



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

Индивидуализация психолого – педагогического сопровождения старших
дошкольников с ОНР III уровня в процессе развития связной речи

Выпускная квалификационная работа
по направлению 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование
код, направление

Направленность программы магистратуры
«Психолого-педагогическое сопровождение лиц с нарушениями речи»

Проверка на объем заимствований:
60,26 % авторского текста

Работа Дружинина к защите
рекомендована/не рекомендована

«28» 06 2017 г.

зав. кафедрой специальной педагогики,
психологии и предметных методик

Дружинина
к.п.н., доцент Л.А. Дружинина

Выполнил (а):
Студент (ка) группы ЗФ-306/173-2-1
Предгер Евгения Александровна

Научный руководитель:
к.п.н., доцент кафедры СПиПМ
Дружинина Лилия Александровна

Челябинск
2017

Введение.....	3
Глава 1. Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования	7
1.1 Понятие индивидуализации и индивидуального подхода в специальной литературе.....	7
1.2 Состояние проблемы психолого-педагогического сопровождения детей дошкольного возраста в общей и специальной литературе.....	15
1.3 Формирование речи в онтогенезе.....	22
1.4 Понятие «связная речь» в психолого-педагогической литературе	25
Выводы по I главе.....	31
Глава II. Особенности развития связной речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.....	32
2.1 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня	32
2.2 Формирование связной речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня	38
Выводы по II главе	43
Глава III. Содержание индивидуализации психолого – педагогического сопровождения старших дошкольников с ОНР III уровня в процессе развития связной речи.....	44
3.1 Анализ состояния развития связной речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.....	44
3.2 Разработка модели индивидуализации психолого – педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня	54
3.3 Анализ результатов экспериментальной работы.....	66
Выводы по III главе	71
Заключение.....	73
Список литературы	75
Приложения	80

Введение

Основная задача дошкольного образования – формирование личности ребенка и подготовка его к учебе в школе. Анализ психолого-педагогической литературы свидетельствует об увеличении количества детей дошкольного возраста с нарушениями устной речи.

Общее недоразвитие речи представляет собой расстройство речи, характеризующееся комбинаторностью множественных нарушений речевой деятельности. Среди основных проявлений общего недоразвития речи можно выделить ограниченность лексического состава речи, нарушения процесса словообразования, сложность усвоения грамматических норм языка, и как результат – сложности овладения связной речью

Своевременное преодоление речевых нарушений имеет большое значение для общего психического развития ребёнка, что и объясняет повышенный исследовательский интерес к вопросам их профилактики и коррекции.

Результаты психолого-педагогической диагностики детей с ОНР позволяют психологу и логопеду определить наиболее оптимальную систему организации детей в процессе обучения, найти для каждого ребенка более подходящие индивидуальные методы и приемы коррекции.

Актуальность исследования. В настоящее время проблема формирования и развития связной речи у детей с ОНР занимает одно из основных направлений в логопедии. Однако на сегодняшний день проблема коррекции ОНР у старших дошкольников остается недостаточно разработанной. Недостаточная разработанность проблемы коррекции нарушений при общем недоразвитии речи является основой актуальности данной проблемы. Это отражается в трудах Р.И. Лалаевой, Л.В.Лопатиной, Э.К. Макаровой, Н.В. Серебряковой, Э.Я. Сизовой, Е.Ф. Соботович, В.И. Селиверстовым, Т.А. Ткаченко, Т.Б. Филичевой и др.

Р.Е. Левиной наблюдались разные уровни речевого развития, выделенные и описанные: от полного отсутствия общеупотребительной речи до развёрнутой фразовой речи с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития.

Таким образом, состояние речи у детей с общим недоразвитием речи, характеризуется большим разнообразием и зависит от тяжести неврологического нарушения, условий воспитания и речевой среды, времени и длительности логопедического воздействия. А также во многом от компенсаторных возможностей ребёнка: психической активности, состояния интеллекта и эмоционально-волевой сферы.

Работу надо начинать в дошкольном возрасте. В логопедической работе с дошкольниками преимущественно используется игровая форма работы. При этом, чем раньше начата работа, тем скорее удаётся обучить ребёнка речи и тем больше шансов у ребёнка своевременно пойти в школу.

При обучении детей с общим недоразвитием речи должна учитываться не только специфика речевого дефекта, но и особенности личности ребёнка – его интересы, возможности, способности. Устраняется травмирующее ребёнка воздействие окружающей среды, выбирается правильное отношение ребёнка к своему речевому недоразвитию и к логопедической работе по его преодолению. Этим определяется индивидуализация психолого-педагогического сопровождения.

Таким образом, нами была сформулирована следующая тема исследования: «Индивидуализация психолого-педагогического сопровождения старших дошкольников с ОНР III уровня в процессе развития связной речи».

Цель исследования: теоретически изучить и практически доказать необходимость индивидуализации психолого-педагогического сопровождения старших дошкольников с ОНР III уровня в процессе развития связной речи.

Объект исследования: развитие связной речи у детей дошкольного возраста.

Предмет исследования: особенности индивидуализации психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня в процессе развития связной речи.

Достижение выдвинутой цели обусловило необходимость решения следующих **задач:**

1. Изучить и проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования;

2. Изучить состояние связной речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня;

3. Разработать и реализовать модель индивидуализации психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня в процессе развития связной речи.

Гипотеза исследования: Развитие связной речи в процессе индивидуализации психолого - педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня будет эффективным если:

Разработать и реализовать модель индивидуализации психолого-педагогического сопровождения старших дошкольников.

Методы исследования - анализ литературных источников по теме исследования, изучение состояния проблемы, изучение истории развития детей, личных дел и медицинских карт, наблюдение, беседа, анкетирование, тестирование, констатирующий, контрольный, обучающий эксперименты, анализ и обобщение полученных результатов.

Теоретическая значимость исследования. Уточнены понятия индивидуализации и психолого-педагогического сопровождения старших дошкольников с ОНР III уровня в процессе развития связной речи.

Разработана модель психолого-педагогического сопровождения старших дошкольников с ОНР III уровня в процессе развития связной речи.

Практическая значимость исследования. Модель индивидуализации психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня в процессе развития связной речи эффективна и может быть использована в организации работы детских садов с данной категорией детей.

Структура работы: работа состоит из введения, трех глав, выводов по главам, заключения, списка литературы.

Глава 1. Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования

1.1 Понятие индивидуализации и индивидуального подхода в специальной литературе

Вопрос индивидуализации процесса обучения уже долгое время волнует многих отечественных и зарубежных педагогов-практиков и ученых, т.к. настоящий педагог заинтересован не только в улучшении качества образования, но и, будучи наставником и помощником для детей, он заинтересован в развитии личностных качеств своих воспитанников.

В числе индивидуальных особенностей, на которые следует опираться педагогу в обучении и воспитании, чаще других выделяются особенности восприятия памяти, речи, характера, темперамента, воли.

В своих работах Г.М. Коджаспирова отмечает, что индивидуальный подход в воспитании и обучении, заключается в осуществлении педагогического процесса с учетом индивидуальных особенностей учащихся (темперамента, характера, способностей, склонностей, мотивов, интересов и др.). Суть индивидуального подхода составляет гибкое использование педагогом различных форм и методов воспитательного воздействия с целью достижения оптимальных результатов учебно-воспитательного процесса по отношению к каждому ребенку [29].

Следовательно, организация учебного процесса с учетом индивидуальных особенностей учащихся позволяет говорить об индивидуализации обучения.

Для понятий педагогической науки, которые отражают особенно сложные явления, зачастую характерно то, что они используются в различных, иногда неопределённых, значениях. К таким понятиям относится и «индивидуализация обучения». Анализ литературы показывает, что более точное содержание этого понятия в каждом конкретном случае зависит от того, какие цели и средства имеются в виду, когда говорят об индивидуализации. При использовании этого понятия встречаются большие различия как в разных странах, у разных авторов, так и в повседневной школьной практике.

В педагогической энциклопедии под понятием индивидуализация понимается, организация учебного процесса, при которой выбор способов, приёмов, темпа обучения учитывает индивидуальные различия учащихся, уровень развития их способностей к учению [37].

Большинство наиболее известных исследователей индивидуализации обучения используют понятие индивидуализации примерно в том же значении. Индивидуализация здесь вовсе не предполагает обязательного учёта особенностей каждого учащегося, чаще всего исследователи (Бударный А. А., Рабунский Е. С.) ограничиваются учётом групп учащихся, сходных по какому-либо комплексу качеств [7, 40].

С той же позиции даёт определение индивидуализации А. А. Кирсанов. Он рассматривает индивидуализацию учебной работы «как систему воспитательных и дидактических средств, соответствующих целям деятельности и реальным познавательным возможностям коллектива класса, отдельных учеников и групп учащихся, позволяющих обеспечить учебную деятельность ученика на уровне его потенциальных возможностей с учётом целей обучения»[28].

Различные варианты использования этих понятий можно встретить и в зарубежной педагогике. В США понятием «индивидуализация» обычно охватываются любые формы и методы учёта индивидуальных особенностей учащихся.

Индивидуализированное обучение иногда рассматривается как стратегия обучения. По мнению И. Э. Унта, это проявляется в следующих вариантах[47]:

- от минимальной модификации в групповом обучении до полностью независимого обучения;
- варьирования темпа учения, целей обучения, методов обучения, учебного материала, требуемого уровня успеваемости;
- использование индивидуализированного обучения по всем изучаемым предметам, по части предметов, в отдельных частях учебного материала или же отдельными учащимися.

Во французской педагогике под индивидуализацией понимается, прежде всего, совершенствование самостоятельной работы учащихся в соответствии с их индивидуальными способностями. Если учащиеся в классе самостоятельно работают над выполнением одних и тех же заданий, то это считается индивидуальной работой; если же задания подобраны для каждого учащегося с учётом индивидуальных особенностей, то мы имеем дело с индивидуализацией.

В течение длительного времени проблема индивидуального подхода в процессе обучения младших школьников не была актуальной. В. С. Мерлин полагает, что это было обусловлено в основном из-за постановлений ЦК ВКП (б) 1931–1932 гг., когда основным методом было устное монологическое изложение материала учителем. Этот метод обрекал учащихся на пассивность. Самостоятельная работа использовалась крайне редко. Поэтому, с одной стороны, индивидуальные особенности учащихся могли мало проявляться на уроке, а с другой — не было возможностей для их учёта [35]

Проблема индивидуального подхода в процессе обучения младших школьников встала на повестку дня тогда, когда вновь стала актуальным использование самостоятельной работы учащихся, наглядно вскрывшей значение индивидуальных особенностей учащихся и вызвавшей необходимость их изучения и учёта.

Ю. К. Бабанский посвятил свои исследования оптимизации учебного процесса для предупреждения неуспеваемости учащихся. При индивидуальном подходе к неуспевающему учитывается тот фактор или комплекс факторов, который обуславливает неуспеваемость школьников (пробелы в знаниях, дефекты в мышлении и в навыках учебной работы, отрицательное отношение к учёбе, пониженная работоспособность и т. д.) [5].

Н. А. Минайлов исследовал вопросы индивидуализации упражнений для предупреждения и преодоления неуспеваемости учащихся. При индивидуальном подходе на уроках педагог должен учитываться уровень умственного развития, интересы и другие личностные качества школьников.

У А. А. Бударного исходной точкой индивидуализации была методика урока. В целях ликвидации неуспеваемости он по основанию способности к учению разделил класс на три относительно стабильные группы. Определённую часть урока работа шла фронтально, остальная же — самостоятельно, причём каждая группа получала различные задания. Временами педагог работал фронтально с самой слабой группой; другие группы в это время работали самостоятельно. Благодаря этому способу без внеурочных консультаций удалось достичь полной успеваемости [8].

Л. С. Выготский пришел к выводу о том, что обязательным условием реализации развивающей функции обучения является соблюдение оптимальной дистанции между требованиями, предъявляемыми обучением, и актуальным уровнем умственного развития ребёнка, а также зоной его ближайшего развития. Эти характеристики — наличный уровень развития ребёнка и в особенности зона его ближайшего развития — являются в педагогическом отношении чрезвычайно значимыми. Именно они, по

мнению учёного, должны стать определяющими психологическими детерминантами построения обучения, ориентированного на развитие школьников. А поскольку эти характеристики, как было выявлено в ходе педологических исследований, могут существенно различаться и у детей одного и того же возраста, неизбежной становится индивидуализация учебного процесса, призванная уже на уровне его организации учесть не только возрастные, но и индивидуально — типологические особенности школьников. От общего к единичному, как учат философы, нельзя перепрыгнуть, минуя особенное[13].

Проблема учёта индивидуальных особенностей учащихся относится к традиционным для психолого-педагогической науки. В практике процесс обучения в основном ориентируется на средний уровень обученности и развития способностей к учению, поэтому не каждый школьник может реализовать свои потенциальные возможности. Индивидуальный подход направлен на преодоление несоответствия между уровнем учащихся, т. е. учебной деятельности, который задают программы и реальными возможностями каждого ученика. Учёт особенностей младших школьников носит комплексный характер и осуществляется на каждом этапе работы: при восприятии цели, мотивации учения, решении задач, определении способов действий и т. д. Происходит интеграция отдельных приёмов, способов индивидуального подхода в процессе обучения младших школьников в единую систему, что повышает эффективность и обеспечивает единство обучения, воспитания и развития.

Индивидуализация обучения, организация учебного процесса с учётом индивидуальных особенностей учащихся позволяет создать оптимальные условия для реализации потенциальных возможностей каждого ученика. Индивидуальный подход в процессе обучения младших школьников осуществляется в условиях коллективной учебной работы в рамках общих задач и содержания обучения [9].

Нередко, употребляя понятие «индивидуальный подход», имеют в виду нечто абстрактное — вроде демократического внимания к каждому ребёнку. Между тем, индивидуальный подход предполагает достаточно конкретное содержание. Он может рассматриваться в двух важных аспектах. Индивидуальный подход в зависимости от уровня развития той или иной способности, функции, свойства. Один ребёнок физически силен, другой — слаб, один быстро утомляется, другой может долго работать.

Различие по уровню развития вполне реально и, безусловно, требуют индивидуального подхода. Однако этот аспект проблемы является подлинным по отношению к другому в проблеме индивидуальных отличий. Именно неповторимость каждого ребёнка, уникальность его опыта, его внутреннего мира является непосредственным основанием для того подхода, который называется индивидуальным.

Учёт как психологических, так и психофизических черт школьников важен для достижения двух основных целей: повышение эффективности обучения и облегчение труда учителя: во-первых, если учитель имеет представление об индивидуальных особенностях того или иного ученика, он будет знать, как они влияют на его учебную деятельность (как управлять вниманием, быстро ли и прочно ли запоминает, долго ли обдумывает вопрос, быстро ли воспринимает учебный материал, насколько уверен в себе). Знать эти качества ученика значит сделать первый шаг к организации его продуктивной работы; во-вторых, пользуясь этими данными и осуществляется индивидуальный подход в обучении, учитель будет более эффективно трудиться самостоятельно, что наверняка принесёт ему удовлетворение, освободит от дополнительных занятий с неуспевающими и т. д. Результатом станет снижение нагрузки, облегчение его труда.

В дидактике обычно различают три категории целей обучения: обучающие, или образовательные, развивающие и воспитательные. Поскольку индивидуализация обучения требует учёта названных нами особенностей детей, то её специфическая обучающая цель — средствами

индивидуализации усовершенствовать знания, умения и навыки учащихся, содействовать реализации учебных программ повышением уровня знаний, умений и навыков каждого учащегося в отдельности и таким образом уменьшить его абсолютное и относительное отставание (под последним понимается учение ниже своих возможностей), углублять и расширять знания учащихся, исходя из их интересов и специальных способностей. Развивающая цель индивидуализации — формирование и развитие логического мышления, креативности и умений учебного труда при опоре на зону ближайшего развития ученика. Третья специфическая цель индивидуализации обучения охватывает воспитание личности в широком значении этого понятия. Индивидуализация создаёт предпосылки для развития интересов и специальных способностей ребёнка; при этом стараются учитывать имеющиеся познавательные интересы и побуждать новые. Индивидуализация обладает дополнительными возможностями — вызывать у учащихся положительные эмоции, благотворно влиять на их учебную мотивацию и отношение к учебной работе. Поэтому улучшение учебной мотивации и развитие познавательных интересов также можно считать специфической целью индивидуализации [14].

Помимо всего прочего, у индивидуализации имеется ещё одна общевоспитательная цель — всячески содействовать присущими ей средствами трудовому воспитанию. Особенно актуальным это стало сейчас, когда учебная работа со специальным трудовым обучением и трудом считается основным видом работы школьников и когда особенно выделяется необходимость формирования чувства долга у учащихся.

Целью индивидуализации является одновременно сохранение и дальнейшее развитие индивидуальности ребёнка, воспитание такого человека, который представлял бы собой неповторимую личность

Анализ психолого-педагогической литературы по данной проблеме, позволяет сделать вывод относительно теории индивидуализации обучения:

1. Индивидуализация обучения предполагает собой дифференциацию учебного материала, разработку систем заданий различного уровня трудности и объёма, разработку системы мероприятий по организации процесса обучения в конкретных группах, учитывающей индивидуальные особенности каждого ребенка.

2. Использование индивидуализации в процессе обучения создаёт возможности для развития творческой целенаправленной личности, осознающей конечную цель и задачи обучения; для повышения активности и усилия мотивации учения; формируют прогрессивные педагогические мышления.

3. Одной из важнейших основ индивидуализации в обучении является учёт психологических особенностей учащихся.

4. Основной целью индивидуализации является сохранение и дальнейшее развитие индивидуальности ребёнка, воспитание такого человека, который представлял бы собой неповторимую, уникальную личность.

5. Реализуя индивидуальный подход в обучении, педагог должен опираться на типологию, отвечающую следующим требованиям:

- быть единой для всех групп детей;
- показывать динамику перехода ребенка из одной группы в другую, т. е. педагог должен иметь возможность видеть рост ребенка и учитывать его;
- наглядно представлять возможности коллективной работы с различными группами детей;
- предоставлять возможность выбрать систему работы с каждой из групп детей.

Таким образом, обучение применительно к каждому отдельному ученику может быть развивающим лишь в том случае, если оно будет соответствовать уровню развития каждого ученика. Объективное выявление исходного уровня развития у каждого ученика — необходимое условие работы. Развитие умственных способностей предполагает специальные

средства, развивающие знания, которые по содержанию должны быть оптимальной трудности и которые должны формировать рациональные умения умственного и физического труда.

1.2 Состояние проблемы психолого-педагогического сопровождения детей дошкольного возраста в общей и специальной литературе

Впервые термин «сопровождение» появился в работе Г. Бардиер, Н.Ромазан, Т.Чередниковой (1993) в сочетании со словом «развитие» - «сопровождение развития» [7].

Проблемы психолого-педагогического сопровождения, его организация и содержание раскрыты в исследованиях М.Р. Битяновой, Б.С. Братусь, Е.В. Бурмистровой, О.С. Газман, И.В. Дубровиной, Е.И. Исаева, Е.И. Казаковой, А.И. Красило, В.Е. Летуновой, Н.Н. Михайловой, А.В. Мудрик, С.Д. Полякова, М.И. Роговцевой, К. Роджерс, Н.Ю. Синягиной, В.И. Слободчикова, Ф.М. Фрумина, А.Т. Цукерман, Л.М. Шипицыной, И.С. Якиманской.

С формированием гуманистической ориентации в российской педагогике стала развиваться отечественная система сопровождения ребенка. Раннее сопровождение, сопровождение развития в общеобразовательной школе, целевое сопровождение различных «групп риска», сопровождение в специальном образовании, сопровождение одаренных детей стали элементами одной системы, своеобразными гарантами права ребенка на полноценное развитие.

Психолого-педагогическое сопровождение начинает активно развиваться в 1995 - 1998 годах. В 1998 году на первой всероссийской

конференции специалистов системы сопровождения оно было определено как особый вид помощи ребенку в обеспечении эффективного развития в условиях образовательного процесса. Сама идея сопровождения неразрывно связана с ключевой идеей модернизации современной системы образования, а именно: в системе образования должны быть созданы условия для развития и самореализации любого ребенка, при этом полноценное развитие личности должно стать гарантом социализации и благополучия.

В начале 1990-х гг. стали создаваться районные психолого-медико-педагогические центры и психолого-педагогические службы, которые оказывали комплексную помощь детям, родителям, педагогам в решении проблем ребенка, что стало знаменательным этапом для России. Эти центры объединили психологов, социальных педагогов, логопедов, медицинских и других работников для сопровождения «проблемного» ребенка и его семьи.

Главным результатом первой в России конференции, посвященной проблемам сопровождения развития ребенка, стало принятие Правительством РФ Постановления № 867 (от 31.07.98 г.) «Об утверждении Типового положения об образовательном учреждении для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи», которое законодательно определило функционирование системы сопровождения в стране.

Различные экономические и социальные условия в разных российских регионах породили множественные модели служб и центров сопровождения. Однако все они реализуют сходные по смыслу и содержанию программы помощи и поддержки ребенка, родителей, педагогов.

В настоящее время процесс развития системы сопровождения из стихийного становится все более и более планомерным. Например службы психолого-педагогического сопровождения в Москве и Санкт-Петербурге, которые успешно реализуются на школьном, районном и городском уровнях. Почти 200 лет в нашей стране развитие систем массового и специального

образования шло параллельно. В начале XXI в. отмечаются две важные тенденции:

- создано единое образовательное пространство;
- интеграция стала ведущим направлением в обучении и воспитании детей с ограниченными возможностями здоровья.

В связи с этим, все более значимой становится проблема психолого-педагогического, медико-социального сопровождения ребенка в процессах интеграции в социум и в образовательную среду.

Ученые Ф. М. Фрумин и В.И. Слободчиков рассматривают сопровождение как помощь ребёнку в его личностном росте, установку на эмпатийное понимание воспитанника, на открытое общение [46].

По определению М.Р. Битяновой, сопровождение - это определенная идеология работы, которая делает возможным соединение целей психологической и педагогической практики и фокусирует на главном - на личности ребенка [10].

Под психолого-педагогическим сопровождением Е.И. Казакова понимает метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора. Ею описан «субъектный четырехугольник», отражающий сущность процесса сопровождения. Он включает в себя ребенка, педагогов, родителей и ближайшее окружение, а также специалиста взаимодействия, находящегося в центре и взаимодействующего с ними. Результатом процесса взаимодействия сопровождающего и сопровождаемого является решение и действие, ведущее к прогрессу в развитии сопровождаемого [26].

Л.Г. Субботина психолого-педагогическое сопровождение рассматривает как целостный и непрерывный процесс изучения личности ребенка, ее формирования, создания условий для самореализации во всех сферах деятельности, адаптации в социуме на всех возрастных этапах обучения, осуществляемый всеми субъектами воспитательно-образовательного процесса в ситуациях взаимодействия [47].

По мнению Л.Г. Субботиной, одним из важнейших условий эффективности системы психолого-педагогического сопровождения детей является содержательное взаимодействие субъектов образовательного процесса, в процессе которого решаются следующие задачи:

- психолого-педагогическая диагностика ребенка, его интеллектуального и

личностного развития, адаптированность и самочувствие в коллективе;

- создание благоприятных психолого-педагогических условий для развития

личности ребенка;

- индивидуальное консультирование участников образовательного процесса с целью решения возникающих трудностей;

- повышение психологической компетентности педагогов и родителей.

Л.Г. Субботина утверждает, что сопровождение ориентировано на те личностные достижения, которые реально есть у ребенка. В процессе сопровождения создаются условия для самостоятельного, творческого освоения детьми системы отношений с миром и с самим собой, а также для совершенствования каждым ребенком личностно значимых выборов.

Достаточно интересными являются материалы монографии, написанной учеными Челябинского государственного педагогического университета: Л.В. Трубайчук, С.Д. Кириенко, А.С. Микериной, И.Е. Емельяновой, О.Н. Подвильовой, Л.В. Сибилевой, И.Н. Евтушенко. Так, например, Л.В. Трубайчук определены методологические основы психолого-педагогического сопровождения: методологические подходы, педагогические закономерности и принципы оказания конкретной, адресной помощи растущей личности в развитии на этапе дошкольного детства со стороны значимого взрослого [39].

Одним из важных направлений психолого-педагогического сопровождения ребенка дошкольного возраста, по мнению С.Д. Кириенко, является целенаправленная помощь в формировании у него

самостоятельности как основы жизнедеятельности. Интерес к проблеме организации самостоятельной деятельности дошкольников в образовательном процессе детского сада обуславливается гуманистическими задачами более полного раскрытия индивидуальности развивающейся личности, её творческого потенциала [27].

Организуя в дошкольном образовательном учреждении психолого-педагогическое сопровождение развития дошкольника, уже в дошкольном возрасте можно помочь ребенку в осознании своих личностных качеств, повлиять на представления об оценках его качеств окружающими, что непременно отразится на поведении дошкольника и предупредит многие проблемы, связанные с периодом возрастного кризиса.

Анализ показывает, что обоснованные в отечественной психологии методологические принципы «прогностичности диагностики» и «единства диагностики и коррекции развития» (А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, К.М. Гуревич), к сожалению, не всегда реализуются в работе педагогов-психологов. Заключение по результатам психодиагностики, полученное педагогом от психолога, часто не открывает для последнего возможности для соответствующих выводов и практических действий.

Наряду с традиционной селективной психодиагностикой (диагностикой отбора), необходимо шире применять на практике методы и методики диагностики развития, что позволит от констатации наличных психологических особенностей ребенка перейти к исследованию условий оптимального развития ребенка в образовательных процессах, обоснованию оптимальной тактики и стратегии работы с ним, выступить в качестве «ориентатора детского развития» (А.Г. Асмолов). Актуальными становятся разработка и применение в системе сопровождения психодиагностических методов, имеющих «высокую педагогическую валидность» (Ю. Гутке, У.Вольраб) [1].

В системе сопровождения появляется особый предмет диагностики: ситуация развития ребенка, отношения возникающие между участниками

учебно-воспитательного процесса, процесс сотрудничества ребенка со взрослыми и сверстниками. Масштаб объекта диагностики может варьироваться: от традиционной диагностики детско-родительских отношений до комплексного анализа образовательной среды конкретного учреждения.

Теоретическая идея необходимости помощи в ситуациях развития нашло свое практическое воплощение в работе центров и служб психолого-педагогического медико-социального сопровождения детей или просто центров и служб сопровождения. Чаще всего центрами сопровождения называют те учреждения в системе образования, которые автономны по отношению к другим образовательным учреждениям и связаны с последними только договорами о сотрудничестве.

Службы сопровождения - это структурные подразделения воспитательно-образовательного учреждения, возникающие в его рамках, подчиняющиеся руководству образовательного учреждения и предназначенные для сопровождения учащихся этого учреждения.

Как показал анализ литературы, термин «сопровождение» еще не получил устойчивого определения. Также нет четкого определения форм и видов сопровождения.

Концепция сопровождения как новая образовательная технология в нашей стране разработана Е.И. Казаковой (1995-2001). Ею выделено несколько источников создания отечественной системы сопровождения:

- опыт комплексной помощи и поддержки детей в системе специального образования;
- опыт функционирования специализированных служб, обеспечивающих

разнонаправленную психолого-педагогическую медико-социальную поддержку детей и их родителей (консультативные службы, коррекционные центры, диагностические центры, службы доверия, кризисные службы и т.д.);

- многолетняя работа психолого-медико-педагогических консультаций и комиссий для детей с проблемами в развитии;
- разработки координационных, научно-методических и экспертных советов, обеспечивающие развитие образовательных учреждений;
- исследования различных крупных вузовских научных центров;
- реализация в стране международных программ по созданию системы сопровождения развития учащихся (более 40 лет в Европе развивается система сопровождения учащихся, хорошо согласованная с системой «консультирования» и «тьюторства», в США и др. странах);
- опытно-экспериментальная и инновационная работа различных групп педагогов, психологов, социальных педагогов, специальных педагогов и психологов.

Исследователями подчеркивается важность дошкольного периода, отмечая, что в этот момент ребенок начинает писать историю своей жизни в реальном времени и пространстве, изменяя самостоятельно тем самым ситуацию и свой образ. Так складывается индивидуальный стиль жизни и индивидуальная траектория развития (Р.М. Чумичева), авторство собственной жизни (В.И. Слободчикова) [46].

Психолого-педагогическое сопровождение – совместная деятельность специалистов образования и родителей, направленная на создание системы педагогических, социально-психологических условий, способствующих успешному обучению, социализации и развитию каждого ребенка в конкретной образовательной среде.

Таким образом, в результате анализа литературы определили понятие «психолого-педагогическое сопровождение». Мы понимаем сопровождение как движение с ребенком по его индивидуальной траектории. Это понятие рассматривается нами как метод, обеспечивающий создание условий, обуславливающих максимально эффективную поддержку ребенка в стремлении реализовать свои способности, интересы и как процесс,

состоящий из этапов, последовательное прохождение которых необходимо для полноценного развития детей.

1.3 Формирование речи в онтогенезе

Развитие связной речи происходит постепенно совместно с развитием мышления и связано усложнением детской деятельности и формами общения с окружающими людьми.

В начальном этапе развития речи, на первом году жизни, во время непосредственно-эмоционального общения с взрослым закладываются зачатки будущей связной речи.

В эмоционально-личностном общении взрослый и ребенок выражают различные чувства, а не мысли. Постепенно отношения взрослого с ребенком обогащаются, расширяется круг предметов, с которыми он сталкивается, а слова, которые прежде выражали лишь эмоции, начинают превращаться для ребенка в обозначения предметов и действий. Малыш овладевает своим голосовым аппаратом, становится способным понимать речь окружающих людей.

Понимание речи имеет большое значение во всем предстоящем развитии ребенка, является подготовительным этапом в развитии коммуникативной функции. Возникает особый вид коммуникации, при котором взрослый говорит, а ребенок отвечает мимикой, жестом, движением [20].

На основе понимания, вначале очень примитивного, начинает формироваться активная речь детей. Малыш подражает звукам и звукосочетаниям, которые произносятся взрослым, сам привлекает внимание взрослого к себе, к какому-либо предмету. Все это имеет очень

большое значение для развития речевого общения детей: зарождается намеренность голосовой реакции, ее направленность на другого человека, формируются речевой слух, произвольность произнесения [24].

К концу первого – началу второго года жизни возникают первые осознанные слова, но они в основном выражают желания и потребности ребенка. Лишь во второй половине второго года жизни слова начинают быть для малыша обозначениями предметов. С этого момента ребенок начинает употреблять слова для обращения к взрослому и получает возможность с помощью речи вступать в сознательное общение с взрослым. Слово для него равнозначно целому предложению. Со временем появляются первые предложения, сначала из двух, а к двум годам из трех и четырех слов. Слова ребенка начинают принимать грамматическое оформление к концу второго года жизни. Дети формулируют свои мысли и желания более четко и ясно. На этом этапе речь у ребенка принимает две основные функции: как средство установления контакта и как средство познания мира.

Несмотря на то, что звукопроизношение несовершенно, словарь ограничен и присутствуют грамматические ошибки, она является средством коммуникации.

На третьем году жизни ускоренными темпами развиваются как понимание речи, так и активная речь, резко увеличивается словарный запас, усложняется структура предложений. Дети используют самую простую форму речи – диалогическую, которая сначала тесно связана с практической деятельностью ребенка. Она состоит в прямом обращении к собеседнику, содержит выражение просьбы и помощи, ответы на вопросы взрослого. Подобная грамматически малоформленная речь маленького ребенка ситуативна. Контекст заменяется невербальными средствами общения и интонацией. Но уже в этом периоде дети учитывают в диалоге при построении своих высказываний то, как их поймет собеседник.

В дошкольном возрасте речь отделяется от непосредственного практического опыта. Главная особенность этого возраста

– это появление планирующей функции речи. В сюжетно-ролевой игре, ведущей деятельности дошкольников, появляются новые виды речи: речь, инструктирующая участников игры, речь-сообщение, повествующая взрослому о впечатлениях, полученных вне контакта с ним. Речь обоих видов приобретает форму монологической, контекстной [15]

Исследования А.М. Леушиной показывают, что основная линия развития связной речи состоит в том, что от ситуативной речи ребенок переходит к речи контекстной [25]. По мнению исследователя, ситуативная речь не выражает до конца содержания мысли в речевых формах. Содержание ее понятно собеседнику только при учете им той ситуации, о которой рассказывает ребенок, а также при учете им жестов, мимики, интонации. Контекстная речь характеризуется тем, что ее содержание раскрывается в самом контексте и тем самым становится понятным для слушателя, вне зависимости от учета им той или иной ситуации.

У старших дошкольников ситуативность речи заметно снижается и в самостоятельных рассказах на темы из собственной жизни, и при опоре на картинку; при пересказах речь в значительной степени носит контекстный характер.

Таким образом, А.М. Леушиной было выявлено, что у одних и тех же детей речь может быть то ситуативной, то контекстной, в зависимости от целей и условий общения. Это показало, что ситуативность речи является не только возрастной особенностью, характерной для детей дошкольного возраста, и что даже у самых маленьких дошкольников в некоторых случаях возникает и проявляется контекстная речь.

Вывод А.М. Леушиной нашел подтверждение в исследовании М.И. Лисиной и ее учеников. Ученые доказали, что уровень речевого развития зависит от уровня развития общения у детей. Речевое поведение собеседника влияет на содержание и структуру речи ребенка. Например, в общении со сверстниками дети в большей степени применяют контекстную речь, так

каким надо что-то объяснить, в чем-то убедить. В общении с взрослыми, легкопонижающими их, дети чаще ограничиваются ситуативной речью[33].

Совместно с монологической речью продолжает формироваться и диалогическая речь. Позднее обе эти формы сосуществуют и используются в зависимости от условий общения. Переход от ситуативной речи к контекстной, по мнению Д.Б. Эльконина, происходит к 4 – 5 годам. Вместе с этим компоненты связной монологической речи возникают уже в 2 – 3 года. Переход к контекстной речи непосредственно связан с овладением словарного состава и грамматического строя родного языка, с развитием навыка свободно применять средства языка[54].

Дети 5 – 6 лет активно вступают в разговор, могут участвовать в коллективной беседе, пересказывают сказки и короткие рассказы, самостоятельно рассказывают по игрушкам и картинкам. Вместе с тем их связная речь еще несовершенна. Они не умеют правильно формулировать вопросы, дополнять и поправлять ответы товарищей. Их рассказы в большинстве случаев копируют образец взрослого, содержат нарушения логики; предложения внутри рассказа часто связаны лишь формально [18].

Монологическая речь становится более совершенной: дети осваивают разные типы связных высказываний (описание, повествование, отчасти рассуждение) с опорой на наглядный материал и без опоры. Усложняется синтаксическая структура детских рассказов, увеличивается количество сложносочиненных и сложноподчиненных предложений. Вместе с тем у значительной части детей эти умения неустойчивы. Детям сложно отбирать факты для собственных рассказов, расположить их логически последовательно, структурировать высказывания и правильно их оформить[3].

1.4 Понятие «связная речь» в психолого-педагогической литературе

Речь является важнейшей психической функцией человека. Овладевая речью, ребенок приобретает способность к понятийному мышлению, обобщенному отражению окружающей действительности, к осознанию планированию и регуляции своих намерений и действий [32].

Связная речь трактуется как смысловое развернутое высказывание, обеспечивающее общение и взаимопонимание. С.Л. Рубинштейн считал, что «связность – это адекватность речевого оформления мысли говорящего или пишущего с точки зрения ее понятности для слушателя или читателя [43].

Исходя из этого определения, можно сделать вывод, что основным параметром связной речи является ее ясность для собеседника.

Связная речь – это высшая форма мыслительной деятельности. Она отражает все значительные стороны своего предметного содержания. Речь может быть несвязной по двум причинам: во-первых, потому, что эти связи неосознаны и не переданы в мысли высказывающегося, во-вторых, эти связи не обнаружены соответствующим образом в его речи

В методической литературе термин «связная речь» применяется в разных значениях:

- процесс, деятельность говорящего;
- продукт, результат этой деятельности, текст, высказывание;
- название раздела работы по развитию речи.

Как синонимические употребляются термины «высказывание», «текст».

Основой высказывания является смысл. Связная речь – это единое смысловое и структурное целое, содержащее взаимосвязанные и тематически объединенные, законченные отрезки [37].

В психическом развитии ребенка связная речь имеет громадное значение, выполняя три главных функции: коммуникативную, обобщающую и регулирующую.

Коммуникативная функция выражается в обеспечении процесса общения людей речевыми средствами. Обобщающая функция понимается как закрепление с ее помощью не только узкой, частной информации об окружающем мире, но ее систематизация, классификация, детализация через речь. Регулирующая функция трактуется, как возможность с помощью речерегулировать высшие психические функции ребенка и его поведение [42].

Основополагающая функция связной речи – коммуникативная. Она реализуется в двух главных формах – диалоге и монологе. У каждой из данных форм есть свои признаки, устанавливающие характер методики их развития.

Диалогическая речь – особо выразительное проявление коммуникативной функции языка. Исследователи называют диалог первичной естественной формой вербального общения, классической формой речевой коммуникации. Главная отличительная черта диалога – это чередование реплики одного собеседника с прослушиванием и последующей репликой другого.

Реплика – ответ, возражение, замечание на слова собеседника – отличается краткостью, наличием вопросительных и побудительных предложений, синтаксически неразвернутых конструкций.

Важно обозначить, что для диалога свойственно употребление шаблонов и клише, речевых стереотипов, устойчивых формул коммуникации, привычных, часто используемых и как бы прикрепленных к установленным бытовым положениям и темам разговора. Речевые шаблоны помогают вести диалог более эмоционально и живо.

Монологическая речь представляет собой последовательное связное изложение информации одним лицом, не претендующее на мгновенную реакцию слушателей. В отличие от диалогической она сложнее по содержанию и языковому оформлению.

При монологе необходимы внутренняя подготовка, болеедолговременное предварительное обдумывание высказывания,концентрирование мысли на главном. Тут также важны невербальные средства общения (мимика, жесты, интонация), способность выражаться эмоционально, живо, выразительно, но они играют второстепенную роль [50].

Существуют три основных вида монологической речи: повествование(рассказ, сообщение), описание и рассуждение, которые в свою очередь,подразделяются на ряд подвидов, имеющих свои языковые и интонационно-выразительные особенности.

Повествование понимается как рассказ о действиях, поступках,событиях. Построение повествовательного рассказа основывается на хронологической последовательности событий. Повествование требует развития таких способностей, как: понимать тему, подбирать материал к высказыванию, строить высказывание в определенной композиционной форме, выражать свои мысли правильно.

Описание в педагогике – это характеристика объекта в статике. В описании выделяется следующее: общий тезис, определяющий объект, после этого идет характеристика существенных и второстепенных признаков, качеств, действий. Заканчивается описание итоговым высказыванием, выражающим оценочное отношение к предмету. Структура описания нестрогая, вариативная. При описании значительными являются лексические и синтаксические средства, направленные на определение объекта, его признаков. Поэтому применяются эпитеты, метафоры, сравнения. Интонация во время описания перечислительная [37].

Таким образом, монологическая речь является более сложным, произвольным, более организованным видом речи и поэтому требует специальной речевой подготовки [54]. Несмотря на значительные различия, диалог и монолог взаимосвязаны друг с другом. В процессе

коммуникации монологическая речь органически вливается в диалогическую, а монолог может принимать диалогические черты.

Существуют также ситуативная и контекстная формы связной речи.

Ситуативная речь связана с конкретной наглядной ситуацией и не отражает целиком содержания мысли в речевых формах. Она понятна лишь при учете тех обстоятельств, о которых рассказывается. В контекстной речи, в отличие от ситуативной, ее содержание понятно из самого контекста. В сложность контекстной речи входит то, что в данном случае необходимо складывание высказывания без учета конкретной ситуации, с опорой лишь на вербальные средства.

Как правило, ситуативная речь протекает в виде диалога, а контекстная речь имеет характер монолога. Но, как отмечает Д.Б. Эльконин, неправильно сопоставлять диалогическую речь с ситуативной, а контекстную – с монологической. И монологическая речь может иметь ситуативный характер [53].

Значительным в связи с обсуждением сущности связной речи является осознание понятия «разговорная речь». Дети дошкольного возраста постигают раньше всего разговорный стиль речи, который характерен, преимущественно, для диалогической речи. Монологическая речь разговорного стиля встречается очень редко, она ближе к книжно-литературному стилю общения [2].

Формирование обеих форм связной речи играет главную роль в процессе речевого развития ребенка и занимает важнейшее место в общей системе работы по развитию речи в детском саду. Обучение связной речи рассматривается и как цель, и как средство практического овладения языком.

Постижение разных сторон речи является необходимым критерием развития связной речи, и в то же время развитие связной речи содействует самостоятельному применению ребенком отдельных слов и синтаксических конструкций. Связная речь втягивает в себя все достижения

ребенка освоении родного языка, его звукового строя, словарного состава, грамматического строя.

Психологи отмечают, что в связной речи четко выступает тесная связь речевого и умственного воспитания детей. Ребенок учится мыслить, учась говорить, но он также и совершенствует речь, учась мыслить [24].

Связная речь выполняет важнейшие социальные функции: способствует установлению связи ребенка с окружающими людьми, определяет и регулирует нормы поведения в социуме, что является решающим условием для развития его личности.

Обучение связной речи оказывает воздействие и на эстетическое воспитание: пересказы литературных произведений, самостоятельные детские сочинения развивают образность и выразительность речи, расширяют художественно-речевой опыт детей

Выводы по Главе

В первой главе нашего исследования в процессе анализа психолого-педагогической литературы нами было изучено понятие индивидуализации. Под индивидуализацией понимается дифференциация учебного материала, разработка систем заданий различного уровня трудности и объёма, разработку системы мероприятий по организации процесса обучения в конкретных группах, учитывающей индивидуальные особенности каждого ребенка.

Проведенный теоретический анализ исследований по проблеме психолого-педагогического сопровождения индивидуального развития детей дошкольного возраста позволил решить стоящие перед нами задачи и сделать следующие выводы:

В рассмотренных нами исследованиях был выявлен генезис индивидуального развития детей дошкольного возраста в теории и практике дошкольного образования на современном этапе.

Было конкретизировано понятие «Психолого-педагогическое сопровождение», которое понимается нами, как совместная деятельность специалистов образования и родителей, направленная на создание системы

педагогических, социально-психологических условий, способствующих успешному обучению, социализации и развитию каждого ребенка в конкретной образовательной среде. Мы понимаем сопровождение как движение с ребенком по его индивидуальной траектории. Это понятие рассматривается нами как метод, обеспечивающий создание условий, обуславливающих максимально эффективную поддержку ребенка в стремлении реализовать свои способности, интересы и как процесс, состоящий из этапов, последовательное прохождение которых необходимо для полноценного развития детей.

Глава II. Особенности развития связной речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня

2.1 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня

Общее недоразвитие речи – различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте [16].

Несмотря на различную природу дефектов, у детей с ОНР имеются типичные проявления, указывающие на системное нарушение речевой деятельности.

Одним из ведущих признаков ОНР является более позднее начало речи: первые слова проявляются к 3-4, а иногда и к 5 годам. Речь аграмматична и недостаточно фонетически оформлена. Наиболее выразительным показателем является отставание экспрессивной речи при относительно благополучном, на первый взгляд, понимании обращенной речи. Речь этих детей малопонятна. Наблюдается недостаточная речевая

активность, которая с возрастом, без специального обучения, резко падает. Однако дети достаточно критичны к своему дефекту.

Неполноценная речевая деятельность накладывает отпечаток на формирование у детей сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сферы. Отмечается недостаточная устойчивость внимания, ограниченные возможности его распределения. При относительно сохранной смысловой, логической памяти у детей снижена вербальная память, страдает продуктивность запоминания. Они забывают сложные инструкции, элементы последовательности заданий.

Отмечается недостаточная координация пальцев, кисти руки, недоразвитие мелкой моторики. Обнаруживается замедленность, застревание на одной позе.

В большинстве случаев в анамнезе не содержится данных о грубых нарушениях центральной нервной системы, что обеспечивает большую сохранность моторных функций, психических реакций и поведения в целом. Отмечается лишь наличие негрубой родовой травмы, длительные соматические заболевания в раннем детстве. Неблагоприятное воздействие речевой среды, просчеты воспитания, дефицит общения также могут быть отнесены к факторам, тормозящим нормальный ход речевого развития. В этих случаях обращает на себя внимание, прежде всего, обратимая динамика речевой недостаточности.

Несмотря на определенные отклонения от возрастных нормативов (особенности в сфере фонетики), речь детей обеспечивает ее коммуникативную функцию, а в ряде случаев является достаточно полноценным регулятором поведения. У них более выражены тенденции к спонтанному развитию, к переносу выработанных речевых навыков в условия свободного общения, что позволяет скомпенсировать речевую недостаточность до поступления в школу.

Р.Е. Левиной была разработана периодизация проявлений общего недоразвития речи: от полного отсутствия речевых средств общения до

развернутых форм связной речи с элементами фонетико-фонематического и лексико-грамматического недоразвития [34].

Выдвинутый Р.Е. Левиной подход позволил отойти от описания лишь отдельных проявлений речевой недостаточности и представить картину аномального развития ребенка по ряду параметров, отражающих состояние языковых средств и коммуникативных процессов. На основе поэтапно-структурно-динамического изучения аномального речевого развития раскрыты также специфические закономерности, определяющие переход от низкого уровня развития к более высокому. Каждый уровень характеризуется определенным соотношением первичного дефекта и вторичных проявлений, задерживающих формирование зависящих от него речевых компонентов. Переход с одного уровня на другой определяется появлением новых языковых возможностей, повышением речевой активности, изменением мотивационной основы речи и ее предметно-смыслового содержания, мобилизацией компенсаторного фона.

Индивидуальный темп продвижения ребенка определяется тяжестью первичного дефекта и его формой.

Наиболее типичные и стойкие проявления ОНР наблюдаются при алалии, дизартрии и реже - при ринолалии и заикании.

Выделяют три уровня речевого развития, отражающие типичное состояние компонентов языка у детей дошкольного и школьного возраста с общим недоразвитием речи [17].

Первый уровень речевого развития. Речевые средства общения крайне ограничены. Активный словарь детей состоит из небольшого количества нечетко произносимых обиходных слов, звукоподражаний и звуковых комплексов. Широко используются указательные жесты, мимика. Дети пользуются одним и тем же комплексом для обозначения предметов, действий, качеств, интонацией и жестами обозначая разницу значений

Лепетные образования в зависимости от ситуации можно расценить как однословные предложения.

Второй уровень речевого развития. Переход к нему характеризуется возросшей речевой активностью ребенка. Общение осуществляется посредством использования постоянного, хотя все еще искаженного и ограниченного запаса общеупотребительных слов.

Дифференцированно обозначаются названия предметов, действий, отдельных признаков. На этом уровне возможно пользование местоимениями, а иногда союзами, простыми предлогами в элементарных значениях. Дети могут ответить на вопросы по картине, связанные с семьей, знакомыми событиями окружающей жизни. Речевая недостаточность отчетливо проявляется во всех компонентах.

Третий уровень речевого развития характеризуется наличием развернутой фразовой речи с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития.

Характерным является недифференцированное произнесение звуков (в основном это свистящие, шипящие, аффрикаты и соноры), когда один звук заменяет одновременно два или несколько звуков данной или близкой фонетической группы. На фоне относительно развернутой речи наблюдается неточное употребление многих лексических значений.

В активном словаре преобладают существительные и глаголы. Недостаточно слов, обозначающих качества, признаки, состояния предметов и действий. Неумение пользоваться способами словообразования, создает трудности в использовании вариантов слов, детям не всегда удается подбор однокоренных слов, образование новых слов с помощью суффиксов и приставок. Нередко они заменяют название части предмета названием целого предмета, нужное слово другим, сходным по значению. Понимание обращенной речи значительно развивается и приближается к норме. Отмечается недостаточное понимание изменений значения слов, выражаемых приставками, суффиксами; наблюдаются трудности в различении

морфологических элементов, выражающих значение числа и рода, понимание логико-грамматических структур, выражающих причинно-следственные, временные и пространственные отношения [16].

По мнению О.В. Марьясовой, Ю.Ф. Гаркуши, И.Т. Власенко нарушение внимания и памяти проявляются у детей старшего дошкольного возраста с ОНР в следующем: они трудно восстанавливают порядок расположения даже четырех предметов после их перестановки, не замечают неточностей в рисунках-шутках; всегда выделяют предметы или слова по заданному признаку. Еще труднее сосредотачивается и удерживается их внимание на чисто словесном материале вне наглядной ситуации. Поэтому такие дети не могут воспринимать в полном объеме пространственные, неконкретные объяснения педагога, длинные инструкции, продолжительные оценки их деятельности. Низкий уровень произвольного внимания приводит к несформированности или значительному нарушению у них структуры деятельности.

Результаты исследования памяти дошкольников И.Т. Власенко позволяют заключить, что у данной категории детей заметно снижена слуховая память и продуктивность запоминания. При этом уровень слуховой памяти понижается с понижением уровня речевого развития. Однако при имеющихся трудностях у детей остаются относительно сохранены возможности смыслового, логического запоминания.

Связь между речевыми нарушениями и другими сторонами психического развития обуславливает некоторые специфические особенности мышления. В.А. Ковшиков, Ю.А. Элькин, исследуя мышление детей данной группы, выявили отставание в развитии наглядно-образной сферы, мыслительных операций, нарушения самоорганизации.

Несформированность наглядно-образного мышления при недоразвитии речи в большинстве случаев по степени выражения связана с тяжестью речевого дефекта по мнению Т.А. Фотекова. Для многих детей с

общим недоразвитием речи характерна также ригидность мышления (Л.И. Белякова, Ю.Ф. Гаркуша, О.Н. Усанова, Э.Л. Фигередо).

При исследовании речевого мышления И.Т. Власенко обнаружил особенности, которые по своему психологическому механизму первично связаны с системным недоразвитием речи, а не с нарушением собственно мышления. Установление во внутреннем плане рече-мыслительной связи слова с предметным образом (например, в случае опосредованного запоминания) у этих детей нарушается из-за недостаточной сформированности механизма внутренней речи в звене хода речевых образований в мыслительные и наоборот.

Обращает на себя внимание невысокий уровень развития игровой деятельности, дошкольников с общим недоразвитием речи: бедность сюжета, процессуальный характер игры, низкая речевая активность, попытки общения этих детей со сверстниками не приводят к успеху. Дети нередко теряют возможность совместной деятельности со сверстниками в игре из-за неправильного звукопроизношения, неумения выразить свою мысль, боязни показаться смешным. Для большинства таких детей характерна крайняя возбудимость, которая связана с различной неврологической симптоматикой, в связи с чем, игры, не контролируемые воспитателем, обретают порой весьма неорганизованные формы.

Часто дети данной категории еще не могут занять себя каким-либо делом, что говорит о несформированности у них навыков совместной деятельности. Если дети выполняют какую-либо общую работу по поручению взрослого, то каждый ребенок стремится сделать все по своему, не ориентируясь на партнера, не сотрудничая с ним. Подобные факты говорят о слабой ориентации дошкольников с недоразвитием речи на сверстников в ходе совместной деятельности, о низком уровне сформированности их коммуникативных умений и навыков сотрудничества.

К особенностям эмоциональной сферы таких детей можно отнести повышенную лабильность поведенческих реакций, неустойчивый фоннастроения, приводящий к повышенному уровню тревожности; неуверенность в себе, собственных силах, которая способствует тому, что дети нуждаются в постоянном признании, похвале, высокой оценке. В то же время у детей можно наблюдать агрессивные реакции, если при осуществлении своих стремлений они встречают препятствия.

Для одних детей с ОНР характерна гиперактивность, проявляющаяся в общем эмоциональном и двигательном беспокойстве, излишней двигательной активности: ребенок производит множество движений ногами, руками, неусидчив. Другие, наоборот, обращают на себя внимание своей заторможенностью, вялостью, пассивностью. Фиксация на речевом дефекте часто порождает у ребенка чувство ущемленности, а это, в свою очередь, делает специфичным его отношение к себе, сверстникам, к оценкам взрослых и детского коллектива.

Таким образом, нарушение речевой деятельности у детей с ОНР носит многоаспектный характер, требующий выработки единой стратегии, методической и организационной преемственности в решении воспитательно-коррекционных задач.

2.2 Особенности развития связной речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

У детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня связная речь сформирована недостаточно. Ограниченный словарный запас, многократное использование одинаково звучащих слов с различными значениями делает речь детей бедной и стереотипной. Правильно понимая

логическую взаимосвязь событий, дети ограничиваются лишь перечислением действий.

При пересказе дети с ОНР III уровня ошибаются в передаче логической последовательности событий, пропускают отдельные звенья, "теряют" действующих лиц.

Рассказ-описание малодоступен для них, обычно рассказ подменяется отдельным перечислением предметов и их частей. Отмечаются значительные трудности при описании игрушки или предмета по плану, данному логопедом

Творческое рассказывание детям с ОНР III уровня дается с большим трудом, чаще не сформировано. Дети испытывают серьезные затруднения в определении замысла рассказа, последовательном развитии выбранного сюжета и его языковой реализации. Нередко выполнение творческого задания подменяется пересказом знакомого текста [4].

Чаще всего дети испытывают затруднения в составлении развернутого рассказа по картинке, серии сюжетных картинок, иногда затрудняются выделить основную мысль повествования, определить логику и последовательность в изложении событий. Рассказы составляют с акцентом на внешние, поверхностные впечатления, а не на причинно-следственные взаимоотношения действующих лиц.

При пересказе короткого текста не всегда полностью понимают смысл прочитанного, опускают существенные, для изложения детали, нарушают последовательность, допускают повторы, добавляют лишние эпизоды или воспоминания из личного опыта, затрудняются в выборе необходимого слова.

Описательный рассказ беден, страдает повторами; не используется предложенный план; описание сводится к простому перечислению отдельных признаков любимой игрушки или знакомого предмета.

Развернутые смысловые высказывания детей с общим недоразвитием речи отличаются отсутствием четкости, последовательности изложения, отрывочностью, акцентом на внешние, поверхностные впечатления, а не причинно-следственные взаимоотношения действующих лиц. Труднее всего таким детям даются самостоятельное рассказывание по памяти и все виды творческого рассказывания. Но и в воспроизведении текстов по образцу заметно отставание от нормально говорящих сверстников. Характерно, что отсутствие у детей чувства рифмы и ритма мешает заучиванию ими стихов [11].

Речевое отставание отрицательно сказывается и на развитии памяти. При относительно сохранной смысловой, логическая память у таких детей заметно снижена по сравнению с нормально говорящими сверстниками и продуктивность запоминания. Дети часто забывают сложные инструкции, опускают некоторые их элементы, меняют последовательность предложенных заданий. Нередки ошибки дублирования при описании предметов, картинок.

При пересказе дети с общим недоразвитием речи ошибаются в передаче логической последовательности событий, пропускают отдельные звенья, «теряют» действующих лиц, не всегда полностью понимают смысл прочитанного, допускают повторы, добавляют лишние эпизоды или воспоминания из личного опыта, затрудняется в выборе необходимого слова.

Рассказ-описание мало доступен для них, обычно рассказ подменяется отдельным перечислением предметов и их частей. Отмечаются значительные трудности при описании игрушки или предмета по плану, данному логопедом [12].

Часть детей оказывается способной лишь отвечать на вопросы. Экспрессивная речь детей со всеми указанными особенностями может служить средством общения лишь в особых условиях,

требующих постоянной помощи и побуждения в виде дополнительных вопросов, подсказок, оценочных и поощрительных суждений со стороны логопеда и родителей.

Вне специального внимания к их речи эти дети малоактивны, в редких случаях являются инициаторами общения, недостаточно общаются со сверстниками, редко обращаются с вопросами к взрослым, не сопровождают рассказом игровые ситуации. Это обуславливает сниженную коммуникативную направленность их речи

Трудности в овладении детьми словарным запасом и грамматическим строем родного языка тормозят процесс развития связной речи и, прежде всего, своевременный переход от ситуативной формы к контекстной.

Творческое рассказывание детям старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи дается с большим трудом, чаще несформировано. Дети испытывают серьезные затруднения в определении замысла рассказа, последовательном развитии выбранного сюжета и его языковой реализации. Нередко выполнение творческого задания подменяется пересказом знакомого текста [50].

Исследования С.Н. Шаховской показывают, что у детей с тяжелой патологией речи пассивный запас слов значительно преобладает над активным и переводится в актив крайне медленно. Дети не используют имеющийся у них запас лингвистических единиц, не умеют оперировать ими, что говорит о несформированности языковых средств, о невозможности осуществлять спонтанно выбор языковых знаков и использовать их в речевой деятельности.

Известно, что для осуществления речевого общения необходимо умение выражать и передавать мысли. Этот процесс реализуется с помощью фраз. При нарушении речевого развития трудности построения фраз и оперирования ими в процессе речевой коммуникации выступают достаточно отчетливо, проявляются в аграмматизме речи, что

свидетельствует и о несформированности грамматического структурирования [32].

Н.Н. Трауготт, отмечает у детей с общим недоразвитием речи, имеющих нормальный слух и первично сохранный интеллект, скудный, отличающийся от нормы словарь и своеобразие его употребления, узкоситуативный характер словаря. Дети не сразу начинают употреблять в различных ситуациях речевого общения слова, усвоенные ими на занятиях, при изменении ситуации теряют слова, казалось бы, хорошо знакомые и произносимые ими в других условиях.

О.Е. Грибова, описывая нарушения лексической системы у детей с общим недоразвитием речи, указывает на то, что одним из механизмов патогенеза является не сформированность звуко-буквенных обобщений.

Автор полагает, что уровень не сформированности звуковых обобщений напрямую связан с уровнем развития речи [19].

Общее недоразвитие речи – это неравномерный, замедленный процесс овладения языковыми средствами родного языка. Дети не овладевают самостоятельной речью, и с возрастом эти расхождения становятся все более заметными. Как показывают исследования Н.С. Жуковой, Е.М. Мастюковой, Т.Б. Филичевой, время появления первых слов у детей с общим недоразвитием речи не имеет резкого отличия от нормы. Однако сроки, в течение которых дети продолжают пользоваться отдельными словами, не объединяя их в двухсловное предложение, различны. Основными симптомами дизонтогенеза речи являются стойкое и длительное отсутствие речевого подражания новым для ребенка словам, воспроизведение в основном открытых слогов, укорочение слова за счет пропуска его отдельных фрагментов.

Исследования В.К. Воробьевой, С.Н. Шаховской и других позволяют говорить также о том, что самостоятельная связная речь детей

недоразвитием речи является несовершенной по своей структурно-семантической организации. У них недостаточно развито умение связно и последовательно излагать свои мысли. Они владеют набором слов и синтаксических конструкций в ограниченном объеме и упрощенном виде, испытывают значительные трудности в программировании высказывания, в синтезировании отдельных элементов в структурное целое и в отборе материала для той или иной цели. С затруднениями в программировании содержания развернутых высказываний связаны длительные паузы, пропуски отдельных смысловых звеньев [15]

Таким образом, спонтанное речевое развитие ребенка старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня протекает замедленно и своеобразно, вследствие чего различные звенья речевой системы долгое время остаются не сформированными. Замедление речевого развития, трудности в овладении словарным запасом и грамматическим строем в совокупности с особенностями восприятия обращенной речи ограничивают речевые контакты ребенка с взрослыми и сверстниками, препятствуют осуществлению полноценной деятельности общения.

Выводы по II главе

Развитие связной речи происходит постепенно вместе с развитием мышления связано с усложнением детской деятельности и формами общения с окружающими людьми. При нормальном речевом развитии дети старшего дошкольного возраста владеют фразовой речью, разными конструкциями сложных предложений. В связной речи дети пересказывают знакомую сказку, короткий текст, стихотворения, составляют

рассказ по картинке и серии сюжетных картинок, рассказывают об увиденном или услышанном; спорят, рассуждают, высказывают мнение, убеждают товарищей. К концу дошкольного возраста ребенок овладевает основными формами устной речи, присущими взрослым.

Дети с общим недоразвитием речи малоактивны, инициативу в общении они обычно не проявляют. У детей с общим недоразвитием речи отмечается недостаточная координация движения во всех видах моторики – общей, мимической, мелкой и артикуляционной. При общем недоразвитии речи отмечается позднее начало речи, скудный запас слов, аграмматизмы, дефекты произношения и фонемообразования. Речевое недоразвитие выражается у детей в разной степени, это может быть лепетная речь, отсутствие речи и развернутая речь с элементами фонетико-фонематического или лексического-грамматического недоразвития.

У детей с общим недоразвитием речи III уровня активная речь может служить средством общения лишь в условиях постоянной помощи в виде дополнительных вопросов, оценочных суждений и т.п. Дети пользуются простыми распространенными предложениями из трех, четырех слов. Сложные предложения в речи детей отсутствуют. В самостоятельных высказываниях отсутствует правильная грамматическая связь, логика событий не передается.

Глава III. Содержание индивидуализации психолого-педагогического сопровождения старших дошкольников с ОНР III уровня в процессе развития связной речи

3.1 Анализ состояния развития связной речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня

В теоретической части данного исследования нами было установлено, что связная речь у детей дошкольного возраста с ОНР III уровня имеет нарушения, которые дошкольники самостоятельно преодолеть не могут. Поэтому целью констатирующего этапа эксперимента явилось выявление структуры нарушений связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Базой экспериментальной работы явилось Муниципальное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад №52 Копейского городского округа». В эксперименте приняли участие 5 детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня (таблица 1).

Таблица 1.

Список детей, участвующих в эксперименте

№ п/п	Ф.И. ребенка	Возраст	Диагноз
1	Маша П.	6 лет 5 месяцев	ОНР-III уровня, стертая дизартрия
2	Алена А.	5 лет 9 месяцев	ОНР-III уровня
3	Максим К.	6 лет 1 месяц	ОНР-III уровня, стертая дизартрия
4	Соня Ф.	6 лет 7 месяцев	ОНР-III уровня, стертая дизартрия
5	Арсений Г.	5 лет 11 месяцев	ОНР-III уровня

Исследование проводилось в три этапа:

1. Констатирующий эксперимент, целью которого было выявление уровня речевого развития детей с ОНР III уровня старшего дошкольного возраста и состояние психолого-педагогического сопровождения в учреждении на начало исследования.

2. Формирующий эксперимент, целью которого было разработка и апробация индивидуализации психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня в процессе работы по развитию связной речи.

3. Контрольный эксперимент, целью которого было определение эффективности проведённого экспериментального обучения.

Нами были изучены личные дела детей, наблюдения за детьми; проведены беседы с педагогами. Для более объективной характеристики испытуемых с научных позиций мы воспользовались классификацией детей общим недоразвитием речи, разработанной Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной.

Дети с удовольствием шли на контакт, как с взрослыми, так и со сверстниками, проявляли адекватную реакцию на одобрение и прорицание, принимали помощь. Способность переключения с одного действия на другое низкая. Словарный запас беден, в понимании речи дети ограничиваются знакомой бытовой ситуацией, речь не достаточно включается в процесс деятельности детей.

На основании анализа научно методической литературы были выделены следующие параметры исследования: уровень развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста у детей с общим недоразвитием речи III уровня.

Критерии исследования: умение правильно согласовывать члены предложения при составлении ответов на вопросы; последовательно излагать свои мысли с опорой на наглядный материал; воспроизводить небольшой по объему и простой по структуре литературный текст; составлять связный рассказ, выдерживая структуру текста (наличие всех частей в рассказе, связь предложений, структура предложения).

Для исследования уровня развития связной речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня мы

использовали методики О.С. Ушаковой, Е.М. Струниной, В.П. Глухова, которые адаптировали с учётом особенностей развития данной категории детей, исключены задания с элементами творчества, широко применялся наглядный материал и игровые приёмы. Детям было предложено выполнить следующие задания.

Задание № 1. «Подумай и скажи».

Цель: выявление умения ребенка устанавливать причинно - следственную зависимость, рассуждать.

Процедура проведения: взрослый предлагает ребенку внимательно прослушать и закончить следующие высказывания:

«Мама взяла зонтик, потому что на улице » (идет дождь);

«Тает снег, потому что » (пригревает солнце; наступила весна);

«Цветы засохли, потому что » (их не поливали);

«В лесу появилось много грибов, потому что» (прошел дождь)

«На деревьях появляются молодые листочки, потому что (наступила весна).

Оценка выполнения задания:

Высокий уровень – характеризуется полным пониманием детьми вопросов, умениями развернуто, грамматически правильно ответить на поставленный вопрос; последовательно излагать свои мысли;

Средний уровень – характеризуется неполными ответами на вопросы, затруднениями в изложении отчета о выполненном действии; ведении диалога, построении самостоятельного связного высказывания;

Низкий уровень – высказывания составлены с помощью повторных наводящих вопросов, указаний на детали предмета. Не отмечается какой-либо логически обусловленной последовательности предложения: простое перечисление отдельных признаков и деталей предмета имеет хаотичный характер. Отмечаются выраженные лексико-грамматические нарушения.

Задание № 2. Опиши куклу. Расскажи, какая она, что с ней можно делать, как с ней играют.

Цель: выявляется умение описывать предмет (картину, игрушку), составить описание без наглядности.

Для этого ребенку сначала предлагается кукла.

1) Ребенок самостоятельно описывает игрушку: Это кукла. Она красивая, ее зовут Катя. С Катей можно играть.

2) рассказывает по вопросам педагога;

3) называет отдельные слова, не связывая их в предложение.

Оценка выполнения задания.

Высокий уровень –ребенок активен в общении, ясно и последовательно выражает свои мысли, описание полное, логичное, без пропуска существенных признаков, повторений. Использует образную речь, точность языка, развивает сюжет, соблюдает композицию. Умение выражать свое отношение к воспринимаемому. Лексический запас словаря достаточный для данного возраста, сформирована связность описательного рассказа.

Средний уровень – ребенок умеет слушать и понимать речь, участвует в общении чаще по инициативе других, при описании допускает ошибки и незначительные паузы, отличается не высоким лексическим запасом словаря, чаще пользуются не связными между собой фразами, пытаются обрисовать в слове увиденное на картинке, прибегают к усвоенным формулам, предложенным педагогом.

Низкий уровень – ребенок малоактивен и малоразговорчив в общении с детьми и педагогом, невнимателен, не умеет последовательно излагать свои мысли по увиденному и воспринятому, точно передавать их содержания, словарь ребенка скуден, прибегают к усвоенным формулам, схематичности и свернутости высказываний.

Задание № 3. Составить связный сюжетный рассказ на основе наглядного содержания последовательных фрагментов-эпизодов.

Цель: выявление возможностей детей составлять связный сюжетный рассказ на основе наглядного содержания последовательных фрагментов-эпизодов.

Наглядный материал: Серия картинок по сюжету сказки «Лиса и Журавль».

Процедура проведения: Картинки в нужной последовательности раскладывают перед ребенком, дают возможность внимательно их рассмотреть.

Инструкция: Составлению рассказа предшествует разбор предметного содержания каждой картинке серии с объяснением значения отдельных деталей изображенной обстановки. При затруднениях, помимо наводящих вопросов, применяется жестовое указание на соответствующую картинку или конкретную деталь.

Оценка выполнения задания.

Высокий уровень – самостоятельно составлен связный рассказ, достаточно полно и адекватно отображающий изображенный сюжет. Соблюдается последовательность в передаче событий и связь между фрагментами-эпизодами. Рассказ построен в соответствии с грамматическими нормами языка (с учетом возраста детей).

Средний уровень – рассказ составлен с некоторой помощью (стимулирующие вопросы, указания на картинку). Достаточно полно отражено содержание картинок (возможны пропуски отдельных моментов действия, в целом не нарушающие смыслового соответствия рассказа изображенному сюжету). Отмечаются нерезко выраженные нарушения связности повествования; единичные ошибки в построении фраз.

Низкий уровень – рассказ составлен с помощью наводящих вопросов, связность резко нарушена. Отмечается пропуск существенных моментов действия и целых фрагментов, что нарушает смысловое соответствие рассказа изображенному сюжету. Встречаются смысловые ошибки. Рассказ подменяется перечислением действий, представленных на картинках.

Задание № 4. Пересказ.

Цель: выявление возможностей детей воспроизводить небольшой по объему и простой по структуре литературный текст.

Речевой материал: знакомые детям сказки: «Репка», «Теремок», «Курица ряба».

Процедура проведения. Текст произведения прочитывается дважды; перед повторным чтением дается установка на составление пересказа. При анализе составленных пересказов особое внимание обращается на полноту передачи содержания текста, наличие смысловых пропусков, повторов, соблюдение логической последовательности изложения, а также наличие смысловой и синтаксической связи между предложениями, частями рассказа.

Инструкция: послушай и перескажи.

Оценка выполнения задания.

Высокий уровень – пересказ составлен самостоятельно; полностью передается содержание текста, соблюдается связность и последовательность изложения; употребляются разнообразные языковые средства в соответствии с текстом произведения; при пересказе в основном соблюдаются грамматические нормы родного языка.

Средний уровень – пересказ составлен с некоторой помощью (побуждения, стимулирующие вопросы); полностью передается содержание текста; отмечаются отдельные нарушения связного воспроизведения текста, отсутствие художественно-стилистических элементов; единичные нарушения структуры предложений.

Низкий уровень – пересказ составлен по наводящим вопросам, связность изложения значительно нарушена; отмечаются пропуски частей текста, допускаются смысловые ошибки; нарушается последовательность изложения; отмечается бедность и однообразие употребляемых языковых средств.

Задание № 5. Рассказ из личного опыта.

Цель: выявить индивидуальный уровень и особенности владения связной фразовой и монологической речью при передаче своих жизненных впечатлений.

Процедура проведения. Ребенку предлагается составить рассказ на любую из предложенных тем: «Как я играю», «Моя семья», «Мои друзья».

Оценка выполнения задания.

Высокий уровень – рассказ содержит достаточно информативные ответы на все вопросы задания. Все его фрагменты представляют связные развернутые высказывания. Применение лексико - грамматических средств соответствует возрасту.

Средний уровень – рассказ составлен в соответствии с вопросным планом задания. Большая часть фрагментов представляет связные, достаточно информативные высказывания. Отмечаются отдельные морфолого - синтаксические нарушения (ошибки в построении фраз, в употреблении глагольных форм и другое).

Низкий уровень – отсутствует один или два фрагмента рассказа. Большая его часть представляет простое перечисление предметов и действий (без детализации); отмечается крайняя бедность содержания; нарушение связности речи; грубые лексико-грамматические недостатки, затрудняющие восприятие рассказа.

Качественный и количественный анализ результатов проведенного исследования помог нам выявить уровень развития связной речи у каждого ребенка. Эти данные мы представили в таблице 2.

Таблица 2.

Результаты исследования уровня развития связной речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня

Имя ребенка	№1	№2	№3	№4	№5	Уровень
Маша П.	с	с	с	Н	С	С
Алена А.	с	с	н	Н	Н	С
Максим К.	н	н	с	Н	С	Н
Соня Ф.	н	н	н	Н	С	Н
Арсений Г.	н	н	н	н	Н	Н

Данные, приведенные в таблице, позволяют сделать вывод, что уровень развития связной речи детей с ОНР III уровня недостаточный: высокий уровень (в) не показал ни один ребёнок, двое – средний (с) 40%, трое – низкий (н) 60%

Для более наглядного представления данных результатов рассмотрим их в % отношении на рисунке 1.

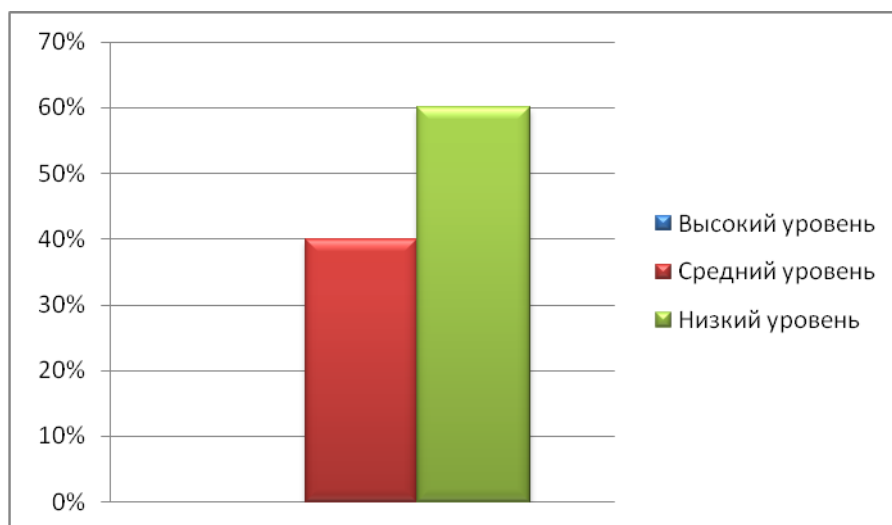


Рис.1 Результаты исследования уровня развития связной речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня

Дети испытывали затруднение при выполнении практически всехдиагностических заданий даже с помощью взрослого. Арсений не проявлял активности, пассивно следовал за инициативными детьми, был не внимателен, интерес к заданиям отсутствовал. Речь была не связной, отмечались грубые нарушения при выполнении заданий. Наблюдались

неуверенность в себе, а также присутствовал комплекс неполноценности из-за речевого дефекта.

Арсений, Соня и Максим слабо справились с первым заданием, не последовательно излагали свои мысли, отмечались пропуски слов в высказываниях, словарь их был скуден. Связность речи нарушалась. Не было интереса к заданию. Речь детей была монотонной и эмоционально не выразительной.

Остальные дети выполнили задание с помощью наводящих вопросов педагога. У Арсения отмечались случаи нарушения логической последовательности в высказываниях, Максим долго искал подходящие слова для ответа, так же прослеживалась смысловая незавершенность.

Соня не справилась со вторым заданием, она не смогла связать между собой предложения. Содержание описания было непоследовательным и не логичным, все сводилось к перечислению отдельных качеств. Связность описания предмета нарушалась.

Остальные дети частично справились с заданием. При составлении описания у Арсения прослеживались нарушения связности высказывания. Соня пропускала сюжетные моменты, не нарушающие общей логики повествования, у Максима наблюдались языковые трудности в реализации замысла.

При выполнении третьего задания (составление рассказа по серии сюжетных картинок) у детей с общим недоразвитием речи III уровня наблюдались большие паузы, логической связи между предложениями не наблюдалось. У детей был бедный словарный запас. Двое (Маша и Максим) составили рассказ с помощью наводящего вопроса логопеда. Логическая связь между предложениями была частично нарушена. Долго не могли начать рассказ и ждали наводящего вопроса логопеда. Речь была монотонной и эмоционально не выразительной. Трое детей (Алена, Соня и Арсений) выполнили задание с начала до конца только с помощью логопеда.

У детей наблюдалась неуверенность в себе при выполнении задания, интерес к заданию отсутствовал.

Четвертое задание имело целью выявить возможности детей с общим недоразвитием речи в воспроизведении достаточно простого по структуре и небольшого по объему текста знакомой сказки («Репка»). Шесть детей (Маша, Соня, Максим) не смогли выполнить задание, остальные составили рассказ с той или иной помощью экспериментатора.

Было установлено, что затруднения у детей чаще всего возникали в начале пересказа и особенно ритминизированного повтора, представляющего собой предложно-падежную конструкцию. В пересказах всех детей наблюдались неоднократные повторы фраз или их частей («Детка за репку, зарепку детка...»), искажение смысловой и синтаксической связи между предложениями, пропуски глаголов и т.д.).

У Арсения трудности в составлении рассказа носили резко выраженный характер (смысловые ошибки, нарушение связности, пропуски фрагментов текста и т.д.). («Дед посадил, за ним бабка им тянут свнучкой и еще есть собака).

Исследование выявило низкий уровень фразовой речи, используемой детьми (объем, структура фраз, бедность языковых средств).

В пятом задании существенные трудности при выполнении высказывания отмечались, прежде всего, на уровне планирования содержания. Это проявлялось при выборе темы, фразы высказывания, установления последовательности в структуре высказывания, их взаимосвязи т.п. Например: «Бегаем...Мы гуляли на площадке... Иглу скал и... Камкиделали» т.п. Вторая часть фразы - высказывания как бы механически присоединялась к первой без учета ее содержания и структуры («Я люблю играть... на санках»; «В Дед - Мороза будем строить»).

У Алены рассказ был крайне беден по содержанию, резко нарушалась

связность повествования. Допускала в рассказе на тему грубые смысловые ошибки, прослеживался выраженный грамматизм, затрудняющий восприятие рассказа.

Таким образом, дети имеют определенные трудности в связном, последовательном изложении своих мыслей, недостаточно владеют умениями правильно согласовывать члены предложения, затрудняются оформлению грамматических и лексических конструкций при ответе на вопросы.

Полученная информация свидетельствует о том, что уровень развития связной речи у детей с общим недоразвитием речи III уровня достаточно низкий и для его повышения необходимо проводить комплексную, планомерную коррекционную работу. Поэтому нами была предложена индивидуализация психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня

3.2 Разработка модели индивидуализации психолого – педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня

Проведенная нами диагностика позволила говорить о необходимости индивидуализации психолого-педагогического сопровождения старших дошкольников с ОНР III уровня в процессе развития связной речи.

Индивидуализация психолого-педагогического сопровождения представляет собой комплексную систему всесторонней динамической, диагностической, коррекционной и развивающей помощи в соответствии с возрастными и индивидуальными потребностями учащихся в ходе образовательного процесса.

Для работы с детьми с ОНР в ДОУ № 316 функционирует психолого-медико-педагогический консилиум, с детьми работают, педагог -

психолог, учитель – логопед, инструктор по гигиеническому воспитанию, воспитатель.

Мы предложили создать модель индивидуализации психолого-педагогического сопровождения работы по развитию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня, связанную с использованием оптимальных приемов и методов организации процесса обучения.

Создание модели индивидуализации психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня по развитию связной речи в рамках нашего исследования имеет следующие цели и задачи:

Цель деятельности: индивидуализация психолого-педагогического сопровождения в процессе развития связной речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня с учетом индивидуальных особенностей развития детей.

Задачи:

- Совершенствовать работу по развитию связной речи детей;
- Создать модель индивидуализации психолого-педагогического сопровождения развития связной речи детей, связанную с использованием оптимальных приемов и методов обучения;
- Совершенствовать взаимодействие между педагогами ДОУ с целью улучшения работы по развитию связной речи;
- оказывать эффективную коррекционную помощь детям с ОНР в условиях ДОУ.

Направления деятельности:

- создание в ДОУ условий для индивидуализации психолого-педагогического сопровождения детей с ОНР III уровня (речевой материал, методики);
- планирование сотрудничества специалистов ДОУ по сопровождению детей с общим недоразвитием речи;

- информирование воспитателей, родителей об особенностях развития речи у каждого ребенка с ОНР.

Системообразующим компонентом индивидуализации, основанием для ее наполнения является целевой компонент: целью индивидуализации является организация, нормативно-методическое обеспечение и сопровождение деятельности, обеспечивающей успешную работу по развитию связной речи у детей с ОНР III уровня.

Индивидуализация представлена составом ее компонентов (управленческое, психолого-педагогическое сопровождение); все компоненты взаимосвязаны. В функциональном аспекте индивидуализация отражает и разграничивает функции участников образовательного процесса. Представлена специальная образовательная среда, взаимодействие администрации, учителя-логопеда, педагога-психолога, воспитателя и родителей.

Организационно-процессуальный компонент представлен организационной реализацией развития связной речи с указанием ее субъектов, их взаимодействия, а также процессуальных условий успешной реализации их действий. Ведущая роль принадлежит психолого-медико-педагогическому консилиуму ДООУ. В план работы консилиума кроме установочных и отчетных внесены: заседание № 1 «Анализ развития детей на начало учебного года», на котором составляется индивидуальный коррекционный маршрут для каждого ребёнка; заседание № 2 «Анализ продвижения детей, промежуточные результаты»; заседание № 3 «Анализ развития детей на конец учебного года».

Модель индивидуализации психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня в процессе работы по развитию связной речи.

Цель: индивидуализация психолого – педагогического сопровождения процесса развития связной речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня

Управленческое сопровождение

Заведующий
Постановка задач,
утверждение,
планов работы пмпк ДОУ.



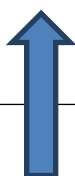
Старший воспитатель
Разработка планов на уч.г.,
разработка нормативного
обеспечения, анализ
результатов деятельности.

Специалисты сопровождения

Логопед
Постановка задач,
организация и
проведение работы
по развитию связной
речи на
индивидуальных
логопедических
занятиях

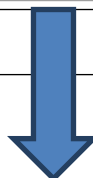
Педагог-психолог
Организация
коррекционно-
педагогической
помощи
Консультационная
помощь родителям.

Воспитатель
Проведение занятий.
Консультационная
помощь родителям



Родители

Взаимодействие с
педагогами по
вопросам развития
связной речи детей



Результат: повышение уровня развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня

Модель индивидуализации психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня в процессе работы по развитию связной речи рассматривается на трех уровнях:

1. Организационный уровень: сопровождение осуществляется администрацией ДОУ и выражается в создании нормативной базы, организации взаимодействия специалистов по вопросам развития связной речи, повышением квалификации персонала, ресурсном обеспечении коррекционной деятельности, мониторинге результативности проводимой работы.

2. Содержательный уровень: создание условий для целенаправленного обучения педагогическими работниками, которые, взаимодействуя между собой, проектируют методическое обеспечение и средства педагогической деятельности, организуют индивидуальное сопровождение, консультирование родителей, и мониторинг развития связной речи.

Условия реализации модели индивидуализации психолого-педагогического сопровождения администрацией детского сада разработано нормативное обеспечение: положение о психолого-медико-педагогическом консилиуме ДОУ, план его работы, положение о работе учителя-логопеда, педагога-психолога, их функциональные обязанности; локальные акты (приказы, положение, инструкция);

Организация взаимодействия специалистов: в коррекционной работе по развитию связной речи с детьми с ОНР III уровня участвуют помимо учителя-логопеда и педагога – психолога, также воспитатель, медработники, инструктор по гигиеническому воспитанию.

Учитель-логопед планирует и организует работу по развитию связной речи, составляет комплексы игр по темам, вводит слова в тексты для пересказа (или чтения) на своих занятиях.

Педагог-психолог, воспитатель закрепляют словарь и навыки связного высказывания при проведении своих занятий, например, так: учитель - логопед проводит игру «Фрукты», вспоминая с детьми сложные

названия(виноград, ананас), составляя связный рассказ, а педагог-психолог проводит игру или рассказывает детям притчу для воспитания тех или иных качеств личности ребёнка «Капризный ананас», «Честный виноград».

При обучению детей пересказу, логопеду необходимо использовать следующие методы и приемы: выразительное двух- и трехкратное чтение текста, беседа о прочитанном, показ иллюстраций, речевые упражнения, указания относительно способов и качества выполнения задания, оценка и т.д. О правильном применении их будет свидетельствовать повышение от занятия к занятию активности и самостоятельности детей при выполнении речевых заданий. Любому виду пересказа должен предшествовать анализ текста с точки зрения смысловой и выразительной. Это поможет детям овладеть всеми причинно-следственными отношениями, без чего правильный пересказ невозможен. Упражнения в творческом пересказе граничат с составлением мистических сочинений. Сочинения – это верхняя ступень развития связной речи детей.

Следующей формой работы над связной речью являются составление рассказов по картине. Выделяют следующие виды занятий по обучению детей рассказыванию по картине: составление описательного рассказа по предметной картине; составление описательного рассказа по сюжетной картине; составление рассказа по серии сюжетных картинок); составление описательного рассказа по пейзажной картине и натюрморту; составление рассказа с элементами творчества.

На логопедических занятиях с использованием картины ставятся разнообразные задачи, зависящие от содержания картины:

- 1) учить детей правильно понимать содержание картины;
- 2) воспитывать чувства (конкретно планируется от сюжета картины): любовь к природе, уважение к данной профессии и т. д.;
- 3) учить составлять связный рассказ по картине;

4) активизировать и расширять словарный запас (конкретно планируются новые слова, которые надо запомнить детям, или слова, которые надо уточнить и закрепить).

К рассказам детей старшего дошкольного возраста предъявляются следующие требования: точная передача сюжета, самостоятельность, целесообразность использования языковых средств (точное обозначение действий, качеств, состояний и т.д.). Дети учатся описывать события, указывая место и время действия; самостоятельно придумывают события, предшествовавшие изображенным на картине и последующие. Поощряется умение целенаправленно слушать выступления сверстников, высказывать элементарные оценочные суждения об их рассказах.

В процессе занятий у детей формируются навыки совместной деятельности: вместе смотреть картинки и составлять коллективные рассказы.

Для коллективных рассказов необходимо подбирать картины с достаточным по объему материалом: многофигурные, на которых изображено несколько сценок в рамках одного сюжета. В сериях, изданных для детских садов к таким картинам относятся «Зимние развлечения», «Летом в парке» и др.

Различные упражнения на развитие связной речи можно включать также в занятия.

Одним из важных заданий является составление по картинкам рассказов-загадок, которые можно использовать в любых видах деятельности. Ребенок строит свое сообщение так, чтобы по описанию, в котором объект не назван, можно было отгадать, что именно нарисовано на картине. Если слушатели затрудняются решить эту задачу, ребенок по предложению педагога вносит в описание дополнения. Упражнения на отгадывание и составление загадок формируют у детей умение выявлять самые характерные признаки, свойства и качества, ограничивать главное от второстепенного, случайного, а это способствует развитию более

содержательной, обдуманной, доказательной речи. Составление предложений по двум предметным картинкам с последующим распространением однородными определениями, другими второстепенными членами предложения. Восстановление различного рода деформированных предложений. Составление предложений по «живым картинкам»

Восстановление предложений со смысловой деформацией. Отбор слов из названных педагогом, и составление с ними предложения. Постепенно дети учатся располагать предложения в логической последовательности, находить в текстах опорные слова, что является следующей ступенькой к умению составлять план, а затем определить тему высказывания, выделять главное, последовательно строить собственное сообщение, которое должно иметь начало, продолжение и конец.

Поскольку игра вызывает интерес у дошкольников к различным видам деятельности, мы составили комплекс игр и упражнений, способствующих повышению мотивации детей к овладению связной речи.

Для того чтобы определить содержание комплекса игр и упражнений по развитию связной речи, мы составили тематический план занятий для учителя – логопеда, в соответствии с требованиями раздела «Логопедическая работа с детьми III уровня речевого развития» программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи под редакцией Т.Б. Филичевой, Т.В. Тумановой, Г.В. Чиркиной.

3. Контрольный уровень: по результатам проведенной диагностики, изучения методических пособий и рекомендаций авторов Т.Б. Филичевой, Т.В. Тумановой, Г.В. Чиркиной, Т.А. Ткаченко, В.И. Селиверстова, Е.И. Тихеевой, Э.П. Коротковой был разработан комплекс игр и упражнений, направленный на развитие связной речи детей старшего дошкольного возраста, который может использовать логопед, воспитатель при индивидуальной работе с ребенком, а также этот комплекс игр можно

рекомендовать родителям. Фрагмент комплекса игр и упражнений представлен в таблице 3, полный комплекс игр в приложении 1.

Для того чтобы составить комплекс игр и упражнений, которые можно использовать в ходе занятий, мы составили тематический план занятий, в соответствии с программой дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи.

Таблица 3.

Комплекс игр и упражнений, направленный на развитие связной речи детей старшего дошкольного возраста

Лексические темы	Дидактические игры и упражнения
Сентябрь. Октябрь. Ноябрь.	
«Детский сад»	«Скажи наоборот», «Что это?», «Что лишнее?», «Какой предмет?», «Магазин игрушек»
«Овощи. Фрукты»	«Скажи какой», «Закончи предложения», «Отгадай по вкусу», «Что лишнее», «Повар и овощи», «Что у кого?», «Что приготовим?», «Скажи наоборот».
«Лес. Грибы. Ягоды»	«Посчитай»«Раздели на группы»«Закончи предложение»«Узнай по описанию»
«Осень»	«Приметы осени», «Когда это бывает?», «Один-много», «Что перепутал художник?», «Чьи листья»,
«Перелетные птицы»	«Образуй слова», «Улетели птицы», «Чье гнездо?»
«Дикие животные»	«Чей, чья, чье?», «Кто больше слов скажет», «Чей хвост?», «Посчитай», «Кого встретил медведь», «Кто, где живет»,
«Игрушки»	«Назови игрушку», «Скажи наоборот», «Мой, моя, мое» (игра с мячом), «Что без

	чего?»
«Транспорт»	««Почему так называется», «Виды транспорта», «Кто чем управляет»,
«Одежда»	«Закончи предложение», «Расскажи, какая одежда»,
«Орудия труда. Профессии»	«Назови профессию», «Справочное бюро», «Назови профессию», «Что чем делают?»

Комплекс игр и упражнений был включен в логопедические занятия с целью развития связной речи. Предполагаемая форма работы – индивидуальная.

По каждой из данных тем предусмотрено проведение игр и упражнений. Выделенный нами комплекс игр и упражнений, направлен на решение следующих основных задач: формирование словаря, работа над значениями слов и выражений, активизация словаря в разных видах речевой деятельности; развитие связных высказываний, развитие сюжета. Основными задачами игр и упражнений является:

- формирование положительной мотивации к развитию связной речи;
- осуществление речевого развития;
- коррекция интеллектуального развития, формирование умения сравнивать, анализировать, рассуждать.

При проведении данных игр и упражнений следует учитывать следующие рекомендации:

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

2) при проведении всех игр, упражнений с целью развития связной речи указанный словарный материал должен включаться в состав фраз, структура которых зависит от уровня речевого развития детей. В зависимости от ситуации общения с детьми данный речевой материал необходимо использовать в виде поручений, вопросов, сообщений;

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

Учителя - логопеды, осуществляющие коррекционную работу, могут увеличивать или уменьшать объем речевого материала, использовать предметную или игровую деятельность с постепенным увеличением объема учебного материала.

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

Для эффективного взаимодействия нами был организован клуб родителей «Речеветик», где основной задачей являлось психолого-педагогическое просвещение, профилактика и консультирование родителей по развитию связной речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня. Собрание клуба проводилось регулярно, согласно тематическому планированию логопеда по работе с родителями (таблица 4). Примерные собрания родительского клуба представлены в приложении 2.

Таблица 4.

Тематический план работы учителя-логопеда с родителями в клубе «Речецветик»
по развитию связной речи на 2016 – 2017 учебный год

№ п/п	Темы занятий	Содержание работы	Форма работы
1	«Детский сад»	«Детский сад» «Скажи наоборот», «Что это?», «Что лишнее?», «Какой предмет?», «Магазин игрушек»	Беседы
2	«Овощи. Фрукты»	«Скажи какой», «Закончи предложения», «Отгадай по вкусу», «Что лишнее», «Повар и овощи», «Что у кого?», «Что приготовим?», «Скажи наоборот».	Семинар
3	«Лес. Грибы. Ягоды»	«Посчитай»«Раздели на группы»«Закончи предложение»«Узнай по описанию»	Круглый стол
4	«Осень. Деревья»	«Приметы осени», «Когда это бывает?», «Один-много», «Что перепутал художник?», «Чьи листья»,	Игра-практика
5	«Перелетные птицы»	«Образуй слова», «Улетели птицы», «Чье гнездо?»	Консультация
6	«Дикие животные»	«Чей, чья, чье?» , «Кто больше слов скажет», «Чей хвост?», «Посчитай» , «Кого встретил медведь», «Кто, где живет»	Посещение и участие в занятии
7	«Игрушки»	«Назови игрушку», «Скажи наоборот»	Индивидуальные консультации

Взаимодействие с родителями происходит не только на заседаниях клуба «Речевчик», а так же через тетради индивидуальной работы, в которой логопед для каждого ребенка вклеивает задания, которые рекомендовано закрепить родителями вместе с ребенком. Пример данного взаимодействия представлен в приложении 3.

Помимо этого, в работе можно использовать анкетирование и опросы родителей, в которых можно узнать, что волнует родителей на данный момент, какие вопросы в обучении и воспитании остаются неясными, особенности ребенка, на которые хотели бы обратить внимание сами члены его семьи. Родители приглашаются на заседания ПМПК, где обсуждаются достижения или трудности в обучении ребенка, даются рекомендации по поводу дальнейшего обучения, при необходимости дети направляются на дополнительные обследования.

Взаимодействие детского сада и семьи с использованием разнообразных форм работы обеспечивает организацию оптимальных условий, как для развития личности ребёнка, так и его ближайшего окружения.

Ожидаемые результаты: повышение уровня развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

3.3 Анализ результатов экспериментальной работы

Экспериментальная работа проводилась с сентября 2015 года по апрель 2016 года. В условиях МБДОУ «Детский сад №52 Копейского городского округа» была разработана и апробирована модель индивидуализации психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня в процессе работы по развитию связной речи на логопедических занятиях.

Индивидуализация психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня была реализована в морфологическом, структурном, функциональном и генетическом аспектах. В морфологическом аспекте схема была представлена составом ее компонентов (управленческое, педагогическое, коррекционное сопровождение). В структурном аспекте все компоненты были взаимосвязаны. В функциональном аспекте схема отражала и разграничивала функции участников образовательного процесса.

В генетическом аспекте была организована специальная образовательная среда, взаимодействие администрации, учителя-логопеда, воспитателя, педагога-психолога, родителей, а также общих и индивидуальных форм сопровождения детей, направленная на решение конкретной актуальной задачи: развития связной речи.

Учитель-логопед вёл работу по развитию связного высказывания с последующим пересказом текста на своих занятиях. Воспитатель продолжал эту работу на занятиях по развитию речи. Педагог-психолог, проводя работу по воспитанию тех или иных качеств личности ребёнка, закреплял умения ребёнка по построению связного высказывания при проведении своих занятий. Родители дома проводили рекомендованные педагогами игры и упражнения.

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

В апреле 2017 года нами был проведен итоговый контроль, при этом были использованы те же задания и методики, что и при нулевом срезе. Полученные результаты уровня развития связной речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня приведены в таблицах № 5, 6, 7.

Результаты исследования уровня развития связной речи детей
экспериментальной группы после проведения экспериментальной работы

Имя ребенка	№1	№2	№3	№4	№5	Уровень
Маша П	В	В	В	С	С	В
Алена А	В	С	С	С	С	С
Максим К	С	С	С	Н	С	С
Соня Ф	Н	Н	Н	С	С	Н
Арсений Г	С	В	С	С	С	С

Таким образом, в экспериментальной группе уровень развития связной речи детей повысился: один ребёнок имеет высокий уровень (в) - 20%, что на 20% больше, чем при нулевом срезе, трое – средний (с) - 60%, что на 20% больше, чем на начало экспериментальной работы. На низком (н) уровне развития связной речи детей остался один ребёнок – 20%, что на 40% меньше по сравнению с предыдущими показателями.

Для более наглядного представления данных результатов рассмотрим на рисунке 2.

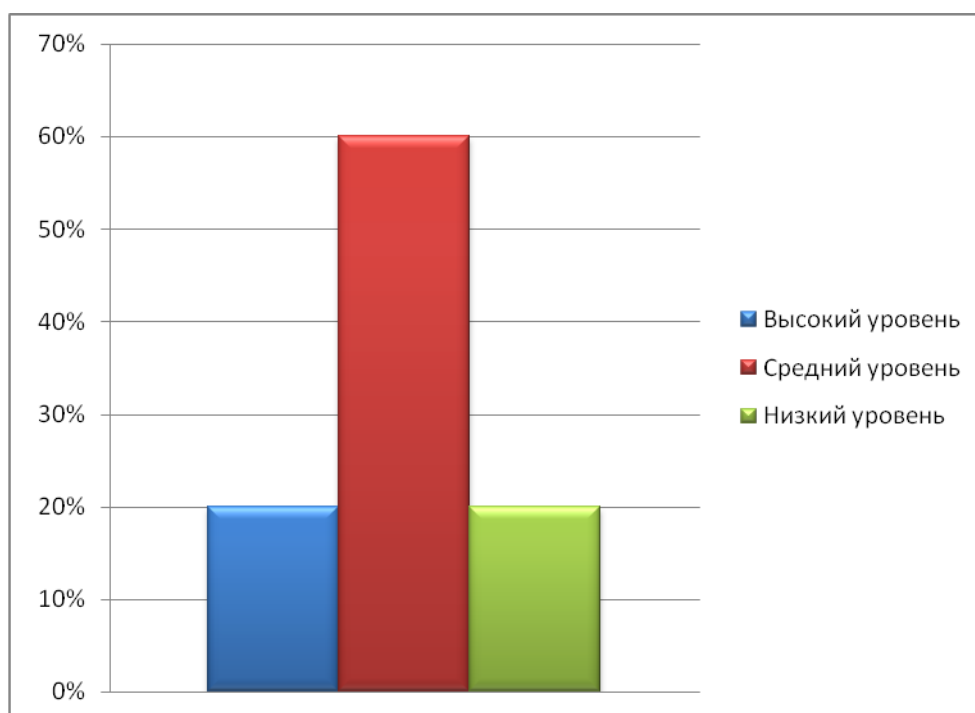


Рис. 2. Показатели уровня развития связной речи детей после проведения экспериментальной работы.

Далее приведем сравнительный анализ полученных результатов на констатирующем и контрольном этапе нашего исследования

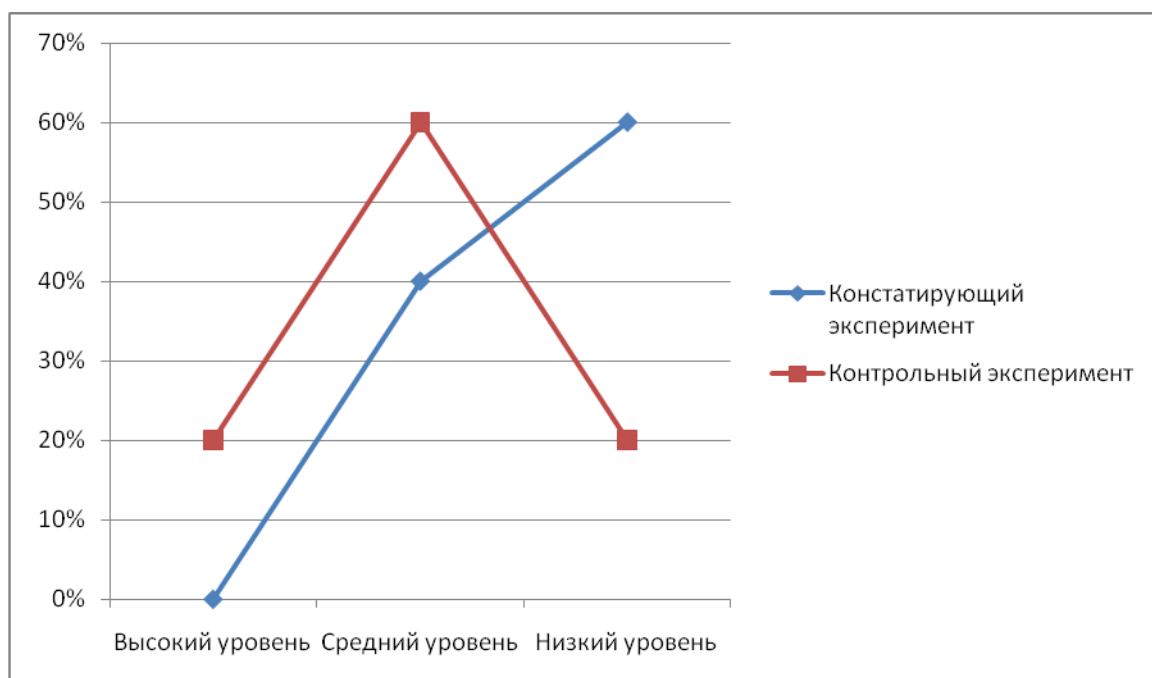


Рис.3 Сравнительный анализ развития связной речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня

Сравнительный анализ результатов обоих экспериментов позволяет сделать следующие выводы:

- значительного повышения уровня развития связной речи достиг один ребенок (Маша), перейдя со среднего уровня на высокий и показав самый высокий результат развития связной речи. Причина, по нашему мнению заключается в том, что родители уделяют большое внимание развитию ребенка и всегда выполняют все требования педагога.

- Максим и Дима поднялись с низкого на средний уровень развития связной речи. Дети стали лучше составлять предложения по картинкам и сериям картинок, лучше стали пересказывать и рассказывать свои жизненные ситуации, пусть даже после наводящих вопросов взрослого.

- Наименьший уровень развития связной речи продемонстрировал один ребенок (Соня). По истечении формирующего эксперимента ее показатели по каждому из заданий методик не изменились, оставшись на низком уровне.

Мы считаем, что причина этого заключается в том, что девочка, редко посещает детский сад, и родители не имеют желания заниматься с ней.

Таким образом, подавляющее большинство детей продемонстрировали заметное повышение уровня развития связной речи после создания модели индивидуализации психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня, которое осуществлялась на индивидуальных занятиях. Достигнутые результаты свидетельствуют об эффективности модели индивидуализации психолого-педагогического сопровождения в процессе развития связной речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Выводы по III главе

Нами проведена экспериментальная работа с детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня на базе МБДОУ «Детский сад №52 Копейского городского округа» исследовали возможности развития связной речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня на логопедических занятиях. Для исследования применялись методики О.С.Ушаковой, Е.М. Струниной и В.П. Глухова, применялся иллюстративный материал.

На основании проведенного диагностического исследования мы выяснили, что у большинства обследуемых дошкольников отмечаются трудности в умении правильно согласовывать члены предложения при составлении высказываний, последовательно излагать свои мысли с опорой на наглядный материал, описывать предмет, излагать сюжет, составлять связный рассказ, выдерживая структуру текста. Таким образом, удалось выяснить, что уровни развития связной речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня различны и варьируются от низкого (составления фразы) до наиболее сложных (составления рассказов, речевых высказываний).

С целью коррекции выявленных недостатков нами была разработана модель индивидуализации психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня в процессе работы по развитию связной речи на логопедических занятиях, связанную с использованием оптимальных приемов и методов организации коррекционного процесса, и осуществили её апробацию. Мы показали взаимосвязь всех специалистов через созданную модель сопровождения. В индивидуализации психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня в процессе работы по

развитию связной речи особое внимание уделялось работе с родителями, был создан родительский клуб «Речецветик».

Анализ проведенной работы по развитию связной речи показал положительные результаты. По итогам проведенной работы у детей отмечается положительная динамика. Было отмечено улучшение показателей в работе над развитием связной речи

Поэтому мы считаем, что разработанная нами модель индивидуализации психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня в процессе развития связной речи эффективна и может быть использована в организации работы детских садов с данной категорией детей.

Заключение

На теоретическом этапе нашего исследования, нами была изучена проблема индивидуализации психолого-педагогического сопровождения на современном этапе.

Нами было выяснено, что под индивидуализацией понимается дифференциация учебного материала, разработка систем заданий различного уровня трудности и объёма, разработку системы мероприятий по организации процесса обучения в конкретных группах, учитывающей индивидуальные особенности каждого ребенка.

Анализ психолого-педагогической литературы по вопросам исследования показал, что связная речь занимает важное место в общении ребенка со сверстниками и взрослыми, отражает логику мышления ребенка, его умение осмысливать воспринимаемую информацию и правильно выражать ее.

Проблемой развития связной речи у детей с общим недоразвитием речи занимались К.Д. Ушинский, В.И. Тихеева, Е.А. Флерина, А.М. Бородич, Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, В.П. Глухов, Т.А. Ткаченко и другие.

Дети с общим недоразвитием речи III уровня имеют ограниченность словарного запаса, отставание в овладении грамматическим строем родного языка, что затрудняет процесс развития связной речи. Обучение детей с ОНР III уровня по развитию связной речи является важным фактором.

С целью выявления уровня развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня нами был проведен срез, который показал недостаточный уровень развития связной речи.

С целью коррекции выявленных недостатков у дошкольников с ОНР III уровня мы проанализировали методическую литературу, отобрали необходимые игры и апробировали в коррекционной работе модели

индивидуализации психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня в процессе развития связной речи. Результаты контрольного среза свидетельствуют об успешности осуществленного обучения. Схема взаимодействия специалистов ДООУ и родителей детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня является эффективной. Согласованность действий специалистов позволяет эффективно скорректировать имеющиеся нарушения в развитии и помогает ребенку легко адаптироваться в дошкольной среде, успешно развиваться и обучаться.

В результате реализации модели возможны качественные изменения у детей, которые отразятся: в развитии связной речи детей. Было отмечено улучшение показателей высказываний, а также их лексико-грамматического оформления. Следовательно, гипотеза исследования о том, что создание схемы индивидуализации психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня будет способствовать повышению эффективности процесса развития связной речи, нашла своё подтверждение.

Созданные нами методические рекомендации по психолого-педагогическому сопровождению были апробированы и могут быть использованы в детских садах для обучения детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

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

Список литературы

1. Асмолов, А. Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа / А. Г. Асмолов. — М.: Смысл, 2001. — 416 с.
2. Алексеева, М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – М.: Академия, 2007. – 219 с.
3. Алхазидзе, А.А. Психология обучения устной описательной речи / А.А. Алхазидзе. – М.: 2003. – 376 с.
4. Асеев, В.Г. Мотивация поведения и формирование личности. / В.Г. Асеев. - М.: Мысль, 2003. - 247 с
5. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса. - М.: Просвещение, 1982.
6. Балканская, Н. Преодоление негативных реакций родителей детей с нарушениями речи предпосылка подготовки кадров по специальной психологии в России и Болгарии на рубеже веков / Н. Балканская. - М.: София, 2001.
7. Бардиер, Г. Психологическое сопровождение естественного развития дошкольников / Г. Бардиер, Н. Разман, Т. Чередникова. – СПб. Дорваль, 2013.– 30 с.
8. Бударный, А. А. Индивидуальный подход в обучении [Текст] / Бударный А. А.// Советская педагогика. — 1965, — № 7, — С. 51- 56.
9. Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. — М., 2002. С. 104
10. Битянова М.Р. Учебное пособие. Организация психологической работы в школе - 1998. - 298 с.
11. Белошистая, А. Развиваем связную речь [Текст] / А. Белошистая, А. Смага // Дошкольное воспитание. – 2009. – № 7. – С. 20–26.

12. Беккер, К.П., Совак М. Логопедия / К.П. Беккер, М. Совак. - М.: Медицина, 1998. - 288 с.
13. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский М.: Педагогика, 1991.-480 с
14. Верцинская, Н. И. Индивидуальная работа с учащимися [Текст] / Н. И. Верцинская. — Минск, 1983
15. Воробьева, В.К. Методика развития речи у детей с системным недоразвитием речи: учеб.пособие / В.К. Воробьева. – М.: Астрель, 2007. – 158с.
16. Ванюхина, Г.А. Природосообразные подходы к обучению грамоте детей дошкольного возраста как профилактика дислексий / Г.А. Ванюхина // Логопед, №3 - 2009.
17. Визель, Т.Г. Аномалии речевого развития ребенка / Т.Г. Визель. - М.: Секачев, 2012. – 48 с.
18. Выявление и преодоление речевых нарушений в дошкольном возрасте: методическое пособие / под ред. И.Ю. Кондратенко. – М., 2010. – 269 с.
19. Грибова, О.Е. К проблеме анализа коммуникации у детей с речевой патологией // Дефектология / О.Е. Грибова. – М.: 2001. - № 6
20. Жукова, Н.С. Логопедия: Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: Кн. для логопеда / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – Екатеринбург: Изд-во АРД ЛТД, 2008. – 320 с.
21. Здоровьесберегающие и логопедические технологии в образовании: традиции, поиск, новаторство : сб. науч. тр. регион.науч. - практ. конф. [Текст] / [редкол.: Т. Г. Сазикова и др.]. – Магнитогорск: МаГУ, 2006. – 108 с.
22. Зикеев, А. Г. Развитие речи учащихся специальных (коррекционных) образовательных учреждений : учеб.пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений [Текст] / А. Г. Зикеев. – Москва: Academia, 2000. – 198 с.

23. Калягин, В. А. Логопсихология: учеб.пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности 031800 (050715) – Логопедия [Текст] / В. А. Калягин, Т. С. Овчинникова. – Москва: Academia, 2006. – 318 с.
24. Коррекционно-педагогическая работа в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями речи / под ред. Ю.Ф. Гаркуши. – М.: Сфера, 2007. –128 с.
25. Короткова, Э.П. Обучение детей дошкольного возраста рассказыванию / Э.П. Короткова. – М.: 2012. – 365 с.
26. Казакова, Е. И. Сопровождение развития –новая образовательная технология // Психолого-педагогическое медико-социальное сопровождение развития ребенка. – СПб., 2001. – С. 9–14
27. Кириенко, С. Д. Условия становления инициативности у детей дошкольного возраста / С. Д. Кириенко // Развитие идей научной школы кафедры дошкольной педагогики Герценовского университета: Сборник научных статей. (По материалам международной научно-практической конференции «Кафедра дошкольной педагогики Герценовского университета: 85 лет подготовки педагога – традиции и инновации» 26-28 мая 2010 г.). – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2010. – С. 117-123.
28. Кирсанов, А. А. Индивидуализация учебной деятельности как педагогическая проблема [Текст] / А. А. Кирсанов. - Казань, - 1982.
29. Кирсанов, А. А. Психологические основы индивидуализации учебной деятельности школьников [Текст] / А. А. Кирсанов. - Казань, - 1980
30. Коджаспирова, Г. М. Педагогический словарь / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. — М.: Академия, 2000. - 176 с
31. Крутецкий В. А. Психология: Учебник для учащихся пед. училищ.— М.: Просвещение, 1980.—352 с,
32. Левина, Р.Е. Основы теории и практики логопедии / Р.Е. Левина. – М.: Просвещение, 2007. – 277 с.
33. Лисина М.И. Этапы генезиса речи как средства общения. Хрестоматия по возрастной психологии: учебное пособие для студентов / под

ред. Д.И. Фельдштейна. – М.: Институт практической психологии, 2006. – С. 143-151.

34. Левина, Р.Е. Нарушения развития речевой деятельности детей // Вопросы патологии речи / Р.Е. Левина. - Харьков, 2001. - 23 – 28 с

35. Левченко, И. Ю. Психолого-педагогическая диагностика. Учебн. пособие для студ. высш. пед. заведений / И.Ю. Левченко, Д.М. Забрамной. – М.: Академия, 2003.

36. Львов, М.Р. Основы теории речи / М.Р. Львов. - М.: Академия, 2000.

37. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности / В.С. Мерлин. -М.: Педагогика, 1986. 256 с.

38. Нищеева, Н. В. Развитие связной речи у детей дошкольного возраста / Н. В. Нищеева. – М.: Детство – Пресс, 2009. – 288 с.

39. Педагогическая энциклопедия [Текст] : в 4 т. / под ред. И. А. Каирова. - М. : Советская энциклопедия, 1965 - Т. 2 : Ж-М. - 1965. - 912 с.

40. Психолого-педагогическое сопровождение развития ребёнка дошкольного возраста в образовательном процессе: монография / под ред. Л. В. Трубайчук. – Челябинск: ЧИППКРО, 2014. – 184 с.

41. Павлова, О.С. Формирование коммуникативной деятельности у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / О.С. Павлова. М.: 1999.

42. Рабунский, Е.С. Индивидуальный подход в процессе обучения школьников [Текст] / Е. С. Рабунский. - М.: Педагогика, 1975.

43. Развитие речи детей дошкольного возраста: Пособие для воспитателя дет.сада. / Под ред. Ф.А. Сохина. – 2-е изд., испр. – М.: Просвещение, 2007. –223с.

44. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. 2-е изд / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2007 – 720 с

45. Рейнштейн, А.Э. Особенности влияния взрослого и сверстников на развитие речи дошкольников / А.Э. Рейнштейн. - М.: 2003.

46. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2000 - 712 с
47. Слободчиков, В. И., Исаев, Е. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: введение в психологию субъективности / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М.: Школа-пресс, 1995.– 384 с.
48. Субботина, Л. Г. Модель взаимодействия субъектов воспитательно-образовательного процесса в психолого-педагогическом сопровождении учащихся // Сибирский психологический журнал. – 2007. – № 5. – С. 120–125.
49. Унт, И. Э. Индивидуализация и дифференциация обучения [Текст] / И. Э Унт. - М.: Педагогика, 1990.
50. Ушакова, О. С. Теория и практика развития речи дошкольника [Текст]/О. С. Ушакова. – Москва: ТЦ Сфера, 2008. – 240 с.
51. Филичева Т.Б.Основы дошкольной логопедии / Т.Б. Филичева, О.С. Орлова, Т.В. Туманова. – М: Эксмо, 2015. – 320 с
52. Филичева, Т. Б. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи: программно-метод. Рекомендации [Текст] / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина.– Москва: Дрофа, 2009. – 189 с.
53. Филичева, Т. Б. Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение : учеб. - метод. пособие для логопедов и воспитателей [Текст] / Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова ; Моск. гос. открытый пед. ун-т. – Москва: Гном-Пресс, 1999. – 127 с.
54. Эльконин, Д.Б. Детская психология / Д.Б. Эльконин. – М.: 2006. Гл.8. – С. 402-417.
55. Якубинский, Л.П. Избранные работы: Язык и его функционирование / Л.П. Якубинский. – М.: 2008. Гл. 1. – С. 17-58.

Комплекс игр и упражнений, направленных на развитие связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня

Тема: «Детский сад»

Игра «Скажи наоборот».

Оборудование: предметные картинки.

Логопед показывает картинки, на которых изображены предметы, отличающиеся по размеру. Логопед называет один предмет, а ребенок – другой.

Инструкция: скажи наоборот.

Бабушка маленькая, а...

Дом маленький, а...

Зайчик маленький, а...

Орешек маленький, а...

Велосипед маленький, а...

Предполагаемый результат: дедушка большой, башня большая, мишка большой, шишка большая, машина большая.

Дидактическая игра «Какой предмет»

1.Цель: учить согласовывать прилагательные с существительными.

Кукла (какая?) - ..., мяч (какой?) -

2.Цель: упражнять в образовании признака от предмета.

Игрушка – игрушечный, кукла – кукольный, стол – настольный, зеркало -

Дидактическая игра «Назови ласково»

Цель: учить образовывать слова с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов.

Мяч – мячик, кукла - ...; мишка - ...; матрешка - ...; Петрушка -

Дидактическая игра «Посчитай»

Цель: упражнять в согласовании существительных с числительными 1-2-5.

Один мяч, два мяча, пять мячей, две куклы...

Дидактическая игра «Магазин».

Оборудование: игрушки (пушка, лиса, мишка, кубики, мышка, машина, петушок, утенок, неваляшка, шишка, кукла, танк).

Цель: научить детей находить отличительные особенности объекта, составлять описательные рассказы

Ход игры: дети играют в «магазин», но для того, чтобы купить вещь или продукт - нужно описать предмет, не называя его

Игра «Что лишнее?»

Цель: Учить детей слушать, выделять в цепочке слов лишнее.

Краткий ход: Логопед медленно и чётко произносит слова.

.Лишнее слово среди существительных:

- кукла, мяч, песок, юла, ведёрко;
- стол, шкаф, ковёр, кресло, диван;
- лошадь, корова, олень, баран;
- зима, осень, апрель, лето, весна;
- море, река, пруд, мост, озеро;
- Саша, Оля, Ира, Иванова, Настя.

.Лишнее слово среди прилагательных:

- храбрый, звонкий, смелый, отважный;
- красный, зелёный, деревянный, синий;
- крепкий, прочный, надёжный, далёкий;

.Лишнее слово среди глаголов:

- пришёл, вбежал, явился, смотреть;
- подошёл, вошёл, подбежал;
- прыгает, скачет, сидит, бежит;

Тема « Овощи, фрукты»

Дидактическая игра «Какой?»

Цель: учить образовывать относительные прилагательные по теме «Овощи».

Материал: мяч.

Суп из овощей – овощной, салат из моркови – морковный... .

Дидактическая игра «Мой любимый овощ»

Цель: закреплять знания детей об овощах. Развивать связную речь.

Материал: муляжи овощей или картинки с изображением овощей, план – схема для составления описательных рассказов.

Педагог предлагает каждому ребенку выбрать любой овощ и рассказать о нем по схеме.

Условные обозначения:

Знак вопроса – что это?

Грядка – где растет?

Цвет, форма.

Величина.

Солонка – вкус.

Человек – как использует.

Дидактическая игра «Какой, какое?»

Цель: учить образовывать имена прилагательные от имен существительных.

Материал: мяч.

Сад и яблоко. Яблоневый сад.

Сад и груша. Грушевый сад.

Груша и варенье. Грушевое варенье.

Персик и сок. Персиковый сок.

Гранат и сок. Гранатовый сок.

Яблоко и пирог. Яблочный пирог.

Яблоко и пюре. Яблочное пюре.

Ананас и желе.

Ананасное желе.

Дидактическая игра «Узнай по описанию»

Цель: учить составлять описательные загадки о ягодах, фруктах.

Попросить детей самостоятельно составить описательную загадку о ягодах или фруктах: «Овальный, твердый, желтый, кислый, кладут в чай» (Лимон).

Дидактическая игра «Мой любимый фрукт (ягода)»

Цель: учить составлять описательные рассказы о ягодах, фруктах.

Предложить детям составить описательные рассказы о фруктах и ягодах по плану:

Что это?

Где растёт?

Внешний вид.

Каков на вкус?

Что из него готовят?

Дидактическая игра «Сравни»

Цель: учить составлять сравнительные рассказы.

Предложить детям составить сравнительные рассказы о клюкве и малине, о яблоке и лимоне, об огурце и помидоре.

Игра «Отгадай по вкусу».

Дети подходят к столу, на котором лежат разные овощи: огурцы, помидоры, морковь, репа, вареные картофель и свекла. Разглядывают их и называют. Затем одному из детей завязывают глаза и подают кусочек одного из овощей. Ребенок пробует и рассказывает: «Это помидор — он вкусный, сладкий и полезный». И т.д.

«Приготовим салат»

Цель: учить детей проговаривать свои действия во время деятельности (кулинария).

Ход игры: во время приготовления салата воспитатель задает вопросы о разных овощах, какой формы? Какого цвета? Какого вкуса? Какой на

ощупь? Где растёт? Дети режут салат и проговаривают свои действия. Дети пробуют салат и называют последовательность приготовления. Записывают схему-рецепт.

Тема «Лес. Грибы. Ягоды»

Дидактическая игра «Узнай по описанию»

Цель: учить составлять описательные рассказы о грибах.

Материал: картинки с изображением грибов.

Вариант 1. Взрослый раскладывает перед детьми картинки, описывает внешний вид, а дети должны их назвать: «Растут возле пней на длинных ножках с коричневыми шляпками.» (Опята)

Вариант 2. Ребенок сам описывает внешний вид гриба и предлагает детям его узнать.

Дидактическая игра «Закончи предложение»

Цель: формировать умение подбирать родственные слова, образованные от слова гриб, в соответствии со смыслом стихотворения.

Материал: текст стихотворения.

Как-то раннею порой вдруг полился дождь...грибной.

И из дома в тот же миг в лес отправился ... грибник.

Чтобы принести улов, взял корзину для... грибов.

Долго шёл он в глушь лесную - поляну там искал... грибную.

Вдруг под ёлочкой на кочке видит маленький... грибочек.

И обрадовался вмиг наш удачливый... грибник.

Как ему не веселиться, если здесь в земле... грибница!

Стал заглядывать под ёлки, под берёзы и дубы,

Собирать в свою корзину все съедобные...грибы.

А когда собрал их много, то отправился домой,

И мечтал он всю дорогу, как он сварит суп... грибной.

Много он собрал грибов, и грибочков, и грибков,

А тому, кто долго ищет, попадётся и... грибище!

(Т. Кулакова)

Дидактическая игра «Раздели на группы»

Цель: закреплять умение пользоваться притяжательными местоимениями и разделять слова по родовым признакам.

Материал: карточки с картинками грибов; две корзинки.

Педагог предлагает детям из банка предметных картинок выбрать грибы, про каждый из которых можно сказать «он мой» и положить в одну корзинку. В другую – положить картинки с грибами, про каждый из которых можно сказать «она моя».

Дидактическая игра «Посчитай»

Цель: упражнять в согласовании существительных с числительными

Предложить детям пересчитать грибы, деревья, листья: один мухомор, два мухомора ... пять мухоморов; одна сыроежка, две сыроежки ... пять сыроежек

Тема «Осень»

Дидактическая игра: «Близкие слова»

Цель: формировать умение подбирать синонимы к словам. Развивать точность выражения мыслей при составлении предложений.

Материал: Фишки.

Осенью дни пасмурные,...

серые, унылые...

Осенью часто погода бывает холодной,...

ветреной, дождливой...

Осенью настроение грустное,...

печальное, тоскливое...

Осенью дожди частые,...

холодные,

проливные...

Небо покрывают серые тучи,...

тёмные, дождевые...

В начале осени бывают ясные дни,...

безоблачные, светлые...

Поздней осенью на улице холодно,...

пасмурно, ветрено...

Дидактическое упражнение «Подбери предметы к признакам»

Цель: учить согласовывать прилагательные с существительными.

Осенний - день,...

Осенняя - погода,...

Осеннее - небо,....

Осенние - дожди,....

«Приметы осени»

Цель: уточнить представления детей об осенних приметах, активизировать словарь по теме.

Оборудование: сюжетные картинки с изображением различных времен года.

Ход: Педагог предлагает детям картинки с изображением различных сезонных явлений (идет снег, светит солнце, осенний лес, подснежники в лесу). Ребенок выбирает картинки, на которых изображены только осенние явления, называет их.

Дидактическая игра «Один – много»

Цель: Продолжать учить детей согласовывать прилагательные с существительными при изменении числа.

Ход: солнечный день - солнечные дни; красивое дерево-, хмурая туча-, серое облако-, холодный дождь-, сильный ветер-, птичья стая-, глубокая лужа-, резиновый сапог-...и т. д.

Дидактическая игра «Скажи наоборот»

Цель: активизировать в словаре детей прилагательные с противоположным значением.

Ход: большой - маленький, умный – глупый, светлый – темный, чистый – грязный, добрый – злой, холодный – горячий, солнечный – пасмурный, новый – старый, грустный – веселый и т. д.

Дидактическая игра «Чьи листья»

Цель: Продолжать учить детей образовывать притяжательные прилагательные

Ход: Логопед предлагает детям рассмотреть картинки и определить лист какого дерева у него в руках. (лист тополя – тополиный, березы, ивы, рябины, дуба, клен и тд.)

Дидактическая игра «Что перепутал художник»

Цель игры: Обогащать и закреплять словарь детей; развивать у детей внимание, логическое мышление, связную речь, творческие способности, воображение, сообразительность, чувство юмора; воспитывать любовь к чтению.

Правила: Предложить детям узнать произведение, назвать героев; определить, что на картинке изображено неправильно, обосновать свой выбор.

Тема «Перелетные птицы»

Дидактическая игра «Чье гнездо?»

Цель: учить образовывать притяжательные прилагательные от имен существительных.

Материал: предметные картинки перелетных птиц и птичьих гнезд.

Дети рассматривают картинки и называют перелетных птиц.

Затем педагог показывает картинки гнезда и птицы, задает вопрос: «Чье гнездо?» Дети отвечают.

-Лебединое гнездо.

-Журавлиное гнездо.

Дидактическая игра «Образуй слова»

Цель: расширять и активизировать словарный запас. Упражнять в образовании действительных причастий настоящего времени.

Материал: предметные картинки перелетных птиц, мяч.

Поет Поющая

Щебечет Щебечущая

Улетает Улетающая

Кормит Кормящая

Плывет Плывущая

Кричит Кричащая

Голодает Голодающая

Дидактическая игра «Улетели птицы»

Цель: упражнять в словоизменении: употребление родительного падежа имен существительных в единственном и множественном числе.

Нет (кого?) – нет лебедя, утки

Нет (кого?) – нет лебедей, уток

Тема «Дикие животные»

Дидактическая игра «Чей, чья, чье?»

Цель: формировать умение образовывать притяжательные прилагательные.

След (чей?) – лисий, волчий

Уши (чьи?) – лисьи, волчьи

Голова (чья?) – лисья, волчья

Дидактическая игра «Чей хвост?»

Цель: формировать умение образовывать притяжательные прилагательные.

Однажды утром лесные звери проснулись и видят, что у всех хвосты перепутаны: у зайца – хвост волка, у волка – хвост лисы, у лисы – хвост медведя... . Расстроились звери. Разве подходит зайцу хвост волка? Помоги зверям найти свои хвосты, ответив на вопрос «Чей это хвост?» Вот хвост волка. Какой он? (серый, длинный). Чей это хвост? - волчий. А это чей такой хвост - маленький, пушистый, белый? – зайца... и т. д. Теперь все звери нашли свои хвосты.

Дидактическое упражнение «Кто больше слов скажет»

Цель: упражнять в подборе однокоренных слов.

Медведь – медведица, медвежонок, медвежий, медведишка (волк, лиса ...).

Дидактическая игра «Кто где живёт?»

Цель: упражнять в употреблении предложного падежа существительного.

Лиса живёт в норе. Медведь зимует в... . Волк живёт в Белка живёт в Ёжик живёт в

Дидактическая игра «Посчитай»

Цель: упражнять в согласовании числительных с существительными.

Первый заяц, второй заяц ... пятый заяц.

Один заяц, два зайца ... пять зайцев.

«Кого встретил медведь»

Медведь шел по лесу и встретил пушистую хитрую рыжую лису, еще он встретил трусливого беленького длинноухого зайца, шустрю пушистую прыгучую белку, а еще круглого колючего ежа, злого голодного зубастого волка.

- С кем встретился медведь?

1. Ребята, какую лису встретил медведь? (Пушистую хитрую рыжую лису.)

2. Какого зайца встретил медведь? (Трусливого беленького длинноухого зайца.)

3. А какую белку встретил медведь? (Маленькую прыгучую глазастую белку.)

4. Какого ежа встретил медведь? (Круглого колючего ежа.)

5. А какого волка встретил медведь? (Злого голодного зубастого волка.)

- Молодцы, ребята! Скажите, каких из этих животных мы не можем встретить в лесу зимой? Почему? (Зимой мы не встретим ежа и медведя – они спят.)

Тема «Игрушки»

Дидактическая игра «Назови игрушку»

Цель: упражнять в образовании относительных прилагательных.

Игрушка из дерева (какая?) – деревянная (матрешка, дудка)

Игрушка из глины (какая?) – глиняная (свистулька)

Игрушка из керамики (какая?) – керамическая (куколка)

Дидактическая игра «Посчитай»

Цель: упражнять правильно согласовывать числительное с существительным.

Одна матрешка, две матрешки, ... пять матрешек.

Одна свистулька, ... пять свистулек.

Упражнение: «Скажи наоборот»(с опорой на иллюстрацию)

Ослик мягкий, а кубик - -Машина тяжеля, а мячик - -Автобус новый, а ослик –

Игра «Мой, моя, мое» (игра с мячом)

Ход игры: я буду бросать вам мяч и называть игрушку. А вы будете мне возвращать мяч со словами (моя кукла, мой паравоз, пирамидка, юла, солдатики, машина, мяч, кубик, самолет, скакалка, матрешка, бубенчики, грузовик)

Игра «Что без чего?» (с опорой на иллюстрацию)

Машинка без .. (колеса)

Пирамидка без ... (колечка)

Ослик без ... (уха)

Самолетик без ... (крыла)

Автобус без (колеса)

Тема «Транспорт»

Дидактическая игра «Почему так называется»

Цель: упражнять в словообразовании, в том числе сложных слов.

Самолет – сам летает

Вездеход - ...

Паровоз - ...

Пароход - ...

Самосвал - ...

Самокат -

Дидактическая игра «Виды транспорта»

Цель: учить классифицировать виды транспорта. Упражнять в составлении предложений с определенным словом.

Материал: картинки с изображением различных видов транспорта. Схемы, кодирующие виды транспорта (волна, дорога, железная дорога, облако).

Самолет – это воздушный транспорт. Самолет летит над облаками.

Автомобиль -

Дидактическая игра «Кто чем управляет»

Цель: расширять и активизировать словарный запас.

Материал: иллюстрации с изображением людей транспортных профессий, мяч.

Дети рассматривают иллюстрации и называют профессии людей, работающих на транспорте.

Чем управляет:

машинист - ...

водитель - ...

мотоциклист - ...

шофер - ...

велосипедист - ...

летчик - ...

капитан -

Тема «Одежда»

Дидактическая игра «Закончи предложение»

Цель: упражнять в образовании имен прилагательных от имен существительных. Расширять и активизировать словарный запас.

Материал: мяч.

Пиджак из шерсти. Он (какой?) - Шерстяной.

Платье из шелка. Оно ...

Футболка из трикотажа. Она ...

Куртка из кожи. Она ...

Шуба из меха. Она ...

Пальто для бабушки. Оно ...

Одежда для улицы. Она...

Сапоги из резины. Они ...

Косынка из ситца. Она ...

Сарафан для лета. Он ...

Плащ для весны. Он ...

Майка для детей. Она ...

Брюки для Мужчин. Они...

Дидактическая игра «Расскажи, какая одежда»

Цель: учить детей составлять описательный рассказ о различных предметах одежды с опорой на схему.

Материал: схемы для составления рассказа, картинки с изображением различных предметов одежды.

Дети выбирают картинки с изображением одежды и составляют описательные рассказы с опорой на схему.

Тема «Орудия труда. Профессии»

Дидактическая игра «Назови профессию»

Цель: упражнять в образовании существительных с помощью суффикса –щик.

Кто носит багаж? – Носильщик.

Кто сваривает трубы? – Сварщик.

Кто вставляет стекла? - ...

Кто работает на кране? - ...

Кто кладет камни? - ...

Кто чинит часы? - ...

Кто точит ножи? - ...

Кто кроит платье? - ...

Дидактическая игра «Справочное бюро»

Цель: закреплять представления детей о профессиях людей и месте их работы. Упражнять в употреблении предлога в.

Где работает клоун? – В цирке.

Где работает учитель? – В школе.

Где работает повар? - ...

Где работает продавец? - ...

Где работает врач? - ...

Где работает артист? - ...

Где работает воспитательница?

Игра «Назови профессию»

Цель: формировать умение образовывать существительные от глаголов, развитие внимания, ловкости.

Ход игры.

Логопед бросает мяч ребенку и называет глагол: «Воспиты-вает...»
Ребенок продолжает: «Воспитатель».

Копилка слов: Учит - ...учитель; строит - ...строитель; грузит - ...грузчик; сторожит - ...сторож; летает - ...лётчик; танцует - ...танцор; поёт - ...певец; продает - ...продавец и т. д.

На доске могут быть картинки с изображением людей данных профессий.

Игра «Что чем делают?»

Цель: закреплять представления детей о предметах и их использовании в трудовых процессах; употребление существительных в дательном падеже;

Ход игры.

На столе разложены картинки – орудия труда, в перевернутом виде. Дети по очереди берут, называют предмет и рассказывают, что этим предметом можно делать.

Например: ребенок берет картинку – лопата и говорит: «Это лопата. Лопатой можно копать»

Игру можно провести в форме лото. Ведущий берет картинку и описывает действия, которые можно выполнить с данным предметом, а дети

отгадывают: «Этим предметом можно копать (лопата). Этим предметом можно строгать доски (рубанок)».

Конспект совместного с родителями логопедического занятия «Лесные друзья»

Цель: вовлечение родителей в совместную деятельность с ДООУ

Задачи:

Для родителей:

- Дать понятие коррекционно-развивающего занятия
- Познакомить с разнообразными практическими материалами в виде

игр, заданий, упражнений

- развивать стремление к совместным игра

Для детей:

- воспитывать культуру общения детей со взрослыми и сверстниками
- продолжить развитие мелкой моторики
- продолжить развитие психических процессов
- продолжить развитие навыков рефлексии

Ход занятия.

1. Ритуал приветствия

Цель: создание положительного эмоционального фона.

Дети и родители садятся в круг, все берутся за руки и говорят: «Добрый вечер».

Потом «передаем по кругу» хорошее настроение: кладем руку на плечо соседа сначала вправо, затем влево.

2. Упражнение разминка

Цель: раскрепощение участников, создание рабочего настроения.

-Слышу топот чьих-то ножек,

По тропинке ходит...(ежик)!

К нам в гости на полянку пришли ежата со своими мамами.

Давайте посмотрим, на наших лесных друзей. Ребята, а вы обратили внимание, что ежики то без иголочек... Предлагаю сделать игопочки для них при помощи скрепок. Тогда у нас будут очень красивые и интересные ежики.

(Дети и родители делают иголки для ежей при помощи скрепок).

3. Основная часть

Цель: развитие познавательных процессов, мелкой моторики, совместной деятельности.

- Мама ежика собирается за грибами, а маленькие ежата все вместе пока поиграют. Вот только мамочки не знают как пройти на полянку, где растут грибы. Давайте поможем им найти тропинку. (садимся за столы, игра - лабиринт. Дети при помощи мам проводят ежика по тропинке -лабиринту)

После того, как тропинка найдена, мамы отправляются на поляну за грибами (за столами), а ежата идут играть (дети выходят к доске, садятся в круг).

Дидактическое упражнение «Кто больше слов скажет»

Цель: упражнять в подборе однокоренных слов.

Медведь – медведица, медвежонок, медвежий, медведишка (волк, лиса ...).

Игра: «Четвертый лишний» по лексической теме

(Дети отвечают, мамы наблюдают за ответами детей)

- Ребята, а мамы -ежихи уже наверно собрали грибы, давайте вернемся к ним и узнаем.

Возвращаются к мамам. Мамы нашли грибы,но не простые а в виде задания - соедини по точкам. Дети обводят по точкам.

- мы помоги ежикам найти полянку с грибами, сами поиграли с ежатами, а теперь давайте проводим ежей на лесную поляну и поблагодарим их за интересное приключение

4.Рефлексия

Цель: научить детей и взрослых слушать и слышать своих товарищей, развитие осознанного восприятия.

- Давайте возьмем в руки волшебный цветок. Тот, кто его держит расскажет, что ему сегодня больше всего понравилось, а остальные послушают. (отвечают и мамы и дети по очереди)

5. Ритуал прощания

Участники берутся за руки и говорят друг другу "До свидания!"