однообразная форма выражения положительных и отрицательных эмоций с трудным переходом из одного состояния в другое, чаще отрицательный фон настроения, избирательные привязанности), низким уровнем контроля над собственной деятельностью. Детям присуща нестойкость интересов, пониженная наблюдательность, неуверенность в себе, сниженная мотивация. В поведенческом плане проявляется негативизм, возбудимость, раздражительность, агрессия или повышенная застенчивость, обидчивость и нерешительность, высокий уровень тревожности. У детей с ОНР отмечаются трудности в общении с окружающими, в налаживании контактов со своими сверстниками. Характерными для указанной категории детей являются трудности формирования саморегуляции и самоконтроля [47; 61; 92].

Патологическая инертность нервных процессов, составляющая основу тормозной психики, сказывается в склонности к образованию стойких привычек (предпочтение определённого блюда, однообразные игры с «любимыми» игрушками, педантичное раскладывание предметов в определённом порядке, занятия только с одним логопедом в постоянном составе группы и усвоенной последовательности), в приверженности ко всему старому, известному, заученному и отказе от трудностей, связанных с усвоением нового материала. Ломка зафиксированного стереотипа у этих детей происходит с большим трудом и вызывает реакцию бурного протеста или пассивный уход в защитное торможение[61].

Таким образом, по данным А.Н. Государева, детей с ОНР от нормально развивающихся сверстников отличает: низкая активность (безынициативность, быстрая утомляемость, неустойчивость внимания и потеря интереса к общению); низкий темп речи (затруднения в подборе слов и в произношении звуков); низкая пластичность (стереотипы, плохая переключаемость); повышенная или пониженная эмоциональность (обидчивость, раздражительность, неустойчивость настроения или заторможенность)[29].

Наряду с общей соматической ослабленностью детям с ОНР, как отмечает Л.С. Волкова, присуще и некоторое отставание в развитии двигательной сферы, характеризующееся плохой координацией движений, неуверенностью в выполнении дозированных движений, снижением скорости и ловкости выполнения. Наибольшие трудности наблюдаются при выполнении движений по словесной инструкции. Дети этой категории отстают нормально развивающихся сверстников в воспроизведении двигательного задания по пространственно-временным параметрам, нарушают последовательность элементов действия. Опускают его составные части. Также отмечается недостаточная координация тонких, дифференцированных движений пальцев рук, т.е. недоразвитие мелкой моторики. Выявляется замедленный темп, «застывание» на одной позе[15].

Также для детей с речевой патологией характерно своеобразие различных видов деятельности.

У дошкольников с ОНР обращает на себя внимание невысокий уровень развития игровой деятельности: бедность сюжета, процессуальный характер игры, низкая речевая активность. Игровая деятельность складывается только при непосредственном воздействии направляющего слова взрослого и обязательного повседневного руководства ею. Без специально организованного обучения игра, направленная на расширение словаря и жизненного опыта детей с речевыми нарушениями, самостоятельно не возникает [52].

Для детей с речевой патологией характерно своеобразие учебной деятельности: изменение привычных условий приводит к неустойчивости деятельности, рассеиванию внимания. Затруднения вызывают задания, связанные с переключением с одного вида деятельности на другой. При выполнении заданий, требующих интеллектуального и волевого усилий, наблюдается переход с заданного вида работы на более привычный, освоенный ранее. Дети с трудом анализируют образец, сопоставляя написанное с печатным текстом, с трудом находят ошибки. [52].

Вывод по 1 главе

Проблема развития связной речи детей остается одной из актуальных в теории и практике логопедии, поскольку речь, являясь средством общения и орудием мышления, возникает и развивается в процессе общения.

Согласно взглядам отечественных психологов (Л.С. Выготский [9], А.В. Запорожец [40], А.Н. Леонтьев [25], М.И. Лисина [27], С.Я. Рубинштейн [42], А.Г. Рузская [43], Д.Б. Эльконин [47] и др.) общение выступает в качестве одного из основных условий развития ребенка, важного формирования его личности, наконец, ведущего вида человеческой деятельности, направленного на познание и оценку самого себя.

Так же у детей с общим недоразвитием речи возникают препятствия в усвоении родного языка, его звуковой системы, грамматического строя, лексического состава. Вследствие чего ребенку труднее усвоить навыки общения и сложнее происходит обучение в школе.

Таким образом, общее недоразвитие речи представляет собой различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к её звуковой и смысловой стороне при нормальном слухе и интеллекте, полностью или частично препятствующие речевому общению и ограничивающие возможности социальной адаптации. Следовательно, требуется специальная модель по коррекции нарушений и развитию всех компонентов речевой, познавательной и коммуникативной деятельности в целях оптимальной и эффективной адаптации детей с выраженными нарушениями речи к условиям и требованиям социума.

Оптимальному решению данной задачи способствуют, модель внедрение и использование которой в работе с детьми дошкольного возраста, имеющими нарушения речи, на современном этапе развития системы специального(коррекционного) образования рассматривается как одно из

эффективных средств коррекционно-развивающей, обладающее уникальными дидактическими возможностями. Применение модели, учитывающей особенности и закономерности развития детей старшего дошкольного возраста, позволяет повысить эффективность процесса коррекции нарушений речи у дошкольников, оказывает положительное влияние на развитие познавательной активности, психических процессов (произвольного внимания, памяти, мышления, восприятия) детей, позволяет значительно повысить мотивационную готовность к проведению коррекционно-развивающих занятий и эффективность обучения в целом.

Глава II. Изучение сформированности связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

2.1. Методы изучения сформированности связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи уровня

Изучение состояния речевого развития детей старшего дошкольного возраста представлено в работах многих исследователей: Е.Ф. Архиповой, Г.А. Волковой, О.Е. Грибовой, Н.В. Серебряковой и Л.С. Соломахи, Е.А. Стребелевой, Т.А. Ткаченко, О.С. Ушаковой, Г.В. Чиркиной и др.

Проанализировав методики обследования состояния речи у старших дошкольников выше указанных авторов, мы пришли к следующему выводу: в рамках нашего исследования наиболее целесообразным является использование методики Н.В. Серебряковой и Л.С. Соломахи[100], так как она ориентирована на категорию детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, которая и составляет основной контингент нашего исследования. Методика Ушакова О.С, Струнина Е.М построена с учётом методических рекомендаций Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, Р.И. Лалаевой и др. исследователей. В данной методике, на наш взгляд, наиболее полно отражены те диагностические параметры, на которые необходимо ориентироваться при обследовании состояния речевого развития у старших дошкольников с ОНР.

Поскольку в выбранной нами методике предусмотрена только качественная оценка полученных результатов и не предусмотрена количественная, в качестве диагностических критериев последней мы будем использовать балльную систему оценки, предложенную Ушакова О.С, Струнина Е.М [5]. Организация обучения детей с недоразвитием речи предполагает формирование умений планировать собственное высказывание, самостоятельно ориентироваться в условиях речевой ситуации, самостоятельно определять содержание своего высказывания.

Принципы логопедического обследования.

При проведении логопедического обследования детей необходимо опираться на принципы комплексной диагностики.

1. Принцип комплексного подхода.

Требует всестороннего тщательного обследования и оценки особенностей развития ребёнка. Этот подход охватывает не только речевую, интеллектуальную, познавательную деятельность, но и поведение, эмоции, уровень овладения навыками, а также состояние зрения, слуха, двигательной сферы, его неврологический, психический и речевой статусы.

2. Принцип учёта ведущей деятельности.

Требует предъявлять задания в форме, отвечающей ведущей деятельности ребёнка на этапе развития: игровой.

3. Принцип динамического изучения.

Принцип предполагает применение диагностических методик с учётом возраста обследуемого и выявление его потенциальных возможностей.

4. Принцип качественного анализа данных, полученных в процессе педагогической диагностики.

Качественный анализ речевой деятельности ребёнка включает в себя способы действий, характер его ошибок, отношение ребёнка к экспериментам, а также к результатам своей деятельности. Качественный анализ полученных результатов при обследовании речи не противопоставляется учёту количественных данных. Необходимо сочетание количественного и качественного подходов к анализу

Для изучения состояния связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи используются следующие методы.

- обследование словарного запаса;
- исследование связной речи с помощью серии заданий;
- наблюдения за детьми в процессе учебной, предметно-практической, игровой и обиходно-бытовой деятельности в условиях детского образовательного учреждения;
- изучение медико-педагогической документации (данные анамнеза, медицинских и психологических исследований,

педагогические характеристики и заключения и т.п.); использование данных бесед с родителями, воспитателями и детьми.

В целях комплексного исследования связной речи детей использовалась серия заданий, включающаяся в себя:

Составление предложений по отдельным ситуационным картинкам.

Составление предложения по трем предметным картинкам, связанным по смыслу.

Пересказ текста (знакомые сказки, рассказы).

Составление рассказа по серии сюжетных картинок.

Составление рассказа из личного опыта (по вопросам).

Продолжение рассказа по данному началу.

Определили способность детей к передаче содержания знакомого литературного текста, зрительно воспринимаемой сюжетной ситуации, а также своих жизненных впечатлений и собственного замысла.

Включение в комплексное исследование заданий на составление фразовых высказываний по наглядной опоре позволяет выявить индивидуальные речевые возможности детей с общим недоразвитием речи. Построение фраз-высказываний является необходимым речевым действием при составлении развернутых речевых сообщений (целого текста) — рассказов-описаний по картинкам, по их сериям, рассказов из опыта и др. Результаты выполнения заданий на составление отдельных высказываний по картинкам фиксируются в протоколы на основании схем оценки уровня выполнения заданий.

Первое задание; Составление предложений по отдельным ситуационным картинкам использовалось для определения способности ребенка к составлению адекватного законченного высказывания на уровне фразы (по изображенному на картинке действию). Ребенку поочередно предлагалось несколько картинок:

«Девочка читает книгу».

«Дети катаются на самокате».

«Котенок играет с клубком».

«Мальчик играет с мячом».

«Дети собирают листья».

При показе каждой картинке ребенку задавался вопрос: «скажи, что изображено на картинке?», постановкой которого выяснялось, способен ли ребенок самостоятельно установить смысловые предикативные отношения и передать их в виде соответствующей по структуре фразы. При отсутствии фразового ответа предлагался второй вспомогательный вопрос, указывающий на изображенное действие («что делает девочка, дети, котенок, мальчик?»).

Критерии оценки:

Высокий - ребенок справился с заданием полностью

Средний - ребенок справился с заданием частично

Низкий - ребенок не справился с заданием

Второе задание; Составление предложения по трем предметным картинкам, связанным по смыслу.

— составление предложения по трем картинкам: «девочка, лес, грибы», направлено на выявление способности детей к установлению логико-смысловых высказывания между предметами и действиями их в виде законченной фразы — высказывания.

Ребенку предлагалось назвать картинки, а затем составить предложение, чтобы в нем говорилось о всех трех предметах. Для облегчения задания предлагался вспомогательный вопрос: «что делала девочка?». Ребенок опираясь на семантическое значение каждой картинке и вопрос педагога, установить возможное действие передать его в форме законченной фразы. Если ребенок составлял предложение с учетом только двух картинок, то инструкция повторялась с указанием на пропущенную картинку. При оценке результатов учитывалось: наличие фразы, адекватной предложенному заданию, характер оказываемой помощи ребенку.

Для выявления степени сформированности у детей навыков отдельных высказываний, использовались задания на составление предложений по

демонстрируемым действиям, по опорным словам данных в «нейтральной» грамматической форме.

Задания предназначались для изучения уровня сформированности и особенностей связной речи детей в доступных для данного возраста видах (рассказы по картинкам и из личного опыта). При оценке выполнения задания по составлению различных видов рассказов учитывались показатели, характеризующие уровень овладения детьми навыками связной речи. Определялись: степень самостоятельности при выполнении заданий, объем рассказа, связность, последовательность и полнота изложения; смысловое соответствие исходному материалу и поставленной речевой задаче, а так же особенности фразовой речи детей. При затруднениях (длительная пауза, перерыв в повествовании и др.) оказывалась помощь в виде последовательного использования побуждающих, наводящих и уточняющих вопросов.

Критерии оценки:

высокий - ребенок справился с заданием полностью;

средний - ребенок справился с заданием частично;

низкий - ребенок не справился с заданием.

Третье задание; Пересказ текста (знакомые сказки, рассказы).

Выявить возможности детей с общим недоразвитием речи в воспроизведении небольшого по объему и простого по структуре текста. Текст произведения прочитывается детям дважды; перед повторным чтением делалась установка на составление пересказа. «Кошка и ёжик»

(Пришли дети домой из леса и принесли ежа. Кошка Мурка цап его лапой. Еж быстро спрятал голову и выставил острые колючки. Уколола кошка лапу и ушла в угол.)

При анализе пересказа особое внимание обращалось на соблюдение логической последовательности сообщения, а так же наличие смысловой и синтаксической связи между предложениями.

Критерии оценки:

высокий - ребенок справился с заданием полностью;

средний - ребенок справился с заданием частично;

низкий - ребенок не справился с заданием.

Четвертое задание; Составление рассказа по серии сюжетных картинок.

— по серии картинок было направлено на определение возможностей детей в составлении связного сюжетного рассказа на основе наглядного содержания последовательных фрагментов, эпизодов. Использовались серия из трех картинок. Картинки в нужной последовательности раскладывались перед ребенком, и давалось время, чтобы их внимательно рассмотреть.

Составлению рассказа предшествовал разбор предметного содержания каждой картинке с объяснением значения отдельных деталей изображенной обстановки « Кошка ловит мышку».

При затруднениях, помимо наводящих вопросов, использовалось жестовое указание на соответствующую картинку или отдельную деталь. Кроме общих критериев оценки, принимались во внимание показатели определяемые спецификой данного вида рассказа: смысловое соответствие содержания рассказа, изображенного на картинках, соблюдение логической связи между картинками - эпизодами.

Критерии оценки:

высокий - ребенок справился с заданием полностью;

средний - ребенок справился с заданием частично;

низкий - ребенок не справился с заданием.

Пятое задание — составление рассказа из личного опыта. Цель выявить индивидуальный уровень и особенности владения ребенком связанной фразовой и монологической речью при передаче своих жизненных впечатлений. Ребенку предлагалось составить рассказ на близкую ему тему, связанную с повседневным пребыванием в детском саду.

Давался план рассказа из нескольких вопросов-заданий. При составлении рассказа «Игры в группе», «На нашем участке», « Наш детский сад» предлагалось рассказать, какие игры есть в группе, какие нравятся ребенку, что находится на участке, что растет на участке, в какие игры играют дети, назвать свои любимые игры и занятия, вспомнить о подвижных играх.

После этого ребенок составлял рассказ по отдельным фрагментам перед каждым, из которых вопрос повторялся.

При анализе выполнения задания обращалось внимание на особенности фразовой речи, используемой детьми при составлении сообщения без наглядной и текстовой опоры. Учитывалась степень сформированности рассказа, определяемая количеством значимых элементов, несущих ту или иную информацию по данной теме.

Критерии оценки:

2 балла - ребенок справился с заданием полностью;

1 балла - ребенок справился с заданием частично;

0 баллов - ребенок не справился с заданием .

Шестое задание; Продолжение рассказа по данному началу. Продолжение рассказа по данному началу, имело целью выявить возможности детей, в решении поставленной речевой и творческой задачи, умении использовать при составлении рассказа предложенный текстовой и наглядный материал. Ребенку предлагалась картинка, изображающая кульминационный момент действия рассказа. После разбора содержания картинки дважды прочитывался текст незавершенного рассказа, и предлагалось придумать его продолжение.

Таким образом, этих критериев достаточно, чтобы сделать заключение о сформированности связной речи у детей 5 года жизни с общим недоразвитием речи.

2.2 Проявления нарушения сформированности связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

Констатирующий эксперимент «Психолого – педагогическое сопровождение формирования связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня» проводился с сентября 2016 года на базе МАДОУ «ДС № 378 г. Челябинска» В исследовании приняли участие 10 детей в возрасте 5 - 6 лет со следующими логопедическими заключениями (см. таблицу 1).

Таблица № 1

№	Имя Ф. ребёнка	Логопедическое заключение
п/п		
1.	Миша Б.	ОНР (III уровень)
2.	Лена Г.	ОНР (III уровень)
3.	Марина М.	ОНР (III уровень)
4.	Настя Г.	ОНР (III уровень)
5.	Артем С.	ОНР (III уровень)
6.	Иван О.	ОНР (III уровень)

7.	Вика Ц.	ОНР (III уровень)
8.	Андрей К.	ОНР (III уровень)
9.	Саша Н	ОНР (III уровень)
10.	Лера А.	ОНР (III уровень)

В ходе этапа эксперимента, была проведена диагностика речевого развития детей, с целью определения уровня развития связной речи детей с общим недоразвитием. Изучение состояния развития речи у старших дошкольников с ОНР(III уровень) проводилось с использованием методики Ушакова О.С, Струнина Е.М по следующим направлениям: исследование состояния словарного запаса; исследование состояния грамматического строя речи; исследование состояния связной речи. Критерии оценки ко всем заданиям – согласно методическим рекомендациям Е.Ф. Архиповой.

Результаты диагностики представлены на диаграмме «см. рис. 1», где видно, что дети с общим недоразвитием речи III уровня по всем показателям испытывают затруднения и им требуется целенаправленная коррекционная работа по формированию связной речи.

За выполнение каждого задания детям начислялось определённое количество баллов. Такой способ оформления не только позволяет зафиксировать результат, но и проследить динамику развития ребенка в результате коррекционного обучения.

Результаты количественного анализа представлены в таблицах 2, 3.

Выявление уровня сформированности связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

Таблица 2

№	Ф.И. ребенка	Задания					
		1	2	3	4	5	6
1.	Миша Б.	с	с	с	с	н	с
2.	Лена Г.	н	н	с	с	с	н
3.	Марина М.	с	н	с	с	с	н
4.	Настя Г.	с	с	н	н	н	с
5.	Артем С.	с	с	н	н	н	с
6.	Иван О.	с	н	с	н	н	н
7.	Вика Ц.	с	н	н	н	н	н
8.	Андрей К.	н	н	с	с	с	н
9.	Саша Н.	н	н	с	с	с	н
10.	Лера А.	с	с	с	с	н	н

1 – Составление предложения по отдельным ситуационным картинкам;

2 – Составление предложения по трем предметным картинкам;

3 – Пересказ текста;

4 – Составление рассказа по серии сюжетных картинок;

5 – Составление рассказа из личного опыта;

6 – Продолжение рассказа по данному началу

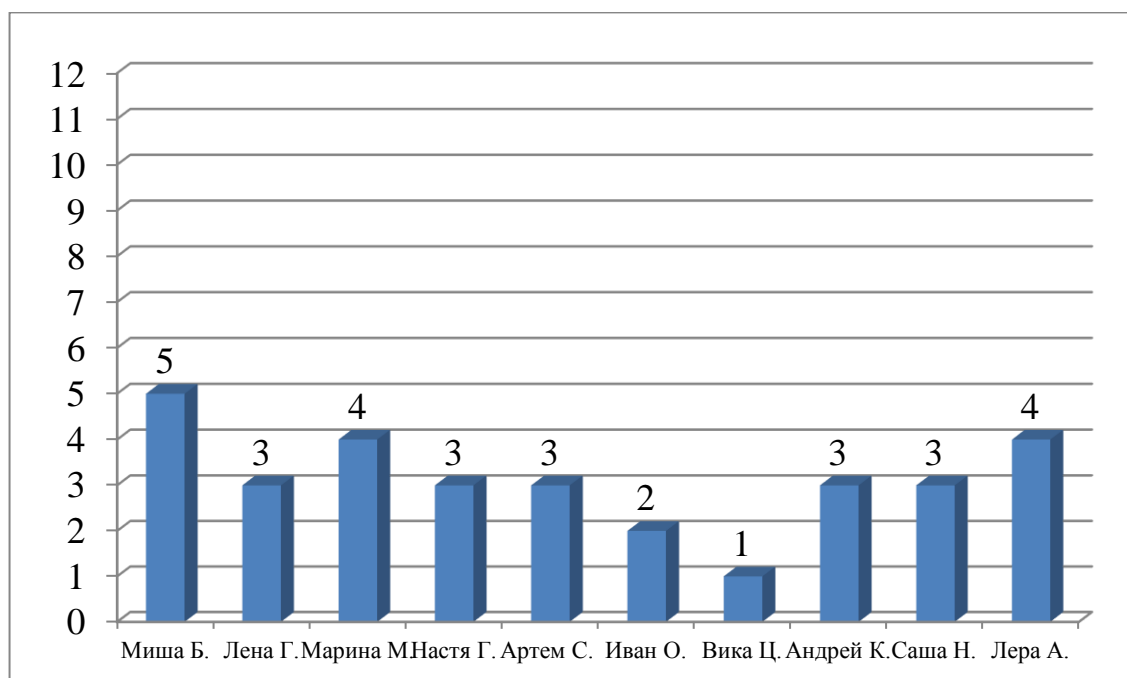
Количественный анализ сформированности связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

Таблица 3

Задание	Результаты констатирующего эксперимента
1. Составление предложения по отдельным ситуационным картинкам	справились полностью - 0 справились частично - 7 не справились - 3
2. Составление предложения по трем предметным картинкам	справились полностью - 0 справились частично - 4 не справились - 6
3. Пересказ текста	справились полностью - 0 справились частично - 7 не справились - 3
4. Составление рассказа по серии сюжетных картинок	справились полностью - 0 справились частично - 6 не справились - 4
5. Составление рассказа из личного опыта	справились полностью - 0 справились частично - 4 не справились - 6
6. Игра «Стоп-кадр»	справились полностью - 0 справились частично - 3 не справились - 7

Для наглядности результаты констатирующего этапа эксперимента представлены в диаграмме (рис.1).

Выявление уровня сформированности связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня



Комплексное обследование, проведенное с детьми, позволило целостно оценить речевую способность детей в различных формах. В ходе эксперимента ни одному ребенку не удалось выполнить правильно и точно все 6 заданий. Дети выполняли задания частично.

В Первом задании; дети с заданием справились с трудом, (Лена Г., Андрей К., Саша Н.) с заданием не справились. Дети с общим недоразвитием речи испытывали трудности в самостоятельном составлении высказываний на уровне простой законченной фразы, в связи, с чем возникла необходимость в дополнительном вопросе, требующем назвать изображенное действие. Отмечаются многочисленные ошибки при назывании действий предметов, дети не могут правильно формулировать свое высказывание («Что делает мальчик, девочка?», «Кто играет с клубком?»).

У детей отмечались ошибки на употребление словоформ, нарушающие связь слов в предложении, длительные паузы с поиском нужного слова, нарушение порядка слов, ошибки окончаний, не правильное произношение слов (например; листья – лисники, мячик – мясик, кошка – коська и т.д.) дети заменяют сложные слова на простые (например; корзинка – сумка).

У четырех испытуемых из десяти наблюдались сочетание выраженных в разной степени трудностей смыслового и синтаксического характера.

Во втором задании – у детей возникали трудности в составление предложений по трем картинкам (с изображением: девочка, лес, грибы). Лена Г., Марина М., Иван О., Вика Ц., Андрей К., Саша Н., с заданием не справились. Задание было направлено на выявление способности детей к установлению логико-смысловых отношений между предметами и действием их в виде законченной фразы-высказывания. Несмотря на задаваемый всем детям вопрос: «Что делает девочка?», только четыре испытуемых смогли составить предложение самостоятельно, с учетом взаимосвязи всех трех картинок. Остальным шести испытуемым задание объяснялось повторно (с указанием на пропущенную картинку), но и после повторения инструкции детям не удалось составить фразу с учетом всех трех смысловых звеньев, дети которые не справились с заданием не отмечались.

У многих выявились выраженные синтаксические затруднения, предмет обозначался неправильно, распространенное действие в ситуации назвали ошибочно (казинка и гибы, заветь; несет-тащит, тянет).

Третье задание; цель выявить возможности детей с речевым недоразвитием в воспроизведении (пересказе) достаточно простого по структуре и небольшого по объёму текста «Кошка и ёжик».

(Пришли дети домой из леса и принесли ежа. Кошка Мурка цап его лапой. Еж быстро спрятал голову и выставил острые колючки. Уколола кошка лапу и ушла в угол.)

Затруднения у детей чаще всего возникают в начале пересказа, при воспроизведении последовательности появления новых персонажей сказки и особенно ритмизированного повтора, представляющего собой предложно-падежную конструкцию. В пересказах почти всех детей наблюдались нарушения связности изложения (неоднократные повторы фраз или их частей, искажения смысловой и синтаксической связи между предложениями, пропуски глаголов, усечение составных частей, «обхождение» трудных слов, и т.д.), хорошо обнаруживается ограниченность словарного запаса.

Например; (В лесу. Кошка ёжика хотела царапнуть. Ёжик уколол её, и они пошли в угол. Лена Г.) (Дети принесли ежа. Кошка цап его лапой и ушла в угол. Артем С.) (Дети пришли из леса с ежиком. Кошка Мурка цап его лапой и ушла в угол. А ежик вытащил свои колючки и тоже пошел в угол Вика Ц..)

У семерых детей трудности в составлении пересказа носили (смысловые ошибки, нарушения связности, пропуски фрагментов текста и т.п.). Детям очень тяжело пересказывать. Исследование выявило низкий уровень фразовой речи, используемой детьми.

Выполнение четвертого задания – составление рассказа по серии сюжетных картинок « Кошка и мышка» дало возможность определить ряд специфических особенностей в проявлениях монологической речи у детей с речевым недоразвитием.

Несмотря на предварительный разбор содержания каждой из 3 картинок с объяснением значения некоторых существенных деталей изображенной обстановки (рваный ботинок, кошка, мышка), составление связного самостоятельного рассказа оказалось недоступным для всех испытуемых. Требовалась помощь: вспомогательные вопросы, указание на соответствующую картинку или конкретную деталь; предлагалось детям вначале, как бы отталкиваясь от названия картинки, сказать, о ком? они, когда? происходит действие, что? Делают герои. Для всех испытуемых были характерны затруднения при переходе от одной картинке к другой (перерыв в повествовании, затруднение в самостоятельном продолжении рассказа),

не учитывались детали в картинках. Картинки пытались переложить.

У многих детей в рассказах отмечались пропуски моментов действия, представленных на картинках или вытекающих из изображенной ситуации; сужение поля восприятия картинок (например, указания на действия только одного персонажа – кошки или мышки), что свидетельствует с недостаточной организации внимания в процессе речевой деятельности. Часто нарушалось смысловое соответствие рассказа изображенному сюжету. У 6 детей рассказы сводились к простому называнию действий персонажей, например:

«Кошка сидит... А мышка убежала... Ботинок дырявый... А кошка за мышкой бежала... Они так играют,...» - рассказ Вика Ц. 5 лет.

Результаты выполнения четвертого задания свидетельствуют о том, что у многих детей возникали трудности в полной и точной передаче наглядного сюжета, отсутствовало смысловое обобщение сюжетной ситуации, неточное употребление слов, грамматичное построение многих фраз. В целом ряде случаев, при сочетании грубых нарушений, рассказ практически сводился к ответам на вопросы и терял характер связного повествования.

«Мышка прыг в ботинок... А кошка за мышкой... А ботинок дырявый... А мышка выбежала из ботинка... А кошка заплакала...» - рассказ Иван О. 5 лет.

Пятое задание – анализ рассказов показал, что только у четверых детей с речевым недоразвитием фразовые ответы содержались во всех фрагментах рассказа, у большинства же (несмотря на установку на составление рассказа) фразовые ответы отсутствовали в одном или нескольких фрагментах и заменялись простым перечислением (названием) предметов и действий. При составлении рассказов дети использовали преимущественно короткие фразы – в 2-4 слова.

Сложные предложения, в большинстве случаев неправильно оформленные. Это свидетельствует о низком уровне использования фразовой речи, что затрудняло детям составление связного развернутого сообщения.

При оценке содержания рассказов нами учитывалась степень их информативности, определяемая количеством значимых элементов, несущих ту или иную информацию по заданной теме, использование разнообразных средств. Определение числа информативных элементов и их характера (простое название предмета или действия или их развернутое описание) позволяло определить, насколько точна передача сюжета.

Шестое задание – завершение рассказа по готовому началу (с опорой на картинку) – имело целью выявить возможности детей в решении поставленной творческой задачи, умение использовать при составлении рассказа предложенной речевой и наглядный материал.

Выполнение заданий творческого характера вызвало наибольшие трудности у детей с общим недоразвитием речи.

Часть детей этой группы не справилась с заданиями или выполняла их неадекватно поставленной задаче. Основные трудности проявлялись как в решении творческой задачи, так и в реализации замысла в форме связного последовательного повествования.

Методика «завершение рассказа по заданному началу» была использована нами в следующем варианте. Ребенку предлагалась картинка, изображающая кульминационный момент действия рассказа (Действие происходит зимой. Мальчик катается на лыжах. У него на руке одна рукавица. Подбегает щенок и приносит потерявшуюся рукавицу).

После разбора содержания картинки ребенку дважды прочитывался текст незавершенного рассказа, и предлагалось придумать его продолжение. При оценке составленного ребенком продолжения рассказа учитывались особенности его сюжетного решения, соблюдение логической последовательности, смысловое соответствие содержанию начала рассказа.

Выводы по главе 2

Итак, исследование состояния связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР (III уровень), проведенное на базе МАДОУ «ДС № 378 г. Челябинска». В исследовании приняли участие 10 детей в возрасте 5 - 6 лет, с использованием методики Ушакова О.С. Струнина Е.М. по следующим направлениям: обследование состояния словарного запаса; обследование состояния грамматического строя речи; обследование связной речи позволило установить, что исследованные компоненты речевой системы у изучаемой категории детей имеют свои особенности.

Исследование показало, что у данной категории детей недостаточно развит словарный запас. Это проявляется в незнании многих обобщающих понятий; дети затрудняются в назывании близких по значению глаголов, испытывают трудности при подборе антонимов; малодоступен дошкольникам подбор наречий.

Связная речь у изучаемой категории детей также имеет свои особенности: при составлении рассказа и пересказе прочитанного текста дошкольникам требуется помощь со стороны логопеда (наводящие вопросы, акцентирование внимания на элементах сюжета, подсказки). В речи встречаются аграмматизмы, выпадение смысловых звеньев, нарушение связности рассказа, искажение смысла. Отмечается бедность и однообразие употребляемых языковых средств. В отдельных случаях составление рассказа и пересказ текста даже по наводящим вопросам недоступны.

В целом исследование показало, что формирование связной речи у старших дошкольников с ОНР (III уровень) имеют недостаточный уровень развития. Описанные нарушения разнообразны по степени выраженности и тяжести проявления. Таким образом, полученные результаты выявили недостаточный уровень сформированности связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР, что подтверждает необходимость проведения целенаправленной модели логопедической работы .

Глава III. Реализация комплексного подхода в формировании связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

3.1 Модель комплексного подхода в формировании связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

Анализ теоретических данных, проведённый эксперимент свидетельствуют о недостаточном развитии, связной речи у старших дошкольников с ОНР(III уровень). Решению данной проблемы может способствовать использование модели коррекционной работы в процессе логопедической коррекции нарушений речи у исследуемой категории детей. На основе выявленных нарушений речевого развития нами было определено содержание логопедической работы по коррекции связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР(III уровень) построенное с учётом «Программы логопедической работы по преодолению общего недоразвития речи у детей» Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, предназначенной для дошкольников старшей группы.

Коррекционная модель составлена в соответствии с требованиями ФГОС.

Коррекционная модель по формированию связной речи, проводилась на базе МАДОУ «ДС «378 г. Челябинска» с 10 детьми старшего дошкольного возраста с ОНР (IIIуровень) с сентября 2016г. по май 2017г., и включала в себя три периода обучения: I период - сентябрь, октябрь, ноябрь; II период - декабрь, январь, февраль; III период - март, апрель, май.

В процессе логопедической работы по формированию связной речи у старших дошкольников с ОНР (III уровень) использовались следующие образовательные области по ФГОС; социально-коммуникативное развитие; познавательное развитие; речевое развитие; художественно-эстетическое развитие; физическое развитие.

Социально-коммуникативное развитие направлено на усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности; развитие общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками; становление самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий; развитие социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания, формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками, формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье и к сообществу детей и взрослых в Организации; формирование позитивных установок к различным видам труда и творчества; формирование основ безопасного поведения в быту, социуме, природе.

Познавательное развитие предполагает развитие интересов детей, любознательности и познавательной мотивации; формирование познавательных действий, становление сознания; развитие воображения и творческой активности; формирование первичных представлений о себе, других людях, объектах окружающего мира, о свойствах и отношениях объектов окружающего мира (форме, цвете, размере, материале, звучании, ритме, темпе, количестве, числе, части и целом, пространстве и времени, движении и покое, причинах и следствиях и др.), о малой родине и Отечестве, представлений о социокультурных ценностях нашего народа, об отечественных традициях и праздниках, о планете Земля как общем доме людей, об особенностях ее природы, многообразии стран и народов мира.

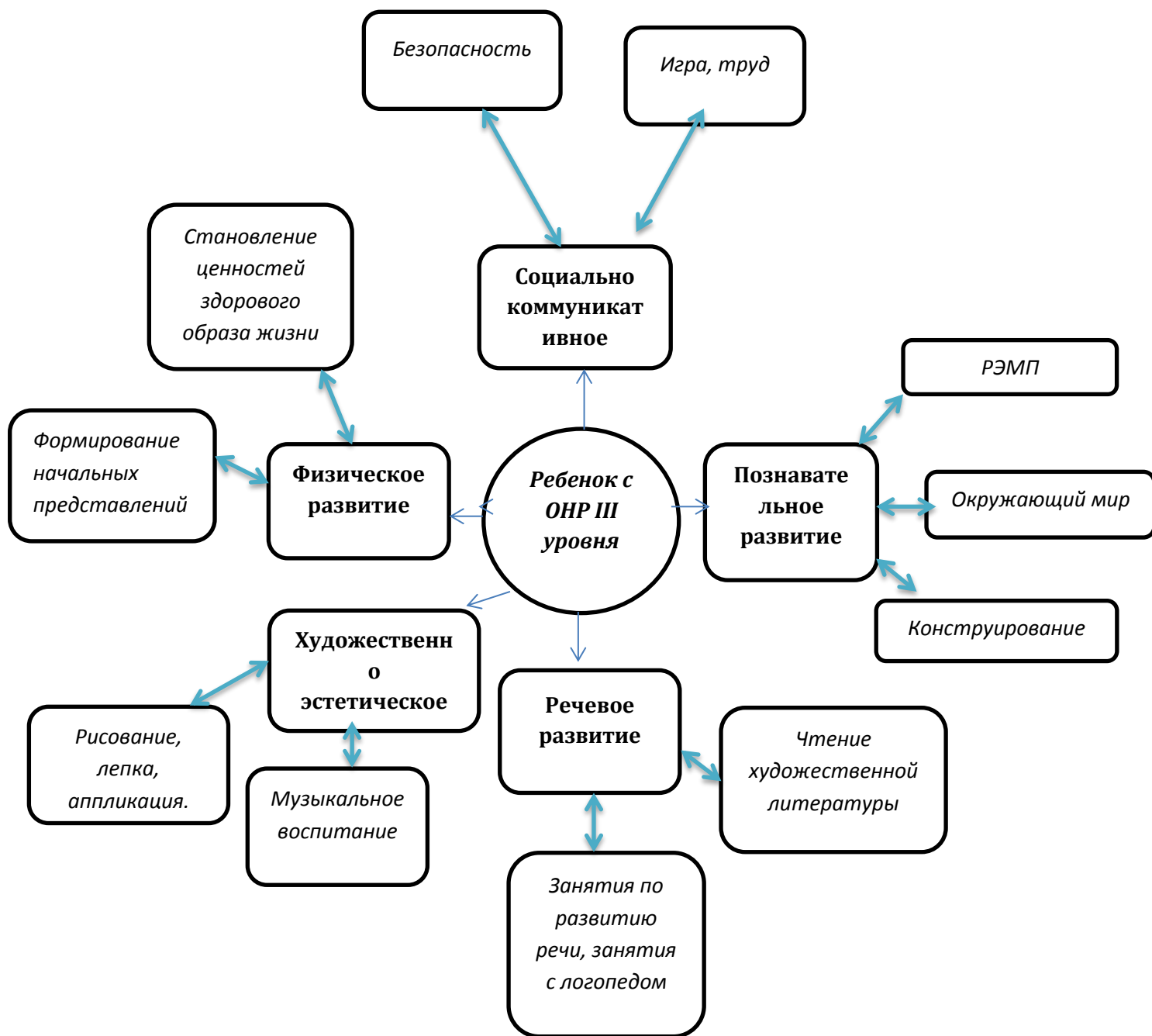
Речевое развитие включает владение речью как средством общения и культуры; обогащение активного словаря; развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи; развитие речевого творчества; развитие звуковой и интонационной культуры речи, фонематического слуха; знакомство с книжной культурой, детской литературой, понимание на слух текстов различных жанров детской литературы; формирование звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте.

Художественно-эстетическое развитие предполагает развитие предпосылок ценностно-смыслового восприятия и понимания произведений искусства (словесного, музыкального, изобразительного), мира природы; становление эстетического отношения к окружающему миру; формирование элементарных представлений о видах искусства; восприятие музыки, художественной литературы, фольклора; стимулирование сопереживания персонажам художественных произведений; реализацию самостоятельной творческой деятельности детей (изобразительной, конструктивно-модельной, музыкальной и др.).

Физическое развитие включает приобретение опыта в следующих видах деятельности детей: двигательной, в том числе связанной с выполнением упражнений, направленных на развитие таких физических качеств, как координация и гибкость; способствующих правильному формированию опорно-двигательной системы организма, развитию равновесия, координации движения, крупной и мелкой моторики обеих рук, а также с правильным, не наносящем ущерба организму, выполнением основных движений (ходьба, бег, мягкие прыжки, повороты в обе стороны), формирование начальных представлений о некоторых видах спорта, овладение подвижными играми с правилами; становление целенаправленности и саморегуляции в двигательной сфере).

Модель психолого-педагогического сопровождения формирования связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня

Рисунок 2



Социально-коммуникативное развитие;

Для успешной социализации детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня мы определили ряд психолого-педагогических условий:

лично ориентированное взаимодействие взрослых с детьми;
предоставили каждому ребенку возможность выбора деятельности, партнера, средств и пр.; создали образовательную среду, способствующую эмоционально-ценностному, социально-личностному, познавательному, эстетическому развитию ребенка и сохранению его индивидуальности. Социализация включает в себя разнообразную детскую деятельность: игровую, исследовательскую, предметную, познавательную, коммуникативную где происходят активное взаимодействие и совмещение разных представлений, отношений, формируется поведение социальной и индивидуальной направленности ребенка, приобретается социально – индивидуальный опыт. Ориентирами для успешной социализации детей в дошкольном образовании выступает организация детской деятельности и полноценное взаимодействие со взрослыми и сверстниками в повседневной жизни, разностороннее и целостное развитие ребенка в ДОУ.

Игровая деятельность дает ребенку почувствовать себя равноправным членом общества. В игре у ребенка появляется уверенность в собственных силах, в способности получать реальный результат. Сюжетно ролевые игры, подвижные игры, дидактические игры.

Исследовательская деятельность дает возможность ребенку самостоятельно находить решение, подтверждение или опровержение собственных представлений. Проведение различных опытов.

Познавательная деятельность обогащает опыт ребенка, стимулирует развитие познавательных интересов, рождает и закрепляет социальные чувства.

Коммуникативная деятельность (общение) объединяет взрослого и ребенка, удовлетворяет разнообразные потребности ребенка в эмоциональной близости с взрослым, в его поддержке и оценке.

Конструктивная деятельность дает возможность сформировать сложные мыслительные действия, творческое воображение, механизмы управления собственным поведением.

Театрализованная деятельность помогает детям преодолеть неуверенность в себе, трудности в общении, позволяет почувствовать себя в новом образе, оказаться в новой, пусть и сценарной, жизненной ситуации, смоделировать новые формы поведения. (Приложение № 1)

Речевое развитие включает:

I периоде обучения коррекционно-развивающая работа по формированию связной речи с использованием информационных технологий направлена на: развитие умения выделять названия предметов, действий, признаков; понимание обобщающего значения слов; практическое усвоение простых способов словообразования; Коррекционная работа формирования связной речи проводится по следующим направлениям: овладение навыками составления простых предложений, усвоение навыка построения короткого рассказа.

Содержание фронтальных логопедических занятий по развитию лексико-грамматического строя и связной речи во II периоде обучения включает в себя: практическое образование относительных прилагательных, различение и выделение название признаков, усвоение согласования прилагательных с существительными, употребление предлогов; сравнение предметов, составление простого описания предмета, распространение предложений с однородными членами, первоначальное усвоение наиболее конструктивно доступных сложных предложений, составление коротких рассказов, пересказов. III периоде обучения фронтальные логопедические

занятия по формированию лексико-грамматического строя и развитию связной направлены на: закрепление употребления приставочных глаголов, образования относительных и притяжательных прилагательных, уменьшительно-ласкательной формы существительных, согласования прилагательных с существительными, усвоение слов-антонимов, расширения значений предлогов; распространение предложений, составление предложений, рассказа, усвоение конструкции сложноподчинённых предложений.

В первый период обучения (сентябрь-октябрь ноябрь) на занятиях прорабатывались следующие тематические циклы: «Одежда», «Посуда», «Обувь», «Игрушки», «Овощи», «Фрукты», «Осень».

Особое внимание уделяем развитию у детей умение слушать и понимать обращенную к ним речь, а также закреплению в речи детей лексико-грамматические конструкции, включающие существительные в форме множественного числа, существительные с уменьшительно-ласкательным значением, глаголы единственного и множественного числа прошедшего времени, часто употребляемые в детской речи. Развешиваем на доске картинки по тематическим темам. Обсуждаем иллюстрации, учим детей рассказывать и отвечать на вопросы.

Читаем детям сказки и рассказы на занятиях, дети учатся внимательно слушать обращенную к ним речь, после чтения задаем вопросы по содержанию прослушанного текста, детям предлагаем выбрать соответствующие иллюстрации. При этом отработываем те названия предметов, действий, признаков, которые запланированы логопедом.

На занятиях по развитию речи раздаем дидактические игры, направленные на закрепление грамматических категории. Просматриваем с детьми мультфильмы, презентации по тематическим темам. Обсуждаем героев мультфильмов, презентации, отвечаем на вопросы.

Во втором периоде первого года обучения(декабрь, январь, февраль, март) при проведении занятий использовался лексический материал по

темам: «Части тела», «Дикие животные», «Домашние животные», «Зима», «Новый год», «Продукты питания», «Наши защитники», «Весна», «Женский день».

Во втором периоде обучения речевые возможности детей возрастают: фронтальные занятия по формированию связной речи проводили три раза в неделю.

В процессе третьего периода первого года (апрель, май, июнь) обучения продолжалась работа по закреплению у детей навыков употребления сложносочиненных и сложноподчиненных предложений, по преодолению аграмматизмов. Использовались следующие лексические циклы, отрабатываемые на логопедических занятиях: «Профессии», «Мебель», «Транспорт», «Наш дом », «Насекомые», «Грибы», «Лето».

В третьем периоде акцент переносится на развитие самостоятельной связной речи, активизируется работа по закреплению поставленных звуков , но и по овладению детьми звуковым анализом и синтезом.

Сопровождение формирования связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня, объединяет в себе ряд задач. Главной целью логопедического воздействия является формирование связной речи. Коррекционная работа рассчитана на два года, основной формой обучения являются логопедическое воздействие. На первом году обучения в работе с детьми вся работа делится на три этапа:

На каждом этапе проводится работа по развитию словаря, фразовой речи и выходу в связную речь. Формирование связной речи – основная задача третьего этапа. Работа начинается с понятия о слове, о связи слов в предложении. Обучаем детей сначала подробному, затем выборочному и творческому пересказу. Любому виду пересказа предшествует анализ текста. Упражнения располагаются в порядке возрастающей сложности, с постепенным убыванием наглядности и «свертыванием» плана высказывания. В результате обозначается следующий порядок работы:

- пересказ рассказа по наглядному действию;
- рассказ по следам наглядного (демонстрируемого) действия;
- пересказ рассказа с использованием фланелеграфа;
- пересказ рассказа по серии сюжетных картин;
- составление рассказа по серии сюжетных картин;
- пересказ рассказа по сюжетной картине;
- рассказ по сюжетной картине.

Такие виды рассказывания как описание предметов и объектов сравнение предметов и объектов можно использовать позднее так как при описании и сравнении предметов и объектов дети испытывают сравнительные затруднения, связанные:

- с самостоятельным определением при рассматривании предмета, его главных признаков и свойств;
- установлением последовательности в изложении выявленных признаков;
- удержанием в памяти ребенка этой последовательности.

При составлении описательных и сравнительных рассказов можно использовать схемы вначале рамках наиболее типичных групп предметов, таких как игрушки, одежда, животные, посуда и другие. Схемы заметно облегчают детям овладение этим видом связной речи. Кроме того, наличие зрительного плана делает такие рассказы четкими, связными, полными, последовательными. Схемы заметно облегчают детям овладение этим видом связной речи. Кроме того, наличие зрительного плана делает такие рассказы четкими, связными, полными, последовательными. Схемы можно использовать не только для составления описательных рассказов, а также в таком важном и сложном разделе работы, как обучение детей самостоятельной постановке вопросов.

На занятиях при составлении описательных рассказов ставятся следующие задачи:

- формирование умений выделять существенные признаки и основные части (детали) предметов, использовать для их определения адекватные фразы-высказывания;
- формирование обобщенных представлений о построении описания предмета;
- овладение детьми языковыми средствами, необходимыми для составления связных высказываний в форме описания;
- практическое усвоение навыков описания предметов путем тренировочных упражнений.

Обучение осуществляется поэтапно и включает следующие виды работы:

- подготовительные упражнения к описанию предметов;
- формирование первоначальных навыков самостоятельного описания;
- описание предметов по основным признакам;
- обучение развернутому описанию предмета (с включением различных признаков-микротем);
- закрепление навыков описания, в том числе в процессе игровых и предметно-практических действий;
- подготовку к обучению сравнительному описанию предметов;
- обучение сравнительному описанию предметов.

Обучение описательной речи проводится в связи с работой по формированию у детей грамматически правильной речи в следующем направлении:

- систематические упражнения в правильном употреблении словоформ (падежных окончаний существительных, прилагательных, некоторых глагольных форм);
- формирование у детей практических навыков словоизменения;
- упражнения в правильном построении фраз;
- формирование навыков контроля за грамматической правильностью речи;

- активизация и обогащение словарного запаса.

На занятиях по описанию предметов детям предъявляется ряд предметов, относящихся к одной группе. Перед составлением описания дети называют все предметы. При этом особое внимание уделяется различию их по внешнему виду. Это помогает детям осуществлять выделение основных признаков объекта описания и способствует закреплению соответствующих сообщений и противопоставлений. Объект описания выбирается либо педагогом, либо самим ребенком (в зависимости от конкретных задач данного занятия и степени подготовленности детей).

В ходе обучения используется ряд вспомогательных приемов: жестовые указания на форму предмета, его детали; описание с опорой на рисунки. Эффективным при обучении является прием параллельного описания педагогом и ребенком двух однотипных игровых предметов, когда педагог, а вслед за ним ребенок, составляют описание предмета по частям, называя одни и те же признаки. Например:

Педагог: Ребенок

Это кошка У меня тоже кошка

У меня кошка серая, с черными - У меня кошка вся черная...ми полосками.
Лапки у нее Лапки у нее беленькие...беленькие. Шерсть у кошки Шерсть у кошки пушистая...мягкая, пушистая. Уши у кошки Ушки у кошки маленькие, маленькие, острые. Глаза зеленые...как огонь...у нее круглые, зеленые. У нее большие усы....кошки длинные усы ... и т. д.

Указанный прием используем в работе с детьми, которые испытывают наибольшие затруднения в зависимости последовательного плана – схемы. Прием описания предмета по выполненному рисунку является эффективным для усвоения навыков самостоятельного описания. После выполнения рисунка какого-либо предмета или игрушки ребенку предлагается дать его описание по определенному плану. Рисунки

выполняются цветными карандашами или фломастерами в целях закрепления цветных зрительных представлений. Затем они выставляются на наборном полотне и дети поочередно рассказывают об изображенных предметах. Педагог дает краткий анализ высказываний детей (полнота информации о данном предмете, последовательность, ошибки в употреблении языковых средств.) Описание предметов по памяти (предметы домашнего окружения, животные, растения) проводятся на отдельных занятиях по темам: «Моя любимая игрушка», «Наши верные друзья» и др.

Описание по памяти может проводиться и на основе свежих впечатлений детей, например, после посещения зоопарка, живого уголка, коллективного труда по уходу за растениями, занятий по ознакомлению с природой. Применяемые игровые формы работы предусматривают закрепление и развитие речевых навыков и речемыслительных действий, формируемых в процессе обучения описанию. Они включают упражнения в узнавании предметов по описанию, в сравнении предметов, составление вопросов по тексту описания, воспроизведение речевого образца, самостоятельное описание предметов.

Работа по сравнительному описанию двух предметов начинается с использованием следующих видов упражнений: дополнение предложений, начатых педагогом нужным по смыслу словом, обозначающим признак предмета («У гуся шея длинная, а у утки...»); составление предложений по вопросам типа: «Каковы на вкус лимон и апельсин»; упражнение в выделении и обозначении контрастных признаков двух предметов, связанных с пространственными характеристиками (апельсин большой, а мандарин маленький; дерево высокое, а куст низкий; река широкая, ручей узкий); последовательное выделение ряда признаков, отличающих между собой предметы одной группы (ель и береза, белый гриб и мухомор.) А также мы использовали прием параллельного описания (по частям) двух предметов – педагогом и ребенком (описание коровы и козы, собаки и кошки и др.)

Схемы, иллюстративные панно использовали и при пересказе, к которому принадлежит особая роль в формировании связной речи. При пересказе совершенствуются структура речи, ее выразительность, произношение, углубляется умение строить предложения и текст в целом.

При организации занятия по обучению пересказу мы придерживались строго плана:

1. Организационная часть (цель – помочь детям сконцентрировать внимание, подготовить их к восприятию текста);
2. Чтение текста (без установки на пересказ);
3. Разбор текста в вопросно-ответной форме (вопросы ставили так, чтобы дети могли еще раз уточнить основные моменты сюжета, способы его языкового выражения);
4. Повторное чтение текста детьми (с установкой на пересказ);
5. Пересказ текста детьми (с опорой на наглядный материал);
6. Упражнения на закрепление языкового материала;
7. Анализ детских рассказов.

Иллюстративное панно просто необходимо при обучении детей пересказу сказки «Вершки и корешки» (в обработке К.Д. Ушинского.) Текст сказки четко делится на две части: сначала мужик и медведь сажали и делили репу, затем сеяли пшеницу и тоже делили ее. Детям обычно трудно запомнить, что кому досталось в первой части сказки, что – во второй. Наглядное панно все расставляет по своим местам.

Вверху фланелеграфа прикрепляются картинки с изображением мужика и медведя. Выросла репа – мужик взял корешки, а Мише отдал вершки (под мужиком прикрепляется картинка самой репы, под медведем – ее ботву.) Пospела пшеница – мужик взял себе вершки, а Миша – корешки (рядом с репой прикрепляем картинку с колосками, а Миша – корешки (рядом с репой прикрепляем картинку с колосками, а около картинки с ботвой репы помещаем изображение тонких корней колоса пшеницы.) На

последующих занятиях иллюстративное панно можно заменить моделированием сюжета произведения с помощью условных схем, которые детям научиться составлять план пересказа. На более поздних этапах используем простые схемы-рисунки, которые составляют сами дети.

Наглядность (детские схемы-рисунки, панно, условные схемы) можно использовать не только при обучении пересказу и составлению описательных рассказов, но и при заучивании стихотворений. Значительное место в работе над формированием связной речи отводится упражнениям по составлению сложных сюжетных рассказов, рассказов из собственного опыта.

Включаются в занятия доступные задания творческого характера (составление рассказа по аналогии с пересказываемым текстом, продолжение к действию, изображенному на серии сюжетных картинок и др.)

При проведении занятий ставятся следующие задачи:

- закрепление и развитие у детей навыков речевого общения, речевой коммуникации;
- формирование навыков построения связных монологических высказываний;
- целенаправленное воздействие на активизацию ряда психических процессов (восприятие, памяти, воображения, мыслительных операций), тесно связанных с формированием устного речевого сообщения.

Таким образом, в ходе целенаправленного обучения дети овладевали языковыми средствами, на основе которых возможно построение связных, законченных высказываний. Предложенные приемы способствовали повышению уровня речевого развития детей, формированию у них интереса, закреплению навыков самостоятельной работы, сравнения и обобщения, формированию умений вербализации производимых действий и отдельных видов деятельности в форме развернутых связных высказываний. В целом учебная деятельность детей начинала характеризоваться осознанностью, мотивированностью и произвольностью поведения и психических процессов.

Дети могли, руководствуясь системой требований, выполнять указания и инструкции учителя-логопеда, контролировать в определенной мере процесс собственной деятельности и деятельности своих товарищей, повысился их общий культурный уровень.

Художественно-эстетическое;

Приобщение к искусству:

Развитие эмоциональной восприимчивости, эмоционального отклика на литературные и музыкальные произведения, красоту окружающего мира, произведения искусства.

Приобщение детей к народному и профессиональному искусству (словесному, музыкальному, изобразительному, театральному, к архитектуре) через ознакомление с лучшими образцами отечественного и мирового искусства; воспитание умения понимать содержание произведений искусства.

Формирование элементарных представлений о видах и жанрах искусства, средствах выразительности в различных видах искусства

Изобразительная деятельность:

Развитие интереса к различным видам изобразительной деятельности; совершенствование умений в рисовании, лепке, аппликации, художественном труде.

Воспитание эмоциональной отзывчивости при восприятии произведений изобразительного искусства.

Воспитание желания и умения взаимодействовать со сверстниками при создании коллективных работ.

Проводится непосредственно образовательная деятельность; Рисование, аппликация, лепка.

Конструктивно-модельная деятельность:

Приобщение к конструированию; развитие интереса к конструктивной деятельности, знакомство с различными видами конструкторов.

Воспитание умения работать коллективно, объединять свои поделки в соответствии с общим замыслом, договариваться, кто какую часть работы будет выполнять. Конструирование из конструктора «Лего».

Музыкальная деятельность:

Приобщение к музыкальному искусству; формирование основ музыкальной культуры, ознакомление с элементарными музыкальными понятиями, жанрами; воспитание эмоциональной отзывчивости при восприятии музыкальных произведений.

Развитие музыкальных способностей: поэтического и музыкального слуха, чувства ритма, музыкальной памяти; формирование песенного, музыкального вкуса.

Воспитание интереса к музыкально-художественной деятельности, совершенствование умений в этом виде деятельности.

Развитие детского музыкально-художественного творчества, реализация самостоятельной творческой деятельности детей; удовлетворение потребности в самовыражении.

Проведение утренников; «Золотая осень», «Новый год», «8 марта», так же театрализованная деятельность детей, постановка спектаклей. Занятия с хореографом.

Некоторые дети не справляются с пропеванием звука, плохо запоминают тексты песен, их названия, названия музыкальных произведений для слушания, недостаточно согласовывают движения с музыкой, пением, словом, затрудняются в передаче ритмического рисунка.

Перечисленные особенности детей отражаются на специфике проведения музыкальных занятий.

В связи с этим широко используется ряд упражнений:

- для развития основных движений
- мелких мышц руки
- активизации внимания
- воспитания музыкального ритма
- ориентировки в пространстве
- развития «мышечного чувства»

Особое внимание уделяется танцевальным движениям. Дети малоподвижны, плохо ориентируются в пространстве. Сюда включаются пляски под пение, хороводы, игры с пением.

Музыкально – дидактические игры, которые способствуют развитию фонематического слуха и внимания, ритмические игры с заданиями на ориентировку в пространстве, упражнения на различение музыкальных звуков по высоте, на подстройку голосов к определенному музыкальному звуку, распевки на автоматизацию тех звуков, которые дети изучают на логопедических занятиях. Логоритмические занятия направлены на развитие всех компонентов речи, слуховых функций, речевой функциональной системы, двигательной сферы, ручной и артикуляционной моторики, памяти, внимания, познавательных процессов, творческих способностей детей, воспитывают нравственно - эстетические и этические чувства.

На логоритмических занятиях решаются следующие задачи:

Активизация высшей психической деятельности через развитие слухового и зрительного внимания

Развитие слухового и зрительного внимания

Увеличение объема памяти

Развитие двигательного и артикуляционного праксиса

Формирование двигательных навыков

Логоритмическое занятие включает следующие элементы:

Логопедическую (артикуляционную) гимнастику-комплекс упражнений для укрепления мышц органов артикуляционного аппарата, рекомендованных О. Крупенчук, Т.Воробьевой.

Чистоговорки для автоматизации и дифференциации всех звуков

Пальчиковую гимнастику для развития мелкой моторики, поскольку речь формируется под влиянием импульсов, идущих от рук

Упражнения под музыку на развитие общей моторики

Вокально-артикуляционные упражнения для развития певческих данных и дыхания с музыкальным сопровождением и без него

Песни и стихи, сопровождаемые движениями рук, для развития плавности и выразительности речи, речевого слуха и речевой памяти

Музыкально - ритмические игры с музыкальными инструментами, развивающие чувство ритма

Музыкальные игры, способствующие развитию речи, внимания, умению ориентироваться в пространстве

Упражнение на развитие мимических мышц для развития эмоциональной сферы, воображения и ассоциативно – образного мышления

Коммуникативные игры и танцы для развития динамической стороны общения.

Физическое развитие;

Включение игровых приёмов в систему коррекционной работы с детьми дошкольного возраста обусловлено необходимостью преодоления объективных трудностей, возникающих в образовательном процессе. Эти трудности связаны с тем, что у многих детей отмечаются различные проблемы фонематического восприятия которым будем работать, определяем, какие загадки, пословицы и поговорки будем использовать на занятиях, выясняем, какие физические упражнения необходимо отработать.

Ещё одно направление совместной работы – это проведение упражнений-загадок и подвижных игр. Положительный эмоциональный настрой способствует более быстрому усвоению любого материала.

Включение в занятие по физическому воспитанию загадок, считалок, поговорок способствует развитию интереса к подражательным упражнениям, а также желанию представить в воображении и показать в движении услышанное: загадку, оказывается, можно не только отгадать, но и показать.

Образно – игровые движения развивают способность к импровизации, слух, внимание, мышление, творческую фантазию, память, раскрывают понятные детям образы, формируют умения творчески передавать характер и повадки изображаемого животного. Упражняясь в выполнении таких движений, дети развивают силу, ловкость, координацию движений, учатся ориентироваться в пространстве, приобретают навык двигаться в заданном темпе и ритме.

Весь материал, в котором предлагаются движения (особенно рук), даваем в стихах, т.к. стихи дают возможность войти в ритм движения. Проговаривание, оречевление деятельности даёт большой эффект (включаются и слуховой, и речевой, и кинестетический анализаторы).

Ритм речи, особенно ритм стихов, способствует развитию координации и произвольной моторики.

Кроме того, с помощью стихотворений вырабатывается правильный ритм дыхания, развивается речеслуховая память. Подвижные игры одновременно помогают успешному формированию речи. Они способствуют также развитию чувства ритма, положительно влияют на психологическое состояние детей.

У детей с тяжелой речевой патологией недостаточно сформированы пространственные представления, с трудом формируются не только речевые, но и двигательные стереотипы. Все это требует определенной специфики проведения подвижных игр. Рекомендуется иногда обращаться к игровому материалу, адаптируя, изменяя его с учетом особенностей работы логопедических групп.

3.2 Итоги коррекционной работы

Коррекционно-логопедическая модель работы проводилась с детьми систематически и поэтапно. После коррекционной работы нами проведен контрольный эксперимент, который позволил показать эффективность формирования связной речи у дошкольников 5 года жизни с общим недоразвитием речи III уровня.

В начале года при выполнении задания (составление предложений по отдельным ситуационным картинкам) дети с общим недоразвитием речи столкнулись с трудностями. Не было интереса к заданию. Речь детей была монотонной и эмоционально не выразительной. Отмечались пропуски слов в предложениях. К концу же года при повторном выполнении этого задания наблюдались значительные улучшения. У всех детей наблюдался интерес к заданию. Все дети были активны при выполнении задания, старались выполнять задание самостоятельно, без помощи логопеда. У семи детей из десяти отсутствовала монотонность речи, речь была эмоционально выразительна. Пропуска слов в предложениях не было. Трое детей имели трудности с начинанием предложения и выполнили задание с помощью наводящего вопроса.

При выполнении второго задания (составление предложения по трем картинкам) в начале года дети с общим недоразвитием речи имели трудности с самостоятельным составлением предложения. Все дети нуждались в помощи логопеда. У четверых из десяти составленные предложения были аграмматичны. Шестеро выполнили задание с помощью логопеда. Интерес к заданию отсутствовал у всех детей. К концу же года при повторном выполнении этого задания все справились с заданием. Один ребенок из десяти справился с данным заданием полностью, предложение было составлено грамотно, в составленном предложении наблюдалась последовательность. Девять детей из десяти справились с заданием с помощью наводящего вопроса. Последовательность в предложении не была

нарушена. В составленном предложении наблюдались незначительные аграмматизмы. В целом все испытуемые дети с интересом выполнили задание. У всех детей наблюдалась активность и инициативность во время выполнения задания. Дети выполняли задание увереннее, чем в начале года.

При выполнении третьего задания пересказ знакомого текста в начале учебного года дети с общим недоразвитием речи имели трудности. У семи детей из десяти последовательность рассказа была относительно соблюдена. Речь была монотонной и эмоционально не выраженной. У троих детей наблюдалось нарушение очередности рассказа, выполняли задание с помощью логопеда. Интерес к заданию у всех детей отсутствовал. У детей также наблюдалось нарушение внимания. Задание было выполнено с помощью наводящих вопросов логопеда. При повторном же выполнении этого задания к концу года трое детей из десяти выполнили задание самостоятельно. Речь была эмоционально выразительной, нарушение последовательности текста не наблюдалось. Семь детей имели трудности только с начинанием сказки. При этом последовательность рассказа не нарушалась. Речь была эмоционально выразительной. Дети активно проявили себя при выполнении задания. Наблюдалась уверенность в себе при пересказе.

При выполнении четвертого задания (составление рассказа по серии сюжетных картинок) в начале учебного года у детей с общим недоразвитием речи наблюдались большие паузы, логической связи между предложениями не наблюдалось. У детей был бедный словарный запас. Шесть детей составили рассказ с помощью наводящего вопроса логопеда. Логическая связь между предложениями была нарушена. Долго не могли начинать рассказ и ждали наводящего вопроса логопеда. Речь была монотонной и эмоционально не выразительной. Четверо детей выполнили задание с начала до конца только с помощью логопеда. У детей наблюдалась неуверенность в себе при выполнении задания, интерес к заданию отсутствовал. К концу года было проведено повторное выполнения задания. Наблюдалась динамика в

правильности выполнения задания по сравнению с началом учебного года. Девять детей из десяти выполнили задание без помощи логопеда. Наблюдалась логическая связь между предложениями. Также не было пауз при рассказывании. Словарный запас детей был значительно обогащен. Один ребенок выполнил задание с помощью наводящего вопроса. Не было нарушений логической связи между предложениями. По сравнению с началом учебного года у всех детей наблюдалась активность при выполнении задания. Был интерес к заданию.

Пятое задание (составление рассказа из личного опыта). В начале года дети чувствовали себя не уверенно, четверо детей из десяти справились с заданием частично, а шесть детей не справились. К концу года все десять детей справились с заданием при помощи логопеда.

Шестое задание (окончание рассказа по данному началу и придумывание рассказа на заданную тему) В начале года задания с элементами творчества дети затруднялись выполнить. Интерес к выполнению задания отсутствовал. К концу же года, когда детям дали выполнить эти задания, то наблюдались значительные улучшения по сравнению с началом учебного года. Восемь детей из десяти при помощи логопеда придумали конец рассказу. Двое детей не выполнили задание.

У детей наблюдалась уверенность в себе, а также отсутствовал комплекс неполноценности из-за речевого дефекта.

Результаты количественного анализа представлены в таблицах 3, 4.

Таблица 3

Выявление уровня сформированности связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

№	Ф.И. ребенка	Задания					
		1	2	3	4	5	6
1.	Маша Б.	в	в	с	в	с	с
2.	Лена Г.	с	с	в	с	с	с
3.	Марина М.	в	с	в	с	с	с
4.	Настя Г.	в	с	с	с	с	с
5.	Артем С.	с	с	с	с	с	с
6.	Иван О.	с	с	с	с	с	н
7.	Вика Ц.	с	с	с	с	с	н
8.	Андрей К.	с	с	в	с	с	с
9.	Саша Н.	с	с	с	с	с	с
10.	Лера А.	с	с	с	с	с	с

1 – Составление предложения по отдельным ситуационным картинкам;

2 – Составление предложения по трем предметным картинкам;

3 – Пересказ текста;

4 – Составление рассказа по серии сюжетных картинок;

5 – Составление рассказа из личного опыта;

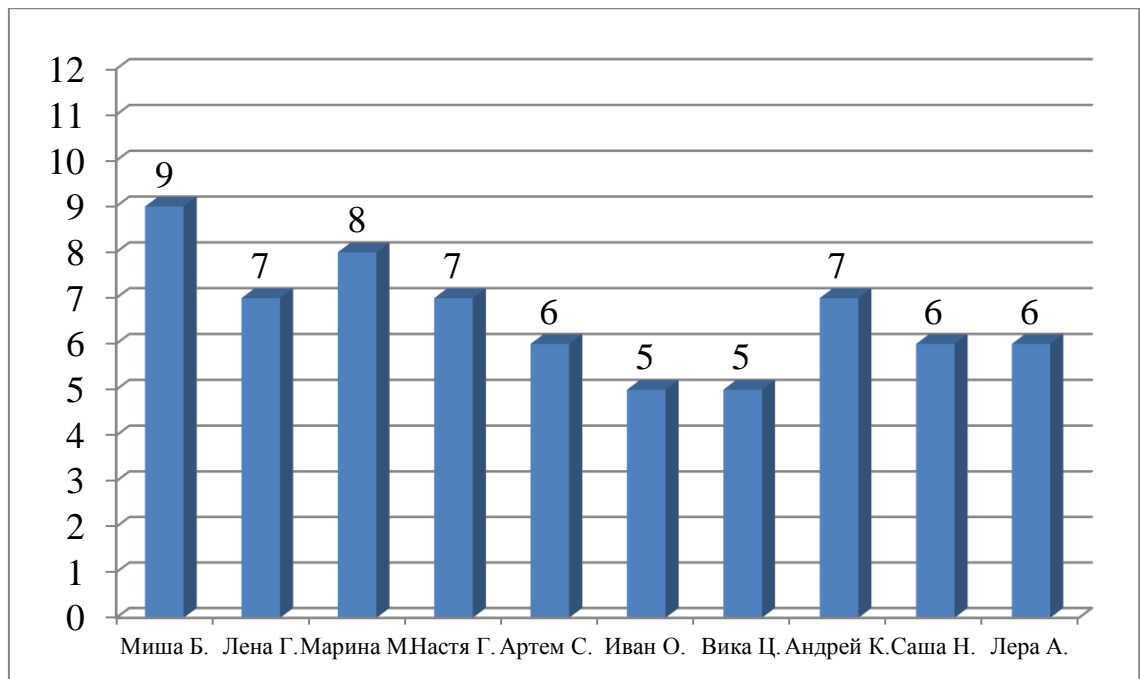
6 – Продолжение рассказа по данному началу

Таблица 4

Количественный анализ сформированности связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

Задание	Результаты констатирующего эксперимента
1. Составление предложения по отдельным ситуационным картинкам	справились полностью - 3 справились частично - 7 не справились - 0
2. Составление предложения по трем предметным картинкам	справились полностью - 1 справились частично - 9 не справились - 0
3. Пересказ текста	справились полностью - 3 справились частично - 7 не справились - 0
4. Составление рассказа по серии сюжетных картинок	справились полностью - 0 справились частично - 6 не справились - 4
5. Составление рассказа из личного опыта	справились полностью - 1 справились частично - 9 не справились - 0
6. Игра «Стоп-кадр»	справились полностью - 0 справились частично - 8 не справились - 2

Для наглядности результаты констатирующего этапа эксперимента представлены в диаграмме (рис.3)



На диаграмме видно, как изменилась речь детей с общим недоразвитием речи III уровня после проведенной коррекционной работы. Таким образом, можно сделать вывод, что работа по формированию связной речи у детей с общим недоразвитием речи III уровня была проведена не зря, более того она является эффективной и важной для речевого развития.

Нами были определены методы и приемы работы по формированию связной речи. В ходе работы уделялось внимание формированию навыков участия в коллективной беседе, способность к ее восприятию, умению включаться в диалог. В содержание работы входит развивающие речевые игры и упражнения, направленную на активизацию речемыслительную деятельность детей, закрепление фразовых высказываний, формирование словесного творчества и развития чувства ритма языка.

Коррекционная работа по формированию связной речи должна продолжаться, чтобы усовершенствовать речь дошкольников до возрастной нормы.

Вывод по главе 3

Таким образом, коррекционная модель по формированию связной речи нуждаются в целенаправленной коррекционно-развивающей работе.

Определение степени тяжести связной речи очень важно для правильной диагностики речевого дефекта, а значит - для определения направления коррекционной работы, правильного ее планирования.

Коррекционная работа по формированию связной речи детей будет успешной при объединении усилий логопеда, воспитателей и родителей.

У детей с общим недоразвитием речи без специального обучения не возникает речевой активности, не складываются и дословесные виды общения с окружающими, не развивается предметная деятельность. Основы коррекционного обучения разработаны в психолого-педагогических исследованиях ряда авторов (Р. Е. Левина, Б. М. Гриншпун, Л. Ф. Спинова, Н. А. Никашина, Г. В. Чиркина, Н. С. Жукова, Т. Б. Филичева, А. В. Ястребова и др.). Дети с общим недоразвитием речи не могут спонтанно стать на онтогенетический путь развития речи, свойственный нормальным детям (Л. Ф. Спинова).

Коррекция речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи - для них длительный процесс, одной из главных задач которого является формирование связной речи. Поэтому основной задачей логопедического воздействия на детей с общим недоразвитием речи является обучение их участию в беседе, задавать вопросы, отвечать на них, грамотно последовательно излагать свои мысли.

Заключение

Проведенное исследование показало, что проблема формирования связной речи является одной из самых актуальных в логопедии.

В настоящее время, в связи с увеличением количества детей, страдающих речевыми нарушениями, большое внимание уделяется разработке наиболее эффективных методов и приемов коррекционного обучения и воспитания данной категории детей.

Целью исследования было изучение связной речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня и определение основных направлений ее формирования.

Проведенное исследование выявило ряд особенностей, характеризующих состояние связной речи детей с речевым недоразвитием, которые необходимо учитывать при проведении коррекционной работы.

Проведенная практическая работа позволила сделать некоторые выводы:

-Уровень готовности к школьному обучению к шестилетнему возрасту у детей с общим недоразвитием речи III уровня очень низкий, поэтому овладение детьми навыков устной связной речи возможно только в условиях специального целенаправленного обучения.

- В работе необходимо уделять внимание овладению детьми навыка планирования связных развернутых высказываний различного типа.

-В ходе работы необходимо опираться на дифференцированный и индивидуальный подход.

-Эффективно использовать коллективную работу на занятиях, при которой дети вносят дополнения в рассказ другого ребенка, указывают на допущенные ошибки в употреблении слов и словосочетаний.

Для наиболее полного преодоления системного речевого недоразвития и подготовки детей к предстоящему школьному обучению необходимо развивать у детей монологическую и диалогическую речь.

Многие авторы предполагают свои методы обучения детей с общим недоразвитием речи III уровня связному высказыванию.

В нашей работе рассматриваются различные задания необходимые для составления описательных рассказов по сюжетным картинкам. Описанная система работы позволяет детям значительно уточнить, расширить запас речевых категорий (лексических, грамматических), используемые в повседневной жизни, и в определенной степени подготавливает их к овладению программой по русскому языку в школе.

Предложенная система работы по составлению сказки с опорой на рисунки, предварительно прочитанные тексты, способствует успешному формированию навыков самостоятельного рассказывания с элементами творчества.

Очевидна необходимость совершенствования традиционных приемов и методов, а также поиска более новых, более эффективных научно-обоснованных путей развития связной речи у детей с общим недоразвитием речи III уровня.

Изучая проблему развития связной речи у детей мы обращались к работам известных педагогов и психологов: Гвоздева А.И., Левиной Р.Е., Хватцева М.Е., Каше Г.А., Токаревой О.А., Спириной Л.Ф., Ястребовой А.В., Филичевой Т.Б., Чиркиной Г.В. и др. специалистов.

На основе проведенного анализа результатов исследования были сделаны выводы о низком уровне развития формирования связной речи у детей общим недоразвитием речи III уровня и выявлены его основные особенности. Полученные результаты исследования нашли свое применение при построении комплексного подхода коррекционной работы в определении этапов и направлений коррекционной работы, в подборе содержания и определении последовательности коррекционной работы.

Результаты нашей работы показывают, что формирование связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня будет проходить успешнее при комплексном подходе всех специалистов дошкольного учреждения: логопеда, воспитателя музыкального руководителя, инструктора по физическому воспитанию и родителей. Итак, полученные в процессе контрольного эксперимента данные подтверждают правильность выдвинутой нами гипотезы. Предложенная модель психолого-педагогического сопровождения формирования связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня и содержание логопедической работы. Таким образом, цель исследования достигнута, поставленные задачи реализованы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абульханова-Славская, К.А. Деятельность и психология личности [Текст]/ Абульханова-Славская К.А.. - М.: Наука, 1980.-333 с.
2. Андреев, В.И. Педагогика: Учеб. курс для творческого саморазвития [Текст]/ Андреев В.И..- 2-е изд. - Казань: Центр инновационных технологий, 2000. -587 с.
3. Арнаутова, Е.П., Иванова В.М. Общение с родителями: зачем? Как? [Текст]/ Арнаутова Е.П., Иванова В.М. - М., Просвещение, 1993. – 138 с.
4. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании: Учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений [Текст]/ Е. А. Медведева, И.Ю. Левченко, Л. Н. Комиссарова, Т.А.Добровольская. - М.: Издательский центр «Академия», 2001.-248 с.
5. Бадмаев, С.А. Психологическая коррекция отклоняющегося поведения школьников [Текст]/ Бадмаев С.А. - М.: Просвещение, 1993. – 184 с.
6. Батаршев, А.В. Психодиагностика способности к общению, или как определить организаторские и коммуникативные качества личности [Текст]/ Батаршев А.В.. - М.: Владос, 1999.-176 с.
7. Батищев, Г.С. Особенности глубинного общения [Текст]/ Батищев Г.С. //Вопросы философии. - №3. - 1995.
8. Белая, К.Ю. 300 ответов на вопросы заведующей детским садом [Текст]/ Белая, К.Ю. - М.: ООО «Издательство Астрель», 2003. - 399 с.
9. Белкин, А.С. Основы возрастной педагогики: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. [Текст]/ Белкин А.С. - М.: Издательский центр «Академия», 2000. -192 с.
10. Белкина, В.Н. Сущность и типы педагогического регулирования взаимодействия детей дошкольного возраста [Текст]/ Белкина В.Н. // Педагогический Вестник. - № 1. - 2002.

11. Белопольская Н. Л. Коррекция эмоциональных реакций на неуспех у детей со сниженным интеллектом [Текст]/ Белопольская Н. Л. // Вопросы психологии. - № 1. - 1992.
12. Бодалев, А.А. Личность и общение [Текст]/ Бодалев А.А. - М.: Международная педагогическая академия, 1995. - 328 с.
13. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. [Текст]/ Божович Л.И. - М.: Просвещение, 1968.
14. Боровских, Л.А. Формирование готовности к школьному обучению детей с незначительными отклонениями коммуникативной функции. Автореф. дис. ... к. пед. наук. [Текст]/ Боровских, Л.А..- Москва, 1999.
15. Бороздина, Г.В. Психология делового общения: Учеб. пособие. - 2-е изд. [Текст]/ Бороздина Г.В. - М.: ИНФРА, 2001. - 295 с.
16. Бычкова, С.С. Формирование умения общения со сверстниками у старших дошкольников: Методические рекомендации для воспитателей и методистов дошкольных образовательных учреждений. [Текст]/ Бычкова С.С. - М.: АРКТИ, 2002. - 96 с.
17. Бодалев, А.А. Психология общения. Избранные психологические труды. -3-е изд., перераб. и допол. [Текст]/ Бодалев А.А. - М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2002. -320 с.
18. Борякова, Н.Ю. Ранняя диагностика и коррекция ЗПР. [Текст]/ Н. Ю. Борякова.- М.: Просвещение, 1999. – 252 с.
19. Буюева, Л.П. Человек: деятельность и общение. [Текст]/ Буюева Л.П. - М.: Просвещение, 1978.- 57 с.
20. Валатина, Ю.Е. Особенности работы с детьми, имеющими отклонения в развитии. [Текст]/ Валатина Ю.Е.// Начальная школа. - 2000 - №2 - с. 37 - 42.
21. Васильева, Е. Н. Формирование эмоционального отношения к близким взрослым у старших дошкольников с задержкой психического развития в зависимости от характера отношений в семье. [Текст]/ Васильева, Е. Н.

- // Шестилетние дети: проблемы и исследования / Под ред. У. В. Ульенковой, Н. А. Цыпиной, Е. Е. Дмитриевой. - Н. Новгород: 1993. - С. 98 – 108.
22. Выготский, Л.С. Основы дефектологии. [Текст]/ Выготский Л.С. - СПб.: Издательство «Лань», 2003.-656 с.
 23. Выготский, Л.С. Педагогическая психология. [Текст]/ Выготский Л.С. - М.: Союз. 1991.
 24. Выготский, Л.С. Вопросы детской психологии. [Текст]/ Выготский Л.С. - СПб.: Союз. - 1997.- 224 с.
 25. Галигузова, Л.Н., Смирнова, Е.О. Ступени общения: от года до семи лет. [Текст]/ Галигузова Л.Н., Смирнова Е.О. - М.: Просвещение, 1992. - 143 с.
 26. Герасимова А.С. Энциклопедия обучения и развития дошкольника. [Текст]/Герасимова А.С. - СПб.: Нева; М.: ОЛМА-Пресс, 2002. - 351 с: ил. - (Золотая коллекция детского сада).
 27. Гильяшева, И.Н., Игнатъева, Н.Д. Методика исследования межличностных отношении ребенка. Методическое пособие. Психодиагностика детей и подростков. Вып. 7. [Текст]/Гильяшева И.Н., Игнатъева Н.Д. - М.: Форум, 1994. - 240 с.
 28. Глозман, Ж.М. Личность и нарушения общения. [Текст]/ Глозман Ж.М. - М.: Изд-во Московского университета, 1987. - 252 с.
 29. Гессен, С.И. Основы педагогики. [Текст]/ Гессен С.И.- М: Школа - пресс, 1995. - 447 с.
 30. Годовикова, Д.Б. Формирование познавательной активности детей [Текст]/ Годовикова Д.Б.// Дошкольное воспитание. -1986. -№ 1. - С. 28-32.
 31. Горелов, И.Н., Седодов, К.Ф. Основы психолингвистики. Учебное пособие. [Текст]/Горелов И.Н., Седодов К.Ф.- М.: Лабиринт, 1997.-224 с.
 32. Горькова, Л.Г. Особенности коммуникативного поведения дошкольников иностранного происхождения в условиях русскоязычного

- детского сада [Текст]/Горькова Л.Г.//Культура общения и ее формирование. - Вып.4. - Воронеж, 1997. - С. 53.
33. Горянина, В.А. Психология общения: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений [Текст]/ Горянина В.А. - М.: Издательский центр «Академия», 2002.-416 с.
34. Грибова, О.Е. К проблеме анализа коммуникации у детей с речевой патологией [Текст]/ Грибова О.Е. // Дефектология. - 1995. - №6. - с. 7-16.
35. Григорьева, Г.В. Особенности владения невербальными средствами общения дошкольниками с нарушениями зрения [Текст]/ Григорьева Г.В. // Дефектология. - 1998. - №5. -с. 76-87.
36. Григорьева, Г.В. Развитие ведущей формы общения у дошкольников с нарушениями зрения [Текст]/ Григорьева, Г.В.// Дефектология. - 2001. - №2. - с. 76-83.
37. Гурьянова, О.Н. Использование ролевых игровых ситуаций при формировании коммуникативных умений. Автореф. дис. ... д. пед. наук. [Текст]/ Гурьянова, О.Н. – Москва, 1999.
38. Гуткина, Н.И. Психологическая готовность школе. 4-е изд., перераб. и дополи [Текст]/ Гуткина Н.И. - СПб.: Питер, 2004. 208 с: ил.
39. Демидова, И.Ф. Педагогическая психология: Учебное пособие [Текст]/ Демидова И.Ф. - Ростов н/Д: изд-во «Феникс», 2003. - 224 с.
40. Диагностика и коррекция психического развития дошкольников: Учебное пособие [Текст]/ Я.А. Каменский, Е.А.Панько, А.Н.Белоус и др.; под ред. Я.А.Полонского, Е.А.Панько. - Мн.: Университетская, 1997. - 237 с.
41. Дмитриева, Е. Е. Особенности формирования коммуникативной деятельности у шестилетних детей с задержкой психического развития [Текст]/Дмитриева Е. Е. // Шестилетние дети: проблемы и исследования. Под ред. Ульенковой У. В., Цыпиной Н. А., Дмитриевой Е. Е. и др. - Н. Новгород, 1993. – С. 73 – 82.

42. Добрович, А.В. Воспитателю о психологии и психогигиене общения: Книга для учителей и родителей [Текст]/ Добрович А.В. - М., 1987. — 207с.
43. Добрович, А.В. Общение: наука и искусство [Текст]/ Добрович А.В. - М.: Знание, 1978, - 43 с.
44. Дубовская, В.А. Формирование готовности старших дошкольников к речевому общению в игровых формах обучения. Автореф. дис. ...к. пед. н. [Текст]/ Дубовская В.А. -Курган, 2000.
45. Евсева, А.Н. Психологический климат семейного общения как фактор развития Я-концепции ребенка. Автореф. дис. ...к. психо. н. [Текст]/ Евсева А.Н. - Нижний Новгород, 2000.
46. Егорова, М.С. Генотип. Среда. Развитие. [Текст]/ М.С. Егорова, Н.М.Зырянова, О.В.Паршикова, С.Д.Пьянкова, Ю.Д.Черткова.- Монография. - М.: ОГИ, 2004. - 576 с.
47. Егорова, Т.В. Педагогическая поддержка социальной интеграции детей с ограниченными возможностями. Автореф. дис. ...к. пед. н. [Текст]/ Егорова Т.В. – Саратов, 2000.
48. Желдак, И.М., Игумнов С.А. Групповая психотерапия эмоциональных и поведенческих расстройств в детском возрасте: Метод, рекомендации [Текст]/ Желдак И.М., Игумнов С.А. -Мн., 1997.-187с.
49. Жукова, Н.С. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: Кн. Для логопедов [Текст]/Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. - Екатеринбург: Изд-во ЛИ-ТУР, 2000. - 320с.
50. Журова, Л.Е. Обучение грамоте в детском саду [Текст]/ Журова Л.Е. - М.: Педагогика, 1974.
51. Загвязинский, В.И., Атаханов, Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений [Текст]/Загвязинский В.И., Атаханов Р. - М.: Издательский центр «Академия», 2001. - 208 с.

52. Захаров, А.И. Как предупредить отклонения в поведении ребенка: Кн. для воспитателей дет. сада и родителей [Текст]/ Захаров А.И. - 2-е изд. Доп. - М.: Просвещение, 1993.
53. Заширинская, О.В. Психология детей с задержкой психического развития. Хрестоматия [Текст]/ Заширинская О. В. – СПб: Речь, 2007. – 168 с.
54. Зинкевич-Евстигнеева, Т.Д. Практикум по сказкотерапии [Текст]/ Заширинская О. В. - СПб: Речь, 2002. – 310с.
55. Иванец, И.И. Педагогические условия развития речевых коммуникаций старших дошкольников. Автореф. дис. к. пед, наук. [Текст]/ Иванец И.И. - М.,1997.
56. Игумнов, С.А. Клиническая психотерапия детей и подростков. Справочное пособие. [Текст]/Под ред. В.Т.Кондрашенко. - Мн.: Беларуская навука, 1999. -189 с.
57. История советской дошкольной педагогики: Хрестоматия: Учеб. пособие для пед. ин-тов по спец. «Дошк. педагогика и психология» [Текст]/Сост. Н.Б.Мчедлидзе и др.; под ред. М.Н.Колмаковой, В.И.Логиновой. - 2-е изд., перераб. и доп.- М.:Просвещение,1988.- 447 с.
58. Калмыкова, И.Р. Таинственный мир звуков. Фонетика и культура речи в играх и упражнениях [Текст] /Калмыкова, И.Р. - Ярославль: «Академия развития», «Академия, К'», 1998.-240 с, ил.
59. Как помочь ребенку войти в современный мир [Текст] / Под ред. Т. В. Антоновой.- М.: Просвещение, 1995. – 241 с.
60. Кан-Калик, В.А. Основы профессионального педагогического общения [Текст] / Кан-Калик, В.А. –М.: Просвещение, 1987. – 261 с.
61. Кан-Калик, В.А. Учителю о педагогическом общении. [Текст] / Кан-Калик, В.А. - М.: Просвещение, 1987. – 231 с.
62. Кан-Калик, В.А. Грамматика общения [Текст] / Кан-Калик, В.А.. -М., Просвещение, 1995. – 231 с.

63. Карабанов, О.А. Игра в коррекции психического развития ребенка [Текст] / Карабанов О.А. - М.: Просвещение, 1997. – 163 с.
64. Карпов, А.В. Психология принятия решений в профессиональной деятельности [Текст] / Карпов А.В. - Ярославль, «Академия». - 1991. – 271 с.
65. Карпова, С.Н., Колобова, И.Н. Особенности ориентировки на слово у детей [Текст] / Карпова С.Н., Колобова И.Н. - М.: Просвещение, 1978. – 248 с.
66. Касаткин, С. Техника обратной связи. Мастер общения [Текст] / Касаткин С. - СПб.: Питер, 2002.-192 с.
67. Кашкин, В.Б. Введение в теорию коммуникации. Учебное пособие. - Воронеж, 2000. - <http://kachkine.narod.ru/Contents.htm>.
68. Ключева, Н.В., Касаткина, Ю.В. Учим детей общению. Характер, коммуникабельность. Популярное пособие для родителей и педагогов [Текст]/Ключева Н.В., Касаткина Ю.В. - Ярославль: Академия развития, 1997. - 240 с, ил.
69. Коджаспирова, Г.М., Коджаспиров, А.Ю. Педагогический словарь: Для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений [Текст]/Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. - М.: Издательский центр «Академия», 2001. -176 с.
70. Козельская, Н.А. К проблеме "подачи личности" в российской коммуникативной традиции [Текст]/Козельская Н.А.// Культура общения и ее формирование. - Вып.3.-Воронеж, 1996. - С. 36.
71. Козлова, С.А., Куликова, Т.А. Дошкольная педагогика: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. - 4-е изд., стер. [Текст]/ Козлова, С.А., Куликова, Т.А. -М.: Издательский центр «Академия», 2002. - 416 с.
72. Козлова, С.А. "Я - человек", программа приобщения ребенка к социальному миру [Текст]/ Козлова, С.А. -М. Издательский центр «Академия», 1996. – 329 с.
73. Колесникова, Н.И. От конспекта к диссертации [Текст]/ Колесникова, Н.И. - М.: Флинта: Наука, 2002. - 288 с: таб.

74. Кондрух, Л.Б. Формирование у детей старшего дошкольного возраста коммуникативной готовности к обучению в школу. Автореф. дис. ...к. пед. н. [Текст]/ Кондрух, Л.Б. – Магнитогорск, 1999.
75. Корнилова, И.Г. Коррекция недостатков развития коммуникативных качеств старших дошкольников с нарушениями зрения в креативной игре-драматизации [Текст]/Корнилова И.Г. // Дефектология. - 1998. - №6 - с. 50-59.
76. Костенкова, Ю. А. Дети с задержкой психического развития [Текст]/ Костенкова, Ю. А. - М.: Наука, 2004. – 175 с.
77. Кравцов, Г.Г. Подготовка детей к школе [Текст]/Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е. - М.: Просвещение, 1985.-145 с.
78. Кравцова, Е.Е., Кравцов, Г.Г. Разбуди в ребенке волшебника [Текст]/ Кравцова Е.Е., Кравцов Г.Г. - М.: Просвещение. Учебная литература, 1996. - 160 с.
79. Кряжева, Н.Л. Развитие эмоционального мира детей. Популярное пособие для родителей и педагогов [Текст]/ Кряжева Н.Л. - Ярославль: «Академия развития», 1997. - 208 с, ил.
80. Куницына, В. Н., Казаринова, Н. В., Погольша, В. М Межличностное общение. Учебник для ВУЗов [Текст]/ Куницына, В. Н., Казаринова, Н. В., Погольша, В. М. – СПб.: Питер, 2001. – 544 с.
81. Лабунская, В.А. Особенности развития способности к психологической интерпретации невербального поведения [Текст]/ Лабунская, В.А.// Вопросы психологии. - 1986. -№3.
82. Лабунская В.А. и др. Психология затрудненного общения: Теория. Методика. Диагностика. Коррекция: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений [Текст]/ /В.А.Лабунская, Ю.А.Менджерицкая, Е.Д.Бреус. - М.: Издательский центр «Академия», 2001, - 288 с.
83. Лебединский, В. В. Нарушения психического развития в детском возрасте: Учеб. пособие для студ. психол. фак. высш. учеб. заведений.

- [Текст]/ Лебединский В. В. - М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 144 с.
84. Лемяскина, Н.А. Особенности коммуникативного поведения младших школьников [Текст]/Лемяскина Н.А. // Культура общения и ее формирование: Материалы IV научно-методической конференции. - Воронеж, 1997. - С. 55.
85. Лемяскина, Н.А. Вербальное поощрение: коммуникативные ожидания ребенка [Текст]/ Лемяскина Н.А. // Язык и национальное сознание: Материалы научной конференции. Вып. 2. - Воронеж, 1999. - С. 188-191.
86. Лемяскина, Н.А. Коммуникативное поведение младшего школьника в общении с педагогом [Текст]/ Лемяскина Н.А // Детская речь и пути ее совершенствования: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. - Екатеринбург, 1999. - С. 67.
87. Лемяскина, Н.А. Коммуникативное поведение младшего школьника. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук [Текст]/ Лемяскина Н.А. - Воронеж, 1999.-22 с.
88. Леонова, Е.В. Педагогическая поддержка развития творческого мышления детей в учреждениях дополнительного образования: Автореф. дис. ... канд. пед. наук [Текст]/ Леонова Е.В. - Ин-т общ. сред. образования Рос. акад. образования.-2000.- 22.: ил.
89. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. [Текст]/ Леонтьев, А.Н. - М.: Просвещение, 1975. – 327 с.
90. Леонтьев, А.Н. Избранные психологические произведения. В 2-х т. [Текст]/ Леонтьев, А.Н. - М.: Педагогика, 1983. - 288 с.
91. Леонтьев, А.А. Слово в речевой деятельности. Некоторые проблемы общей теории речевой деятельности. [Текст]/ Леонтьев, А.А. - М.: Наука, 1965.- 288 с.
92. Леонтьев, А.А. Педагогическое общение. [Текст]/ Леонтьев, А.А. - М.: Наука, 1979. – 236 с.

93. Леонтьев, А.А. Язык, речь, речевая деятельность. [Текст]/ Леонтьев, А.А. М.: Просвещение, 1969. – 184 с.
94. Леонтьев, А.А. Психология общения: Учебное пособие. - 3-е изд [Текст]/ Леонтьев, А.А.. - М.: Смысл, 1999. – 281 с.
95. Леонтьева, А. Работа микроцентра социально-педагогической поддержки семьи и ребенка: [Опыт орг. помощи семьям, воспитывающим детей дошкол. возраста на дому, Куртамыш. р-н Курган, обл.]. [Текст]/ / А. Леонтьева, Т. Лушпарь // Дошкольное воспитание.- 2001.- № 9.- С. 93-96.- (Дет. сад и семья).
96. Либина, Г. Разговор как психотерапевтическое средство: Общение с детьми в группах Монтессори. [Текст]/Либина, Г. // Дошкольное воспитание. - 2000. - №3. -с. 80-86.
97. Лидак, М.И. Специфика общения в сюжетно-ролевых играх (старший дошкольный возраст). [Текст]/Лидак М.И. // Дошкольное воспитание. - 1981. - №5. - с. 34 -36.
98. Лидере, А.Г. Психологический тренинг с подростками [Текст]/ А.Г.Лидерс; Рец.: В.М.Минияров, Ю.И.Фролов. - М.: Academia, 2001. - 250 с.
99. Лисина, М.И. Проблемы онтогенеза общения [Текст]/ Лисина М.И. - М., Педагогика. - 1986. - 144с.
100. Лисина, М.И. Общение, личность и психика ребенка [Текст]/ Лисина М.И. - Москва - Воронеж, 1997.
101. Лисина, М.И., Капчеля, Г.И. Общение со взрослыми и психологическая подготовка детей к школе [Текст]/ Лисина, М.И., Капчеля, Г.И. - Кишинев, 1987.
102. Линчевский, Э.Э. Психологические аспекты взаимопонимания (прогнозирование в процессе общения) [Текст]/ Линчевский, Э.Э. - Л.: Знания, 1982.
103. Лободина, С. Как развить способности ребенка. [Текст]/ Лободина С. - СПб.: Питер Паблишинг, 1997. - 256 с. - (Серия «Вы и ваш ребенок»).

104. Мазепина, Т.Б. Развитие навыков общения ребенка в играх, тренингах, тестах. [Текст]/ Мазепина, Т.Б. /Серия «Мир вашего ребенка». - Ростов н/Д.: Феникс, 2002. - 32 с.
105. Максимкина, О.И. Формирование профессиональной коммуникативной культуры будущего педагога ДОУ: содержательный и процессуальный компоненты. Автореф. дис. ...к. пед. н. [Текст]/ Максимкина О.И. - Саранск, 2002.
106. Маллер, А. Р. Социальное воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии: Практическое пособие. [Текст]/ Маллер, А. Р. - М., 2000. – 124 с.
107. Межличностное общение. [Текст]/ Сост. и общая редакция Н.В.Казариновой, В.М.Погольши. - СПб.: Питер, 2001.-512 с, ил.
108. Михайлова, Н.Н. Педагогика поддержки [Текст]/ Н.Н. Михайлова, С.М. Юсин; [Рец.: С.Д. Поляков, В.И. Слободчиков]. - М.: МИРОС, 2002. - 208 с.
109. Немов, Р.С. Психология: Учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. 3-е изд. [Текст]/ - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. - 632 с.
110. Нижегородцева, Н.В. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе. [Текст]/ Нижегородцева Н.В., Шадриков В.Д.- М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001.
111. Нижегородцева, Н.В. Готовность к обучению в школе: теория и методы исследования. [Текст]/ Нижегородцева Н.В., Шадриков В.Д., Воронин Н.П. - Ярославль: ЯГПУ им. К.Д.Ушинского, 1999. - 248 с.
112. Общение детей в детском саду и семье. [Текст]/ Под ред. Т. А. Репиной, Р. Б. Стеркиной. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1990.
113. Отношения между сверстниками в группе детского сада: Опыт социально-психологического исследования. [Текст]/ Под ред. Т. А. Репиной. - М.: Просвещение, 1978.

114. Пашкина, Т. Секреты общения, или лучший способ изменить другого - это изменить себя... [Текст]/ Пашкина Т. - Саратов: предприятие «Печатный двор», 1995. -44с.
115. Педагогическая психология: учебное пособие. [Текст]/ В.Казанская. - СПб.: Питер, 2003. - 366 с: ил.
116. Петрова, Е.А. Знаки общения. [Текст]/ Петрова Е.А. - М.: «Издательство ГНОМ и Д», 2001. -256 с, ил.
117. Поддъяков, Н.Н. Особенности психологического развития детей дошкольного возраста. [Текст]/ - М.: «Издательство ГНОМ и Д», 1996.
118. Программа воспитания и обучения детей младшего дошкольного возраста «Зерек бала» (от 3 до 5 лет). [Текст]/ Калашникова Т.М., Новогренко Г.Н., Матвиенко Н.И./ – Астана, 2009. – 147 с.
119. Программа воспитания и обучения детей старшего дошкольного возраста «Біз мектепке барамыз» (от 5 до 7 лет). [Текст]/Дрыгина Т.А., Корчевская Г.Г./– Астана, 2009. – 133 с.
120. Программа развития и обучения дошкольника: Говорим правильно: 6 лет [Текст]/ Герасимова А.С. и др. - СПб.: Нева; М.: ОЛМА-пресс, 2000. - 61 с: ил.
121. Программа развития и обучения дошкольника: 6 лет [Текст]/ Герасимова А.С. и др. - СПб.: Нева; М.: ОЛМА - пресс, 2001. - 95 с: ил.
122. Психодиагностика и коррекция детей с нарушениями и отклонениями развития [Текст]/ Сост. и общая редакция В.М.Астапова, Ю.В.Микадзе. - СПб.: Питер, 2001.-256 с.
123. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми: Учеб. пособие для студ. сред, пед. учеб. заведений [Текст]/И.В.Дубровина, А.Д.Андреева, Е.Е.Данилова, Т.В.Вохмянина; Под. ред. И.В.Дубровиной. - 2-е изд., стереотип. - М.: Издательский центр «Академия», 2001. - 160 с.
124. Психология детей с задержкой психического развития. Хрестоматия. [Текст]/Составитель: Заширинская О. В. – СПб: Речь, 2003. – 432 с.

125. Психология дошкольника. Хрестоматия. [Текст]/ / Сост. Г.А.Урунтаева. - М.: Издательский центр «Академия», 1997. - 384 с.
126. Развитие общения у дошкольников. [Текст]/ Под ред. А. В. Запорожца, М. И. Лисиной. - М.: Издательский центр «Академия», 1974.
127. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста [Текст]/ Под ред. А. В. Запорожца, Я. З. Неверович. - М.: Издательский центр «Академия», 1983.
128. Рогов, Е.И. Настольная книга практического психолога: Учеб. пособие: В 2 кн. - 2-е изд., перераб. и доп. [Текст]/ Рогов. Е.И. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. - Кн. 1: Система работы психолога с детьми разного возраста. - 384 с, ил.
129. Рояк, А.А. Психологический конфликт и особенности индивидуального развития личности ребенка. [Текст]/ Рояк А.А. - М.: Издательский центр «Академия», 1988. – 362 с.
130. Рябичкина, Г.В. О некоторых аспектах педагогической коммуникации // Педагогика как наука и как учебный предмет: Тезисы докладов международной научно-практической конференции. [Текст]/ М., 2000.
131. Рузская, А.Г. Развитие общения ребенка со взрослыми и сверстниками. [Текст]/ Рузская А.Г. // Дошкольное воспитание. - 1988. - №3. - с. 37 - 45.
132. Савинова, Р.В., Белолобская, А.А. Логические игры и упражнения для развития интеллектуальных способностей у детей 6-7 лет [Текст]/ М-во образования Респ. Саха (Якутия). Якут. гор. упр. образования. - Якутск, 2001. -37 с: ил.
133. Салмина, Н.Г. Знак и символ в обучении [Текст]/ Салмина, Н.Г. - М.:Речь, 1988. – 126 с.
134. Сапогова, Е.Е. Своеобразие переходного периода у детей 6-7 летнего возраста. Психология дошкольника. Хрестоматия. [Текст]/Сост. Г.А.Урунтаева. - М.: Академия, 1997. - 384 с.

135. Смирнова, Е.О. Межличностные отношения дошкольников: Диагностика, проблемы, коррекция. [Текст]/Смирнова Е.О., Холмогорова В.М. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. - 160 с, ил.
136. Соловьева, Л.Г. Особенности коммуникативной деятельности детей с общим недоразвитием речи. [Текст]/ Соловьева Л.Г. // Дефектология. - 1996. - №1. - с. 67 - 71.
137. Солодилова, О.П. Возрастная психология в вопросах и ответах: учеб. пособие. [Текст]/ Солодилова О.П. - М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2004. - 288 с.
138. Спиваковская, Б.К. Профилактика детских неврозов: комплексная психологическая коррекция. [Текст]/ Спиваковская, Б.К. - М.: Просвещение, 1988. – 194 с.
139. Станимирович, Д. Значение опыта общения слепого ребенка с физической и социальной средой. [Текст]/Станимирович Д. // Дефектология. - 1999. - №3. - с. 15-23.
140. Стребелева, Е. А. Специальная дошкольная педагогика. [Текст]/ Стребелева Е. А. - М.: Просвещение, 2003. - 294 с.
141. Тарасова, Л.Е. Диагностика готовности к школе. [Текст]/ Тарасова Л.Е. - Саратов: Изд-во Саратовского педагогического ин-та, 1997. - 96 с.
142. Типовая специальная программа воспитания и обучения детей дошкольного возраста с задержкой психического развития [Текст]/ Завалишина О.В. , Халыкова Б.С. – Астана, 2009. – 182 с.
143. Тихеева, Е.И. Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста): Пособие для воспитателей дет. сада. [Текст]/ Под ред. Ф.А.Сохина. - 5-е изд. -М.: Просвещение, 1981. - 159 с.
144. Триггер, Р. Д. Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития. [Текст]/Питер, 2008. – 192 с.

145. Уварова, Т.В. Говорить правильно и выразительно - это радость общения друг с другом. [Текст]/Уварова, Т.В. // Начальная школа. — 2001. - 310. - с. 23 - 27.
146. Урунтаева, Г.А., Афонькина, Ю.А. Практикум по детской психологии: Пособие для студентов педагогических институтов, учащихся педагогических училищ и колледжей, воспитателей детского сада [Текст]/ Под ред. Г.А.Урунтаевой, - М.: Просвещение: Владос, 1995.-291 с.
147. Чуфаровский, Ю.В. Психология общения в становлении и формировании личности. [Текст]/Чуфаровский, Ю.В. - М.: Издательство «МЗ - Пресс», Издатель Воробьев А.В., 2002.-232 с.
148. Шевченко, С. Г. Концептуальные основы коррекционно – развивающего обучения и воспитания детей с задержкой психического развития (ЗПР) //Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей: Пособие для учителей и специалистов коррекционно – развивающего обучения [Текст]/ Под ред. С. Г. Шевченко. М.: Просвещение, 2001. - С. 8 – 26.
149. Шипицина, Л.М. Азбука общения: Развитие личности ребенка, навыков общения со взрослыми и сверстниками. (Для детей от 3 до 6 лет) [Текст]/Шипицина Л.М., Защиринская О.В., Воронова А.П., Нилова Т.А. СПб.:«ДЕТСТВО - ПРЕСС», 1998.-384 с.
150. Эльконин, Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте. Психология личности. [Текст]/Эльконин, Д.Б. - М., ВЛАДОС, 1982. – 341 с.
151. Юдина, Е. Коммуникативное развитие ребенка и его педагогическая оценка в группе детского сада. [Текст]/ Юдина Е.//Дошкольное воспитание. - 1999. - №9. -с. 10-18.
152. Яссман, Л.В. Некоторые особенности владения грамматическим строем речи детьми с ЗПР. [Текст]/ Л. В. Яссман. - М.: Просвещение, 1976.- 231 с.