



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЧЕЛЯБИНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЧГПУ»)

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

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ В ПРОЦЕССЕ
РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ
НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ НА ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ

Выпускная квалификационная работа
по направлению 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование

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

Выполнил (а):
Студент (ка) группы ОФ-206/173-2-1
Михайлова Елена Николаевна

Научный руководитель:
к.п.н., доцент кафедры СППиПМ
Бурова Н.И.

Работа _____ к защите
рекомендована/не рекомендована

« ___ » _____ 20__ г.
зав. кафедрой специальной педагогики,
психологии и предметных методик

к.п.н., доцент Л.А. Дружинина

Челябинск
2016

Оглавление

Введение.....	3
Глава I. Теоретические аспекты проблемы психолого-педагогического сопровождения в процессе развития речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня	9
1.1. Проблема психолого-педагогического сопровождения дошкольников с ОНР III уровня в психолого-педагогической литературе.....	9
1.2 Психолого-педагогические и лингвистические основы формирования связной речи.....	20
1.3. Психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.....	31
1.4. Особенности развития связной речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.....	37
1.5. Специфика работы учителя - логопеда по развитию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.....	42
Выводы по I главе.....	47
Глава II. Экспериментальная работа по организации психолого-педагогического сопровождения в процессе развития речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня на логопедических занятиях.....	49
2.1. Организация и результаты работы по анализу уровня развития связной у речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.....	49
2.2. Реализация педагогических условий психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня по развитию связной речи на логопедических занятиях.....	61
2.3. Анализ результатов экспериментальной работы.....	74
Выводы по II главе.....	79
Заключение.....	81
Список литературы.....	83
Приложение.....	92

Введение

Связная речь предполагает овладение богатейшим словарным запасом языка, усвоение языковых законов и норм, т.е. овладение грамматическим строем, а также практическое их применение, практическое умение пользоваться усвоенным языковым материалом, а именно умение полно, связно, последовательно и понятно окружающим передать содержание готового текста или самостоятельно составить связный рассказ. Отражает уровень эстетического и эмоционального развития ребенка.

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.

В процессе речевого развития формируются высшие формы познавательной деятельности, способности к понятийному мышлению. В процессе психологического развития ребёнка возникает сложное качественное единство – речевое мышление, речемыслительная деятельность.

Но существует множество людей, страдающих нарушениями речи. Причин возникновения таких дефектов множество: влияние экологии, наследственности, нездорового образа жизни родителей, педагогической запущенности. И люди с такими нарушениями нуждаются в помощи специалистов.

Данная проблема возникает уже в дошкольном возрасте, и этот жизненный этап требует специального изучения, анализа и особого внимания ученых и практиков.

Развитие связной речи у детей и при отсутствии патологии в речевом и психическом развитии - изначально сложный процесс, который многократно усложняется, если имеет место общее недоразвитие речи (ОНР).

Тяжёлые нарушения речи могут влиять на умственное развитие, особенно на формирование высших уровней познавательной деятельности,

что обусловлено тесной взаимосвязью речи и мышления и ограниченностью социальных, в частности речевых контактов, в процессе которых осуществляется познание ребёнком окружающей среды.

Нарушение речи ограничивает речевое общение, может отрицательно влиять на формирование личности ребёнка, вызывать психические наслоения, специфические особенности эмоционально – волевой сферы, способствовать развитию отрицательных качеств. Характерна застенчивость, нерешительность, замкнутость, негативизм, чувство неполноценности. Речевые нарушения, возникнув под влиянием какого – либо патогенного фактора, сами не исчезают и без специально организованной коррекционной логопедической работы могут отрицательно сказаться на всём дальнейшем развитии ребёнка. У ребёнка с общим недоразвитием независимо от уровня развития речи нарушены все компоненты речи: звуковая культура, грамматический строй, пассивный и активный словарь и связная речь, а специалист создает необходимые условия для исправления данного дефекта.

Закономерности развития связной речи детей с момента ее возникновения раскрываются в исследованиях А.М. Леушиной. Она показала, что развитие связной речи идет от овладения ситуативной речью к овладению контекстной, затем процесс совершенствования этих форм протекает параллельно, развитие связной речи, изменение ее функций зависит от содержания, условий, форм общения ребенка с окружающими, определяется уровнем его интеллектуального развития. [31]

Развитие связной речи у детей дошкольного возраста и факторы ее развития исследовались учёными: Е.А. Флериной, Е.И. Радиной, Э.П. Коротковой, В.И. Логиновой, Н.М. Крыловой и другими. Уточняют и дополняют методику обучения связной речи исследования Н.Г. Смольниковой о развитии структуры связного высказывания у старших дошкольников, исследования Э.П. Коротковой об особенностях овладения дошкольниками различными функциональными типами текстов. [26]

Разносторонне изучаются также методы и приемы обучения

дошкольников связной речи: Е.А. Смирнова и О.С. Ушакова раскрывают возможность использования серии сюжетных картин в развитии связной речи, о возможности использования картины в процессе обучения дошкольников рассказыванию достаточно много пишет В.В. Гербова, Л.В. Ворошнина раскрывает потенциал связной речи в плане развития детского творчества. Но предлагаемые методы и приемы развития связной речи более ориентированы на представления фактического материала для детских рассказов, интеллектуальные процессы, значимые для построения текста, в них менее отражены.

Исследования, выполненные под руководством Ф.А. Сохина и О.С. Ушаковой (Г.А. Кудрина, Л.В. Ворошнина, А.А. Зрожевская, Н.Г. Смольникова, Е.А. Смирнова, Л.Г. Шадрин) имели большое значение для изучения формирования связной речи у детей.

В центре внимания этих исследований находится поиск критериев оценки связности речи, и в качестве основного показателя ими выделено умение структурно выстраивать текст и использовать различные способы связей между фразами и частями разных типов связных высказываний, видеть структуру текста, его основные композиционные части, их взаимосвязь и взаимообусловленность. Таким образом, дошкольник начинает овладевать текстом как определенной моделью.

Проблематикой коррекции общего недоразвития речи занимались отечественные ученые: Р.Е. Левина, Н.А. Никаншина, Г.А. Каше, Л.Ф. Спирина, Г.И. Жаренкова. Речевые нарушения могут затрагивать различные компоненты речи. Одни нарушения касаются только произносительных моментов и процессов и выражаются в нарушениях внятности речи без каких-либо сопутствующих проявлений. Другие затрагивают фонематическую систему языка и выражаются не только в дефектах произношения, но и в недостаточном овладении звуковым составом слова, влекущем за собой нарушения речи и письма. Сложные речевые нарушения охватывают как фонетико – фонематическую, так и лексико – грамматическую стороны

языка, приводят к общему недоразвитию речи от полного отсутствия или лепетного её состояния до развитой речи, но с элементами фонетического и лексико – грамматического недоразвития.

Подобные нарушения могут быть исправлены только в результате специально организованной коррекционной работы, однако в практике работы педагогов часто недооценивается необходимость соблюдения комплекса педагогических условий, обеспечивающих эффективность развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Таким образом, актуальность проблемы поиска более новых, эффективных, научно обоснованных путей развития связной речи у дошкольников с ОНР III уровня, определили выбор темы нашего исследования: «Психолого-педагогическое сопровождение в процессе развития речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня на логопедических занятиях».

Цель исследования: изучить теоретические аспекты проблемы и разработать модель психолого-педагогического сопровождения в процессе развития связной речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня в условиях логопедических занятий.

Объект исследования: процесс развития связной речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Предмет исследования: модель психолого-педагогического сопровождения в процессе развития связной речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня, обеспечивающая эффективность работы на логопедических занятиях.

Гипотеза исследования – создание модели психолого-педагогического сопровождения в процессе развития связной речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня будет способствовать повышению эффективности процесса развития связной речи на логопедических занятиях.

Задачи исследования:

1. Проанализировать научно-методическую и психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования.
2. Выявить научно-методические подходы к решению проблемы психолого-педагогического сопровождения в процессе развития связной речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня на логопедических занятиях.
3. Экспериментально проверить эффективность разработанной и обоснованной нами модели психолого-педагогического сопровождения в процессе развития связной речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня на логопедических занятиях.

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

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

- культурно-историческая теория развития высших психических функций и положение об общности закономерностей развития обычного ребенка и ребенка с психофизическими нарушениями (Л.С. Выготский);
- концепция опосредованности развития личности ее деятельностной позицией и средой обитания (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.Н.Леонтьев, С.Л.Рубинштейн);
- методология системного подхода (А.Н. Аверьянов, В.Г. Афанасьев, И.Б. Блауберг и др.);
- теория обучения и воспитания детей с нарушениями речи (Л.С. Волковой, Р.И. Лалаевой, Н.В. Серебряковой, С.В. Зориной, Г.В. Чиркиной, Т.Б. Филичевой и др.).

Экспериментальная работа проводилась **на базе** МБДОУ / ДС № 316 комбинированного вида г. Челябинска. В исследовании участвовали дети старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня, всего 10 человек, которые были разделены на две подгруппы по 5 человек. Первая группа была экспериментальной (1э), вторая контрольной (1к).

Научная новизна исследования. Установлено, что развитие связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня является частью содержания их обучения, степень овладения которым влияет на полноценное речевое и общее развитие ребёнка, и является одним из основных условий его успешного обучения в школе. Разработана модель психолого - педагогического сопровождения данной категории детей, обеспечивающая эффективность процесса работы по развитию связной речи на логопедических занятиях, которая включает в себя организацию управленческого, психолого - педагогического, коррекционного сопровождения с описанием условий и технологий её реализации.

Практическая значимость исследования определяется тем, что результаты исследования, отобранные нами комплексы упражнений могут быть использованы логопедами, воспитателями, родителями, в работе по развитию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня. Созданы методические рекомендации для логопедов и воспитателей по организации психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня в процессе работы по развитию связной речи.

Структура исследования: из введения, двух глав, выводов по каждой главе, заключения, списка литературы и приложений.

Глава I. Теоретические аспекты проблемы психолого-педагогического сопровождения в процессе развития речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня

1.1. Проблема психолого-педагогического сопровождения дошкольников с ОНР III уровня в психолого-педагогической литературе

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

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

Общее недоразвитие речи (ОНР) — различные сложные речевые расстройства, при которых нарушается формирование всех компонентов речевой системы, то есть звуковой стороны (фонетики) и смысловой стороны (лексики, грамматики) при нормальном слухе и интеллекте. Общее недоразвитие речи сказывается на формировании у детей интеллектуальной, сенсорной и волевой сфер.

Связь между речевыми нарушениями и другими сторонами психического развития обуславливает наличие вторичных дефектов. Так, обладая полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями (сравнения, классификации, анализа, синтеза), дети отстают в развитии словесно-логического мышления, с трудом овладевают мыслительными операциями.

Это подтверждается психолого-педагогическими (Л.С. Выготский, Р.Е. Левина, С.С. Ляпидевский, Ж.И. Намазбаева, С.А. Миронова, Л.Ф. Спирина, Т.Б. Филичева и др.), психолингвистическими (В.К. Воробьева, В.А. Ковшиков, Р.И. Лалаева и др.) и медико-педагогическими (О.Н. Исаев, В.В. Ковалёв и др.) исследованиями.

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

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

Вместе с формированием гуманистической направленности образования стала развиваться идея психолого-педагогического сопровождения развития детей. Она возникла в рамках проблемы оказания эффективной квалифицированной помощи. Парадигма психолого-педагогического сопровождения приобрела особую популярность среди моделей психологической службы в образовании (Э.М. Александровская, М.Р. Битянова, Е.И. Казакова, Е.А. Козырева, Р.В. Овчарова, Т.И. Чиркова и др.). Непродолжительный срок существования в системе образования данной модели (с 1994 г.) и ее широкое распространение в различных образовательных учреждениях показывают интенсивность изучения специфики проблемы. Многие авторы признают обусловленность такой специфики различиями в образовательных задачах, возможностях и ориентирах, других характеристиках конкретных образовательных сред: детские сады (Г.Л. Бардиер, И.В. Ромазан, Т.С. Чередникова, Т.И. Чиркова и др.), школы (Э.М. Александровская, И.А. Баева, М.Р. Битянова, Е.И. Казакова, Е.А. Козырева, Т.Л. Порошинская, Л.В. Тарабакина и др.), средние

и высшие профессиональные учебные заведения (Ж.О. Андреева, В.К. Багирбеков, Р.О. Агавелян, Ю.М. Львин и др.).

Однако, несмотря на достаточно большое количество публикаций по проблеме психологического сопровождения, недостаточно изучена специфика сопровождающей работы применительно к различным категориям сопровождаемых в разных типах образовательных учреждений. Поэтому проблему психологического сопровождения развития дошкольника мы относим к разряду малоизученных. Исследования, проведенные в последнее время по данной тематике, позволяют сделать вывод об актуальности сопровождения развития детей дошкольного возраста в условиях дошкольных образовательных учреждений (в дальнейшем - ДОУ). Дошкольный возраст обладает особой ценностью для последующего развития человека (Л.И. Божович, В.В. Давыдов, В.С. Мухина, Д.Б. Эльконин и др.). Поэтому актуальность нашего исследования обусловлена противоречием между важностью и значимостью реализации системы психолого-педагогического сопровождения развития дошкольников с одной стороны, и слабой ее теоретической и практической разработанностью, с другой стороны.

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

В настоящее время в научной литературе термин «сопровождение» понимается, прежде всего, как поддержка психически здоровых людей, у которых на определенном этапе развития возникают какие-либо трудности. Необходимо заметить, что поддержка понимается как сохранение личностного потенциала и содействие его становлению. Сущность такой поддержки заключается в реализации права на полноценное развитие личности и ее самореализацию в социуме.

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

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

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

Технология сопровождения в образовании - это область научно-практической деятельности целого ряда специалистов. Это относительно новое направление в психологии образования в России, которое развивается на основе мультидисциплинарного подхода к онтогенезу. Воплощая на практике идеи гуманистического и личностно-ориентированного

образования, технология сопровождения становится необходимой составляющей образовательной системы, позволяющей создавать условия для полноценного развития детей.

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

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

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

специалистов в ДОУ будет заключаться в развитии этого качества - адаптивности - всеми доступными ему средствами.

Л.И. Макадей анализирует процесс сопровождения с позиции коррекционной психологии, отмечая эффективность данной формы психологической поддержки при взаимодействии с детьми-инвалидами. Автор приходит к выводу, что технологии сопровождения помогают анализировать ближайшее окружение и уровень психического развития, используя индивидуальную работу с детьми и участниками образовательного процесса.

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

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

– видение диагностики как стартовой площадки сопровождения, нацеленность ее на информационное обеспечение процесса сопровождения;

- направленность на выявление сильных сторон, позитива личности, на определение правильности педагогической стратегии;
- систематичность отслеживания психолого-педагогического статуса дошкольников с точки зрения их актуального состояния и перспектив ближайшего развития на всем протяжении нахождения их в ДОУ;
- обусловленность диагностических результатов социальной ситуацией развития, объективными и субъективными сложностями, с которыми сопряжено обучение и воспитание ребенка в конкретных педагогических условиях образовательного учреждения [101].

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

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

педагогического статуса ребенка при анализе содержания обучения; для организации межличностного общения в группе.

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

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

Таким образом, анализ научной литературы показывает, что психолого-педагогическое сопровождение имеет неограниченное разнообразие видов и форм, которые различаются по направленности, предмету и объекту: сопровождение родительства; сопровождение ребенка (с общим недоразвитием речи III уровня, одаренного, гиперактивного, с трудностями в обучении, в критической ситуации и т.д.); сопровождение педагога в процессе учебно-воспитательной деятельности; сопровождение детско-родительских отношений и т.д.

Модель сопровождения, предложенная М.Р. Битяновой, легко адаптируется в дошкольной образовательной среде. Следовательно, описанные М.Р. Битяновой компоненты сопровождающей деятельности в школе, применимы к деятельности в ДООУ. Аналогичным образом в структуру деятельности специалистов ДООУ входят:

- осуществление анализа учебно-воспитательной среды ДООУ с учетом тех возможностей и требований, которые она предъявляет к возможностям ребенка и уровню его развития;
- определение психологических критериев эффективности обучения и развития дошкольника;

- разработку и внедрение определенных мероприятий, которые рассматриваются как условие успешного развития и обучения ребенка;
- разработку определенной системы деятельности психолога, обеспечивающей максимальный эффект развития ребенка в данной конкретной обстановке [16].

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

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

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

- диагностика (отслеживание), служащая основой ответственности за принятое решение.
- постановка целей;
- отбор и применение методических средств;

– анализ промежуточных и конечных результатов, дающий возможность корректировать ход работы.

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

1. Удовлетворение базовых потребностей (тепло, питание, другие факторы, обеспечивающие здоровье).
2. Обеспечение в ДООУ психологической и социальной безопасности.
3. Удовлетворение первичных интересов (предметно-развивающая среда и социальная ситуация, способствующие становлению продуктивных видов деятельности и отношений с окружающими).
4. Превентивную и оперативную помощь в решении индивидуальных проблем, связанных с усвоением учебных программ, принятием правил поведения в ДООУ, межличностной коммуникацией с взрослыми и сверстниками.
5. Формирование готовности быть субъектом собственной деятельности.

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

данном этапе работы - это анализ степени сформированности основных показателей развития ребенка [38].

А.Ю. Качимская считает, что психолого-педагогическое сопровождение развития ребенка дает возможность педагогам совместно с сотрудниками дошкольного учреждения разработать цели деятельности единого коллектива (педагогов и воспитателей), решить основные задачи его функционирования в рамках вопроса преемственности, определить направление развития такой сложной системы, какой является функциональный комплекс детский сад - школа. «В соответствии с запросом школьных психологов методисты и воспитатели детских садов создают свой банк данных, характеризующих психологические особенности детей, зоны их актуального и ближайшего развития, возможные затруднения, которые могут возникнуть на начальном этапе обучения детей в инновационной школе» [42]. А.Ю. Качимская отмечает, что превращение ребенка в субъект образовательного процесса в системе психолого-педагогического сопровождения требует в качестве необходимой составляющей организацию специальной работы по целенаправленному формированию сложных форм самостоятельности и активности. Такая работа, по мнению автора, является профилактикой пассивности, инфантильности, которые могут возникнуть при акценте на чрезмерную опеку, повседневный контроль, приспособление учителя или родителя к стилю и уровню деятельности ребенка.

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

По нашему мнению, специалистам необходимо четко различать объекты сопровождения, его предмет и средства. На основании этого определяется содержание деятельности педагога-психолога и учителя-логопеда в ДОУ, формы и методы работы, а также оценивается эффективность условий реализации программы сопровождения естественного развития ребенка. Кроме того, это позволяет определить

частные случаи сопроводительной деятельности, различные тактики развития индивидуально-личностного потенциала. Важно разграничить функциональные обязанности каждого участника. Однако функции сопровождающих определяются предметом сопровождения, поэтому мы не считаем необходимым подробно останавливаться на этом.

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

1.2. Психолого-педагогические и лингвистические основы формирования связной речи

Понятие «речь» является межпредметным: оно встречается в лингвистической, психологической (психолингвистической), методической литературе.

Лингвисты говорят о речи в плане ее сопоставления с языком. Для них язык – система материальных единиц, служащих общению людей и отражаемых в сознании коллектива в отвлечении от конкретных мыслей, чувств, желаний, а речь – последовательность знаков языка, построенная по его законам из его материала и в соответствии с требованиями выраженного конкретного содержания (мыслей, чувств, настроений, состояний воли, желаний и т.д.).

Для психологии представляет интерес, прежде всего место речи в системе высших психических функций человека – в ее взаимоотношении с мышлением, сознанием, памятью, эмоциями и т. д.; при этом особенно важны те ее особенности, которые отражают структуру личности и деятельности. Психологи и психолингвисты рассматривают речь, как процесс

порождения и восприятия высказывания, как вид специфической человеческой деятельности, обеспечивающей общение. «Процесс собственно речи представляет собой процесс перехода от «речевого замысла» к его воплощению в значениях того или иного языка и далее к реализации во внешней речи – устной или письменной».

Педагогу важно знать, что, собственно, представляет собой речь, как вид деятельности, как происходит процесс порождения и восприятия высказывания. Объектом исследований педагога, является речь, как предмет обучения. Речь – это деятельность человека, применение языка для обращения, для передачи своих мыслей, своих знаний намерений, чувств.

Речь – сложившаяся исторически в процессе материальной преобразующей деятельности людей форма общения, опосредствованная языком. Она может быть активной, конструируемой каждый раз заново, и реактивной, представляющей собой цепочку динамических речевых стереотипов.

Структура речевой деятельности или речевого действия в принципе совпадает со структурой любого действия, т.е. включает фазы ориентировки, планирования (в форме внутреннего «программирования»), реализации и контроля.

Речь выполняет ряд функций: 1. Обозначения – каждое слово, предположение имеют определенное содержание; 2. Сообщения – передача сведений, знаний, опыта; 3. Выражения – обнаружение через интонацию, ударения, построение, использование сравнений, чувств, потребностей, отношений; 4. Воздействия – побуждение к выполнению задач, проявлению активности, к изменению взглядов.

Функции речи по-разному проявляются в различных ее видах. Необходимо знать особенности каждого вида речи.

Внутренняя речь – это речь мысленная, протекающая хотя и на языковом материале, но без отчетливых внешних проявлений (без ее выражения, устного или письменного). Обдумывание будущего

высказывания во внутренней речи начинается с ориентировки в ситуации общения (мотив общения - спросить, сказать, побудить). Если человек намерен высказаться, он предварительно обдумывает свою речь, планирует и регулирует свои действия. Для внутренней речи характерно: фрагментарность, сокращенность (свернутость), она лишена четких грамматических форм.

Если внутренняя речь – это речь для себя, то внешняя речь - для других. Внешняя речь – это речь, имеющая звуковое оформление. Она рассчитана на восприятие, на то, чтобы говорящего поняли его собеседники или слушатели. Поэтому требования к ней высокие. Внешняя речь может быть устной и письменной.

Устная речь – это звучащая (говоримая), что предполагает собеседнику словесную импровизацию, которая всегда имеет место в процессе говорения в большей или меньшей степени (зависит от подготовленности к высказыванию, от характера последнего). Это вербальное (словесное) общение при помощи языковых средств, воспринимаемых на слух. Устная речь характеризуется тем, что отдельные компоненты речевого сообщения порождаются и воспринимаются последовательно. Процессы порождения устной речи включают звенья ориентировки, одновременного планирования (программирования), речевой реализации и контроля: при этом планирование в свою очередь совершается по двум параллельным каналам и касается содержательной и моторно-артикуляционной сторон устной речи. Устная речь может быть гладкой, плавной, более или менее прерывистой. Ее основное выразительное средство – интонация.

Речь письменная – вербальное (словесное) общение при помощи письменных текстов. Оно может быть и отсроченным (например, письмо), и непосредственным (обмен записками во время заседания). Речь письменная отличается от речи устной не только тем, что использует графику, но и в грамматическом (прежде всего синтаксическом) и стилистическом

отношениях – типичными для письменной речи синтаксическими конструкциями и специфичными для нее функциональными стилями. Ей свойственна весьма сложная композиционно-структурная организация, которой необходимо специально овладевать, и отсюда – особая задача обучения письменной речи в школе. Поскольку текст письменной речи может быть воспринят одновременно или, во всяком случае, большими «кусками», восприятие письменной речи во многом отличается от восприятия устной речи.

В условиях спонтанной устной речи сознательный выбор и оценка используемых в ней языковых средств сведены до минимума, в то время как в подготовленной устной речи и в письменной речи занимают значительное место. Различные виды и формы речи строятся по специфическим закономерностям. Например, разговорная речь допускает значительные отклонения от грамматической системы языка, особое место занимает связная и тем более художественная речь.

Психологически в известном смысле, прежде всего для самого говорящего, всякая подлинная речь, передающая мысль, желание говорящего, является связной речью (в отличие от отдельного зависимого слова, извлеченного из контекста речи). Связной в специфическом, терминологическом смысле слова мы называем такую речь, которая отражает в речевом плане все существенные связи своего предметного содержания.

Речь может быть несвязной по двум причинам: либо потому, что эти связи не осознаны, либо потому, что, будучи представлены в мысли говорящего, эти связи не выявлены надлежащим образом в его речи.

Все исследователи, изучающие проблему развития связной речи, обращаются к характеристике, которую дал С.Л. Рубинштейн: «Связность собственно речи означает адекватность речевого оформления мысли говорящего или пишущего с точки зрения ее понятности для слушателя или читателя» [Рубинштейн С.Л. К психологии речи // Учёные записки ЛГПИ им. А.И. Герцена. – 1941. – Т. 35. 7 стр.].

Если все в ней понятно для другого из самого контекста речи, это контекстная речь. Если речь не образует такого связного смыслового целого контекста, чтобы на основании только его можно было вполне ее понять, для ее понимания необходимо учесть конкретную ситуацию, к которой относится речь, то есть смысловое содержание речи становится понятным, лишь, будучи взято совместно с этой ситуацией это ситуативная речь.

Однако Рубинштейн не противопоставлял эти два вида речи, ибо всякая речь имеет какой-либо контекст, и, в то же время, всякая речь связна и обусловлена некоторой ситуацией. «Ситуативные и контекстные моменты всегда находятся во внутренней взаимосвязи и взаимопроникновении, речь может идти лишь о том, какой из них является в каждом данном случае господствующим».

В развитии связной речи центральными понятиями являются: «монологическая» и «диалогическая» речь.

Диалогическая речь – первичная, естественная форма речевого общения, которая состоит из обмена высказываниями. Диалогическая речь в большей степени ситуативна и контекстна, поэтому она свернута и эллиптическая (в ней много подразумевается благодаря знанию ситуации обоими собеседниками). Речь в диалоге порождается сознанием и волей двух (и более) разных лиц и эти двое творят речь совместно и попеременно, каждый из них мыслит в отдельности, по-своему. Мысль может обрываться, отклоняться в сторону, возвращаться назад, содержать включения. Говорящему некогда обрабатывать форму изложения, поэтому она часто бывает небрежной. Для диалогической речи характерны такие формы как: вопрос-ответ, добавление, пояснение, распространение, формулы речевого этикета и конструктивные связи реплик. Она эмоциональна, так как разговаривающие используют выразительные средства: жесты, взгляды, мимику, интонации. Диалогическая речь не произвольна, реактивна, мало организована. Огромную роль здесь играют клише и шаблоны, привычные

реплики и привычные сочетания слов. Таким образом, диалогическая речь более элементарна, чем другие виды речи.

Монологическая речь – это организованный развернутый вид речи. Она обращена к самому себе или другим, в отличие от диалога, не рассчитанная на непосредственную речевую реакцию другого лица (или лиц) и обладающая определенной организованностью и смысловой завершенностью. Эта речь в большей степени произвольна: говорящий имеет намерение выразить содержание и должен выбрать для этого содержания адекватную языковую форму и построить, на его основе, высказывание. Монологическая речь психологически более сложна, чем диалогическая, требует лучшей памяти, напряженного внимания к содержанию и форме речи. Обязательным признаком монологической речи является связность. Под связностью понимается внутренняя организация высказывания, в которой важную роль играют способы и средства связи между отдельными предложениями. Речевые типы монолога обусловлены присущими ему коммуникативными функциями: повествование, рассуждение, описание, оценка, исповедь, самохарактеристика.

Сравнивая диалогическую и монологическую речь, исследователи выделяют какие-то общие черты и различия, которые подчеркивают особенности этих форм речи.

Структура диалога (реплик) и структура монолога (литературного языка) разная. Диалог имеет свои специфические особенности, проявляющиеся в использовании языковых средств, допустимых в разговорной речи (простые предложения, непривычные словообразования, нарушения синтаксических форм, фонетические сокращения), но неприемлемых в построении монолога, который строится по законам литературного языка. В диалоге принимают участие два лица, которые понимают друг друга, а монолог чаще всего адресуется ряду лиц, и это заставляет говорящего прибегать к литературному языку.

Монологическая устная речь по интонационному рисунку и порядку слов часто ближе к письменной речи, чем к устной диалогической речи. Такая речь всегда более продумана и с точки зрения содержания, и с точки зрения средств выражения этого содержания, так как рассчитана не на общение, а на сообщение.

Н.А. Васильева в своей работе отмечает, что диалог по происхождению первичен, речь родилась как обмен сигналами, реакциями на действительность, она рассматривает компоненты, которые соотносятся в этих видах речи.

В монологе два компонента: субъект речи и предмет речи, существующий в сознании субъекта. Окружающая действительность – пассивный компонент. Это очень важно для речевого оформления монолога, потому что эскиз речи набросан в сознании, известен вывод и основные аргументы, задача в том, чтобы привести собеседника к этому выводу.

В диалоге активно действуют три, а часто и четыре компонента; оба собеседника, отраженный в их сознании предмет и привходящие обстоятельства. Можно сказать, что монолог – стимулирует использование форм и приемов книжной речи, а диалог – разговорной. Однако в официальной научной речи диалог превращается в серию маленьких монологов. А разговорный монолог почти всегда «диалогичен» не имея реального собеседника, говорящий мысленно дискутирует с воображаемым или с самим собой.

С точки зрения О.А. Лаптевой в повседневно-разговорной и, уже в обиходной разговорной речи, монологические формы имеют широкое распространение, чему не может препятствовать постоянное наличие адресата речи.

В.В. Виноградов говорит о монологе, как о продукте «индивидуального построения», где «момент сознательного выбора выражений форм их связи, взвешивание семантических нюансов слов и их эмоциональной окраски резче заявить о себе».

Языковедами и психологами выделяются некоторые психолого-ситуативные и языковые особенности монологического и диалогического видов речи: 1. в монологе реакция слушателей угадывается говорящим, в то время как при диалоге выявляется непосредственно в речи; 2. в монологе большая развернутость высказывания, так как нельзя рассчитывать на понимание с полуслова; 3. монологическая речь может быть как подготовленной, так и неподготовленной, в то время как диалог почти всегда носит неподготовленный характер; 4. в монологе меньшую роль, чем в диалоге, играют такие дополнительные средства передачи информации, как мимика и жест; 5. в монологе меньше используются стереотипические выражения.

В речевой практике школьников чаще всего используются определенные композиционные формы устной монологической речи: монолог устной формы разговорного языка – «бытовой» рассказ; монолог устной формы публицистического языка: критические выступления, дискуссионные выступления; монолог устной формы официально-делового языка: информация, отчет; монолог устной формы научного языка: сообщения, доклады.

Все выше рассмотренные взгляды на развитие монологической и диалогической речи необходимы для понимания становления связной речи у школьников.

А.М. Бородич под связной речью понимает «смысловое развернутое высказывание (ряд логически сочетающихся предложений), обеспечивающее общение и взаимопонимание людей. Формирование связной речи, изменение её функций являются следствием усложняющейся деятельности ребёнка и зависят от содержания, условий, форм общения ребёнка с окружающими.

Связная речь, по мнению Н.П. Ерастова, характеризуется наличием четырёх основных групп связей: логических – отнесённость речи к объективному миру и мышлению; функционально-стилевых – отнесённость речи к партнёрам общения; психологических – отнесённость речи к сферам

общения; грамматических – отнесённость речи к структуре языка [Ерастов Н.П. культура связной речи / Н.П. Ерастов. – Ярославль, 1969. 4 стр.]. Эти связи определяют соответствие высказывания объективному миру, отношение к адресату и соблюдение законов языка. Сознательно овладеть культурой связной речи – значит научиться выделять в речи различные виды связей и соединять их вместе в соответствии с нормами речевого общения.

В методике русского языка М.Г. Львов говорит о том, что связная речь употребляется в трех значениях: 1. связная речь – процесс, деятельность говорящего, пишущего; 2. связная речь – продукт, результат этой деятельности, текст, высказывание; 3. связная речь – название раздела работы по развитию речи.

Так как в методике наряду с термином «связная речь» употребляются, как синонимичные, наименования «высказывание», «текст», уточним их значения.

Высказывание – это и речевая деятельность и результат этой деятельности (развернутый ответ, изложение: устное или письменное; рассуждение, рассказ и тому подобное), то есть определенное речевое произведение, больше, чем предложение. Текст – любое последовательное выражение некоторого содержания, развернутое по стреле времени (имеющее начало и конец) и обладающее смыслом и целостностью (имеется в виду не только письменный, но и устный текст).

По отношению к дошкольникам и младшим школьникам рассматриваются устные тексты, которые существуют в разных речевых жанрах. Прежде всего, мы рассматриваем основные типы: описание, повествование, рассуждение.

Описание – способ изложения, который представляет собой характеристику предметов, явлений (их частей) в статическом состоянии, осуществляемую путем перечисления их индивидуальных или видовых качеств, количественных признаков, структурных или функциональных особенностей, создающих цельное представление об этих предметах или

явлениях. Описательному рассказу присущи своя структура, композиция. В начале его называется предмет (или дается ему оценка), затем в соответствии с порядком обследования указываются характерные признаки, назначение и взаимосвязь частей (описывается общий вид предмета) и в заключении говорится о назначении предмета или о действиях с ним.

Повествование – это способ изложения, который представляет собой краткое или развернутое описание процессов, имеющее своей целью строгую последовательную регистрацию отдельных стадий (этапов, ступеней), развертывание процесса во временных границах его протекания. Таким образом, основное назначение повествования – передать сюжет. Развить действие. Схема повествования представляет собой: завязку действия (его начало); развитие действия, кульминацию (самый острый, интересный момент в развитии действия); развязку (конец действия).

Рассуждение – объяснение каких-либо фактов, событий с указанием, причинно-следственных связей («Почему эти предметы, явления такие?», «Почему это так происходит?»). Для построения рассуждения необходимы три части: тезис, доказательства, вывод.

В чистом виде эти типы встречаются редко. И в речи дошкольников мы чаще всего имеем дело со смешанными текстами, когда описание места, времени и действия персонажей детских сочинений включается в процесс повествования или рассуждение может включаться в сюжет рассказа или сказки.

Речь считается связной, если для неё характерны: содержательность. Говорить или писать можно лишь о том, что сам хорошо знаешь. Лишь тогда рассказ будет хорошим, интересным, полезным и самому говорящему и другим, когда он будет построен на знании фактов, на наблюдениях, когда в нем будут передаваться обдуманые мысли, искренние переживания; логическая последовательность в построении высказывания (логический переход от одной части высказывания к другой, отсутствие повторов, умение завершить высказывание). Эти требования относятся к структуре изложения

высказывания. Однако важными являются и требования к языковому оформлению текста. Хорошее знание того, о чем школьник говорит и пишет, помогает ему не пропустить чего-либо существенного, логично переходить от одной части к другой, не повторять одного и того же по несколько раз. Правильная речь предполагает обоснованность выводов (если они есть), умение не только начать, но и закончить, завершить высказывание. Эти первые два требования касаются содержания и структуры речи, последующие требования относятся к речевому оформлению устных сообщений и письменных сочинений.

Точность словоупотребления, то есть умение говорящего и пишущего не просто передать факты, наблюдения, чувства в соответствии с действительностью, но и выбрать для этой цели наилучшие языковые средства — такие слова, сочетания, которые передают именно те черты, которые присущи изображаемому предмету. Это требование можно рассматривать и в смысле использования разнообразных лексических средств (синонимов, антонимов, многозначных слов). Выразительность речи. Это требование связано с предыдущим, так как умение ярко и убедительно передать мысль всегда связано с выбором разнообразных выразительных средств речи, это способность воздействовать на людей интонациями, отбором фактов, построением фразы, выбором слов, настроением рассказа. Речь только тогда воздействует на читателя и слушателя с нужной силой, когда она выразительна.

Ясность речи и ее чистота так же связана с выбором языковых средств в зависимости от контекста. Ясность речи - это ее доступность тем людям, к кому она обращена. Правильное звуковое оформление речи (хорошая дикция, отчетливое выговаривание звуков, соблюдение правил орфоэпии – произносительных норм литературного языка, умение говорить (и читать) выразительно, достаточно громко, владеть интонациями, паузами, логическими ударениями и прочее). И выразительность, и ясность речи предполагают ее чистоту, то есть лишние слова, грубые просторечных слов и

выражений, ненужных иностранных слов и т.п. Для школы особенно большое значение имеет правильность речи, то есть соответствие литературной нормы. Различают правильность грамматическую (правильное согласование слов в предложении), орфографическую и пунктуационную для письменной речи, а для устной – орфоэпическую, произносительную.

Все эти требования применимы и к речи младших школьников. В понятие хорошей речи включаются, как минимально достаточные, три признака: богатство, точность, выразительность речи.

Показателями богатой речи являются большой объем активного словаря, разнообразие используемых в речи морфологических форм и синтаксических конструкций.

Требования к степени развитости лексического и грамматического строя речи варьируются применительно к возрасту детей с учетом того объема сведений по лексике, морфологии и синтаксису, которым владеют учащиеся.

Таким образом, говорить о хорошей речи можно лишь в том случае, если она богата и разнообразна по использованным в ней лексическим и грамматическим средствам, в ней точно передано содержание высказывания, в ней учтены особенности ситуации общения, выдержан определенный стиль речи.

1.3. Психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи 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 [28].

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 и последовательность 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 (в 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 (1969) 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.

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 поэтапного 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 [31].

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 [28].

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 рисунках-шутках; всегда выделяют предметы или слова по заданному признаку. Еще труднее сосредоточивается 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 уровнем речевого развития. Однако при имеющихся трудностях у детей остаются относительно сохранными 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 речемыслительной 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 фон настроения, 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.

1.4. 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 [8].

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 на 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 [9].

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 [10, 67].

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 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 [58].

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 не сформированности 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 [36].

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, узко ситуативный 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 [67].

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 [22, 23, 43].

Исследования В.К. Воробьевой, С.Н. Шаховской и других позволяют говорить также о том, что самостоятельная связная речь детей с 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 [4, 36].

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.

1.5. Специфика работы учителя - логопеда по развитию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня

Логопедическое занятие – это главная форма коррекционного обучения, которая нацелена на регулярное развитие компонентов речи. Логопедическое занятие по развитию связной речи детей, проводимое логопедом включает: коррекционное формирование лексического и грамматического строя речи, целенаправленное развитие фразовой речи, навыков речевого общения и обучение рассказыванию

На логопедических занятиях обучение детей рассказыванию рассматривается как одно из основных средств развитию связной речи, развития речевой активности и творческой инициативы. При обучении детей с третьим уровнем речевого развития особое внимание уделяется развитию связной монологической (описательной и повествовательной) речи [15].

При проведении логопедических занятий по обучению рассказыванию перед логопедом стоят следующие задачи:

- закрепление и развитие у детей навыков речевого общения, речевой коммуникации;
- формирование навыков построения связных монологических высказываний;
- развитие навыков контроля самоконтроля за построением связных

высказываний;

- целенаправленное воздействие на активизацию и развитие ряда психических процессов (восприятие, памяти, воображения, мышления), тесно связанных с формированием навыков устного речевого сообщения;
- формирование у детей навыков построения связных развернутых высказываний в свою очередь включает:
 - усвоение норм построения такого высказывания (тематическое единство, соблюдение последовательности в передаче событий, логической связи между частями-фрагментами рассказа, завершенность каждого фрагмента, его соответствие теме сообщения и др.);
 - формирование навыков планирования развернутых высказываний, обучение детей выделению главных смысловых звеньев рассказа-сообщения;
 - обучение лексико-грамматическому оформлению связных высказываний в соответствии с нормами родного языка [44].

Важнейшим в работе является принцип коммуникативного подхода к развитию устной связной речи детей. Особое внимание уделяется при этом обучению тем видам связных высказываний, которые, прежде всего, используются в процессе усвоения ими знаний в период подготовки к школе (развернутые ответы, пересказ текста, составление рассказа по наглядности опоре, высказывания по аналогии). Коммуникативный подход предполагает широкое использование форм и приемов обучения (включая игровые), способствующие активизации разнообразных речевых проявлений у ребенка [17].

Работа по развитию связной речи строится также в соответствии с обще дидактическими принципами (системность и последовательность в обучении, учет возрастных и индивидуально психологических особенностей детей, направленность обучения на развитие их активности и самостоятельности) [28].

Основными задачами, стоящими перед логопедом при обучении детей грамматически правильной связной речи, являются:

- коррекционное формирование и включение в «речевой персонал» детей языковых (морфолого-ситаксических, лексических) средств построения связных высказываний;
- усвоение норм смысловой и синтаксической связи между предложениями в составе текста и соответствующих языковых средств выражения;
- обеспечение достаточной речевой практики как основы практического усвоения важных закономерностей языка. Освоения языка как средства общения [40].

Особое внимание следует уделить организации самих занятий. С самого начала учебного года необходимо воспитывать у детей организационные навыки, позволяющие осуществить коллективную речевую деятельность. С этой целью рекомендуется давать детям возможность свободного размещения во время занятий (в круг, полукругом, около логопеда) так, чтобы им было удобно рассматривать изучаемые предметы, смотреть друг на друга, на логопеда, обеспечивая тем самым восприятия чужой речи. Это, в свою очередь, поможет добиться большей продуктивности обучения.

Важно на протяжении всего занятия поддерживать мотивацию общения. Этому способствует четкая и логичная система подбора вопросов, адресованных подгруппе и отдельным детям, умелый отбор тематики занятий, способность заинтересовать детей, красочные и разнообразные пособия, а также предварительная подборка материала для занятия с помощью родителей. Логопед должен ориентироваться в общих интересах детей, что позволит активизировать их высказывания [41].

При определении структуры занятия необходимо распределение эмоциональных моментов таким образом, чтобы наиболее интересные фрагменты работы относились на период нарастания усталости.

В процессе работы, естественно, у детей возникают трудности и ошибочные ответы. В таких случаях логопед не должен делать замечания, способных вызвать у ребенка негативную реакцию. Возможны разные

варианты исправления ошибок:

- А) деликатно, по ходу занятий, исправить ответ ребенка;
- Б) привлечь внимание всех детей к данному ответу, определить правильность его или ошибочность;
- В) предложить кому-то из детей исправить ошибку;
- Г) повторить правильный ответ хором, а затем индивидуально с ребенком допустившим ошибку;

При этом необходимо, чтобы работа детей над ошибками приобретала сознательный характер и носила форму коллективного разбора [57].

Динамические картины включают в себя дидактический материал, позволяющих ребенку рассказать о событиях, изображенных на них, о последовательно сменяющихся ситуациях.

Составлению рассказа по картинке предшествует следующая работа:

- А) рассматривание картинки;
- Б) уточнение понимания отдельных слов;
- В) беседа по вопросам с целью выяснения понимания содержания картинки.

Затем задается план, опираясь на который, дети составляют рассказ. В процессе работы над рассказом по картинке можно включить элементы рассуждения.

В процессе всей этой работы логопед приучает детей удерживать в памяти заданный план в строгой логической последовательности, рассказать, прежде всего, о главных событиях.

Составление таких простых рассказов по демонстрационным действиям является необходимым этапом работы по развитию у детей навыка связной речи [26]. Большое место в формировании связной речи занимает пересказ. При планировании занятий по пересказу подбираются тексты с простой и понятной фабулой, с четко выраженной логической последовательностью действий. Пересказ предполагает развитие у детей таких речевых умений, репродукция, комбинирование, конструирование.

Значение пересказа важно в плане развития логичности речи [32].

В обучение детей пересказу рекомендуется поэтапность: сначала логопед проводит краткую беседу, подводя детей к теме рассказа; повторное чтение рассказа сопровождается установкой логопеда: «Прослушайте внимательно рассказ, вы будете его пересказывать». Затем логопед задает несколько вопросов и предлагает детям пересказать прослушанный рассказ. Рекомендуется прослушать пересказ 1-2 детей, предупредив остальных, чтобы они слушали внимательно и при необходимости помогли исправить ошибки.

В это же время продолжается работа над лексическим материалом. Новые слова уточняются, закрепляются в разных грамматических формах и связях, отрабатывается их произношение. При составлении рассказов по серии картинок дети одновременно упражняются в составлении диалогов применительно к данной ситуации. В процессе занятий каждому ребенку предоставляется возможность высказаться, в заключении логопед должен подвести детей к выбору лучших вариантов для составления рассказа. Усвоенные предложения в качестве речевого образца предполагаются детям для хорового проговаривания. При этом отрабатываются логическое ударение, соответствующая интонация, четкость и внятность речи [52].

Таким образом, логопедическое занятие является основной формой коррекционного обучения и предназначается для систематического развития всех компонентов речи. Основная задача логопедического воздействия на детей с общим недоразвитием речи – научить их связно и последовательно, грамматически и фонетически правильно излагать свои мысли рассказывать о событиях из окружающей жизни. Это имеет важное значение для общения с взрослыми и детьми, формирование личностных качеств. В процессе логопедических занятий рекомендуется создавать такие ситуации, которые бы актуализировали потребность в речевых высказываниях, ставили ребенка в такие условия, когда у него возникает самостоятельное желание высказаться, поделиться своими впечатлениями об увиденном. При этом

необходимо создавать благоприятное речевое окружение, хороший эмоциональный настрой.

Выводы по I 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.

Логопедическое занятие является основной формой коррекционного обучения и предназначается для систематического развития всех компонентов речи. Основная задача логопедического воздействия на детей с общим недоразвитием речи – научить их связно и последовательно, грамматически и фонетически правильно излагать свои мысли, рассказывать о событиях из окружающей жизни. Это имеет важное значение для общения с взрослыми и детьми, формирование личностных качеств. В процессе логопедических занятий рекомендуется создавать такие ситуации, которые бы актуализировали потребность в речевых высказываниях, ставили ребенка в такие условия, когда у него возникает самостоятельное желание высказаться, поделиться своими впечатлениями об увиденном. При этом необходимо создавать благоприятное речевое окружение, хороший эмоциональный настрой.

Глава II. Экспериментальная работа по организации психолого-педагогического сопровождения в процессе развития речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня на логопедических занятиях

2.1. Организация и результаты работы по анализу уровня развития связной у 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 МБДОУ Д/С № 316 комбинированного вида г. Челябинска. В исследовании участвовали дети старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня, всего 10 человек, которые были разделены на две подгруппы по 5 человек. Первая группа была экспериментальной (1э), вторая контрольной (1к).

Таблица 1

Список детей, участвующих в экспериментальном исследовании

Ф.И.	Дата рождения	Диагноз
Экспериментальная группа		
Алеша	10.08.09	ОНР-III уровня, стертая дизартрия
Вова	19.06.09	ОНР-III уровня
Света	30.05.09	ОНР-III уровня, стертая дизартрия
Кристина	06.08.09	ОНР-III уровня, стертая дизартрия
Дима	02.06.09	ОНР-III уровня

Контрольная группа		
Юра	29.09.09	ОНР-III уровня
Ваня	24.12.09	ОНР-III уровня, стертая дизартрия
Катя	25.06.09	ОНР-III уровня, стертая дизартрия
Полина	25.12.09	ОНР-III уровня
Миша	17.09.09	ОНР-III уровня, стертая дизартрия

Исследование проводилось в несколько этапов:

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 модели психолого – педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня в процессе работы по развитию связной речи на логопедических занятиях.

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 с общим недоразвитием речи, разработанной Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной.

Дети обеих групп 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 (см. Приложение № 1).

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);

«Таает 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.

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

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

III – уровень низкий: 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.

I уровень – высокий: 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.

II уровень – средний: 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.

III уровень – низкий: 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 картинки 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.

I уровень – высокий: 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).

II уровень – средний: 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.

III уровень – низкий: 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.

I уровень – высокий: 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.

II уровень – средний: 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.

III уровень – низкий: 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.

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

II уровень – средний: 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).

III уровень – низкий: 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 проведённого исследования помог нам выявить уровень развития связной речи у каждого ребенка. Эти данные мы представили в таблице (см. Таблицы 2, 3, 4).

Результаты исследования уровня развития связной речи детей
экспериментальной группы

Таблица 2

Имя ребёнка	№ 1	№ 2	№ 3	№ 4	№ 5	уровень
Алеша	С	С	С	Н	С	С
Вова	С	С	Н	Н	Н	С
Света	Н	Н	С	Н	С	Н
Кристина	Н	Н	Н	Н	С	Н
Дима	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 в виде диаграммы:

Диаграмма 1

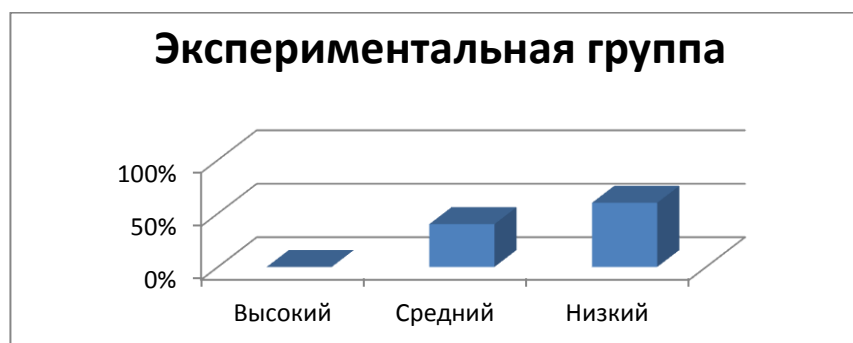


Диаграмма 1. Показатели уровня развития связной речи детей экспериментальной группы в %.

Результаты исследования уровня развития связной речи детей
контрольной группы

Таблица 3

Имя ребёнка	№ 1	№ 2	№ 3	№ 4	№ 5	уровень
Юра	С	Н	Н	Н	С	Н
Ваня	С	Н	С	С	С	С
Катя	С	Н	Н	С	С	С
Полина	Н	Н	С	Н	Н	Н
Миша	Н	Н	Н	Н	Н	Н

По результатам, приведенным в таблице, можно сделать вывод, что уровень развития связной речи детей контрольной группы также недостаточный: ни один ребёнок не показал высокий уровень (в), двое – средний (с) 40%, трое – низкий (н) 60%. Кроме того, мы видим, что уровень сформированности связной речи детей в экспериментальной и контрольной группах одинаков.

Диаграмма 2

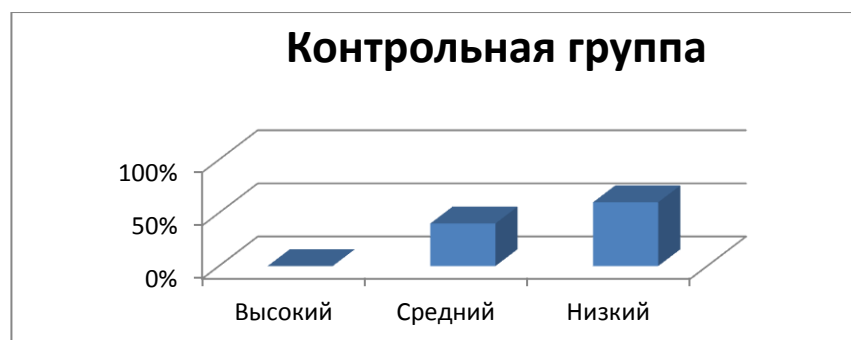


Диаграмма 1. Показатели уровня развития связной речи детей контрольной группы в %.

Результаты исследования уровней развития связной речи детей
экспериментальной и контрольной групп в % соотношении

Таблица 4

Уровни	1-экспериментальная	2-контрольная
Высокий	-	-
Средний	40%	40%
Низкий	60%	60%

По результатам, приведенным в таблице, можно сделать вывод, что уровень развития связной речи детей контрольной и экспериментальной групп одинаков.

Диаграмма 3

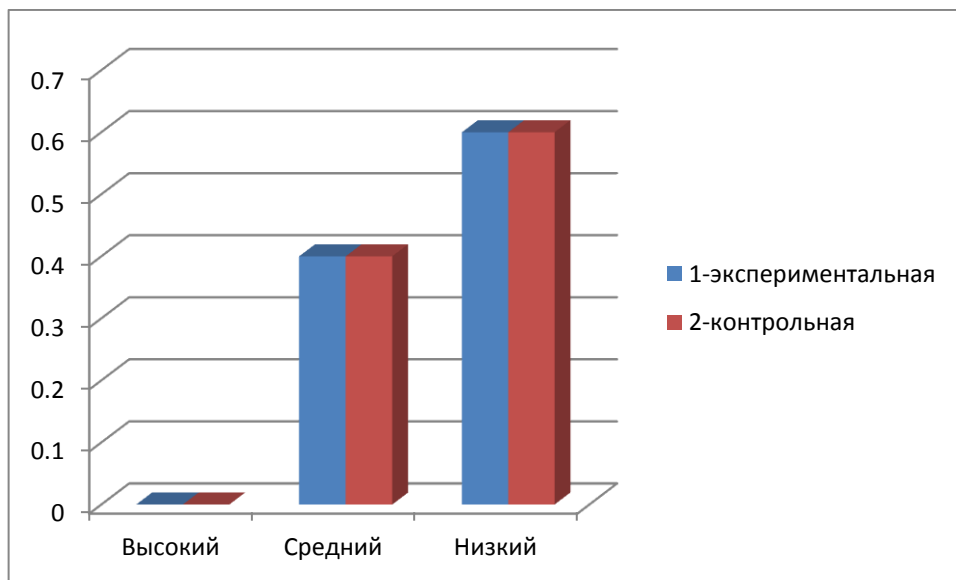


Диаграмма 3. Результаты исследования уровней развития связной речи детей экспериментальной и контрольной групп в % соотношении.

Таким образом, из приведенных на рисунке данных видно, что уровень развития связной речи детей недостаточно высокий, т.к. преобладают средний и низкий уровни. Это говорит о том, что уровень развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня недостаточно развит.

Дети испытывали затруднение при выполнении практически всех диагностических заданий даже с помощью взрослого.

Дима и Миша не проявляли активности, пассивно следовали за инициативными детьми, были не внимательны, интерес к заданиям отсутствовал. Речь была не связной, отмечались грубые нарушения при выполнении заданий. Наблюдалась неуверенность в себе, а также присутствовал комплекс неполноценности из-за речевого дефекта.

Дима, Кристина, Света, Миша и Полина, 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 Димы отмечались случаи нарушения логической последовательности в высказываниях, Света долго искала подходящие слова для ответа, у Полины прослеживалась смысловая незавершенность.

Юра, Ваня, Катя, Кристина не справились со вторым заданием, они не смогли связать между собой предложения. Содержание описания было не последовательным и не логичным, все сводилось к перечислению отдельных качеств. Связность описания предмета нарушалась.

Остальные дети частично справились с заданием. При составлении описания у Димы прослеживались нарушения связности высказывания. Кристина пропускала сюжетные моменты, не нарушающие общей логики повествования, у Светы 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. Четверо детей (Алеша, Света, Ваня и Полина) 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. Шесть детей (Вова, Кристина, Дима, Юра, Катя и Миша) 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

(Алеша, Кристина, Света, Юра, Полина и Миша) 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, за репку детка...»), искажение смысловой и синтаксической связи между предложениями, пропуски глаголов и т.д.).

У двоих детей (Дима, Вова) 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 с внучкой 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... Камки делали» 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 Вовы рассказ был крайне беден по содержанию, резко нарушалась связность повествования. Допускал в рассказе на тему грубые смысловые ошибки, прослеживался выраженный аграмматизм, затрудняющий восприятие рассказа. У Миши и Димы, отдельные фрагменты рассказа представляли собой простое перечисление предметов и действий, информативность рассказа была недостаточна.

Таким образом, дети имеют определенные трудности в связном, последовательном изложении своих мыслей, недостаточно владеют умениями правильно согласовывать члены предложения, затрудняются в оформлении 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 имеет низкий уровень и для его повышения необходимо проводить комплексную, планомерную коррекционную работу.

2.2. Реализация педагогических условий психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня по развитию связной речи на логопедических занятиях

После анализа уровня развития связной речи мы отметили, что эта сторона речевого развития детей имеет низкий качественный уровень. Необходимость в специальной работе по развитию связной речи воспитанников определяется речевым недоразвитием детей, одним из проявлений которого являются ограниченность словарного запаса, ошибки в произношении и понимании слов, неправильное их употребление, а так же исключительно важной ролью слова в языке. Чем большим количеством слов владеет ребёнок, тем точнее реализуется функция коммуникации.

По мнению ученых (Н.А. Никашина, Г.А. Каше, Л.Ф. Спинова, Г.И. Жаренкова и др.) эффект от логопедической помощи может полностью отсутствовать, если не обеспечены необходимые условия для комплексного сопровождения ребенка с использованием адекватных методов развития речи.

Поэтому, ребенок особо нуждается в психолого-педагогической помощи и коррекционно-развивающих мероприятиях по развитию речи на всех занятиях.

Психолого-психологическое сопровождение 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. Мы предложили создать модель 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.

В педагогической науке под моделью понимается образец, служащий эталоном (стандартом) для серийного или массового воспроизведения; идея или схема, объясняющая или описывающая какое-либо природное или общественное явление.

Создание модели 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: психолого-педагогическое сопровождение процесса развития связной речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня с учетом особенностей развития детей.

Задачи:

- Совершенствовать работу по развитию связной речи детей.
- Создать модель 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 ДООУ условий для психолого-педагогического сопровождения детей с ОНР III уровня (речевой материал, методики);
- планирование сотрудничества специалистов ДООУ по сопровождению детей с общим недоразвитием речи;
- информирование воспитателей, родителей об особенностях развития речи у детей с ОНР.

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

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

Цель: психолого – педагогическое сопровождение процесса развития связной речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня

Управленческое сопровождение

Заведующий ДОУ

Постановка задач, утверждение, планов работы пмпк ДОУ, управленческий контроль.

Старший воспитатель

Разработка нормативного обеспечения, координация, анализ результатов деятельности.

Психолого-педагогическое сопровождение процесса развития связной речи

Учитель – логопед

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

педагог- психолог

Организация коррекционно-педагогической помощи
Консультационная помощь родителям.

Дошкольники с ОНР

Развитие связной речи. Коррекционно-педагогическое взаимодействие с педагогами, специалистами и родителями.

Воспитатель

Планирование и проведение работы по развитию связной речи на воспитательских занятиях
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

Организационно-процессуальный компонент модели представлен организационной схемой реализации 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».

Эта схема предусматривает психолого - педагогическое сопровождение детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня в процессе работы по развитию связной речи на двух уровнях:

1. Управленческое сопровождение осуществляется администрацией ДООУ 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. Психолого - педагогическое сопровождение процесса развития связной речи детей с ОНР III уровня осуществляется через 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: администрацией детского сада разработано нормативное обеспечение: положение о психолого-медико-педагогическом консилиуме ДООУ, 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 не возможен. Упражнения в творческом пересказе граничат с составлением устных 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 изображенному 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, отграничивать 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.

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.

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 № 5

Периоды	Лексические темы	Дидактические игры и упражнения
Сентябрь. Октябрь. Ноябрь.		
I период	«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»	«Что приготовим?», «Расскажите, что собрали в лесу», «Составьте предложение», «За грибами», «По грибы», «Еж и гриб».
	«Осень. Деревья»	«Картинки осени», «Когда это бывает?», «Покажи и назови лист, ветку, семена, ягоды деревьев», «Дай полные ответы на вопросы», «Докажите отгадку словами загадки», «Что перепутал художник? Что лишнее?», «Правильно и неправильно», «Поздняя осень», «Наступила осень».
	«Перелетные птицы»	«Поиграем, посчитаем», «Кто больше увидит?», «Чье гнездо?»
	«Дикие животные наших лесов»	«Кто лучше похвалит», «Расскажем про Олю и зайчика», «Кто больше слов скажет», «Чей хвост?», «Один – много», «Расскажи про Зайчика», «Запомни – назови», «Кто,

		где живет», «Задание зайчика».
	«Игрушки»	«Какая кукла?», «Куклы рисуют и гуляют», «Куклы: веселая и грустная», «Сделай, что скажу, и скажи, что сделал», «Что из чего», «Опиши игрушку», «Сравнение».
	«Домашние птицы»	«Кто это ползет?», «Четвёртый лишний», «Машенькино угощение», «Что забыл нарисовать художник?», «Зашифрованный рассказ».
	«Человек. Части тела»	«Как сказать по-другому?», «Для чего нужны человеку части тела?», «Портрет друга», «Опиши-угадай», «Почемучка».
	«Одежда»	«В ателье у портного», «Сравни и расскажи», «Чьи это вещи?», «Расскажи, какая одежда».

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

По каждой из данных тем предусмотрено проведение игр и упражнений.

Выделенный нами комплекс игр и упражнений, направлен на решение следующих основных задач: формирование словаря, 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 фронтальная работа должна сочетаться с индивидуальной;

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

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

Таблица 6

Тематический план работы учителя-логопеда с родителями по развитию связной речи на 2015 – 2016 учебный год

№	Темы занятий	Содержание работы	Формы работы с родителями
1.	«Детский сад»	«Скажи наоборот», «Что это?», «Что лишнее?», «Какой предмет?», «Магазин игрушек».	Беседа
2.	«Овощи. Фрукты»	«Скажи какой», «Закончи предложения», «Отгадай по вкусу», «Что лишнее», «Повар и овощи», «Что у кого?», «Что приготовим?», «Скажи наоборот».	Консультация
3.	«Лес. Грибы. Ягоды»	«Что приготовим?», «Расскажите, что собрали в лесу», «Составьте предложение», «За грибами», «По грибы», «Еж и гриб».	Консультация

4.	«Осень. Деревья»	«Картинки осени», «Когда это бывает?», «Покажи и назови лист, ветку, семена, ягоды деревьев», «Дай полные ответы на вопросы», «Докажите отгадку словами загадки», «Что перепутал художник? Что лишнее?», «Правильно и неправильно», «Поздняя осень», «Наступила осень».	Индивидуальные беседы
5.	«Перелетные птицы»	«Поиграем, посчитаем», «Кто больше увидит?», «Чье гнездо?»	Посещение родителями занятий в детском саду
6.	«Дикие животные наших лесов»	«Кто лучше похвалит», «Расскажем про Олю и зайчика», «Кто больше слов скажет», «Чей хвост?», «Один – много», «Расскажи про Зайчика», «Запомни – назови», «Кто, где живет», «Задание зайчика».	Круглые столы и собрания

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.

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

В коррекционной работе участвуют, помимо логопеда, участвуют и воспитателей группы, так же педагог - психолог, медработники,

музыкальный руководитель. Взаимодействие в работе специалистов отражено в составленном нами плане.

Таблица 7

План работы по взаимодействию специалистов МБДОУ № 316 с семьями дошкольников по развитию связной речи

Мероприятия	Формы работы	Специалисты
Как помочь ребенку с нарушением речи? Речь и ее значение в жизни ребенка Способы развития связной речи в семье	Родительские собрания	Логопед, воспитатели группы, педагог - психолог, медработники,
Наши беды и победы А я умею делать так...	Родительские гостиные, дискуссии.	Логопед, педагог - психолог, медработники, социальный педагог
День открытых дверей в старшей группы МБДОУ №470	Дни открытых дверей;	логопед, воспитатели группы, педагог - психолог, медработники, социальный педагог
Проведение консультаций ежедневно с 15-17 - логопед, с 16-18 - педагог-психолог	Консультации (как групповые, так и индивидуальные).	Логопед, педагог - психолог
Индивидуальные консультации по запросам родителей и/или воспитателей	Индивидуальная консультация родителей	Учитель-логопед
Способы развития связной речи ребенка в семье	Семинары-практикумы	Логопед, воспитатели группы, педагог - психолог

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.

2.3. Анализ результатов экспериментальной работы

Экспериментальная работа проводилась с экспериментальной группой с сентября 2015 года по апрель 2016 года. В условиях МБДОУ Д/С № 316 г. Челябинска была разработана и апробирована модель психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня в процессе работы по развитию связной речи на логопедических занятиях. Поскольку цель нашей работы была ограничена рамками развития связной речи на логопедических занятиях, то и реализация модели ограничивалась данным направлением.

Модель была реализована в морфологическом, структурном, функциональном и генетическом аспектах. В морфологическом аспекте модель была представлена составом ее компонентов (управленческое, педагогическое, коррекционное сопровождение). В структурном аспекте все компоненты были взаимосвязаны. В функциональном аспекте модель 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 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 2016 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 № 8, 9, 10.

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

Таблица 8

Имя ребёнка	№ 1	№ 2	№ 3	№ 4	№ 5	уровень
Алеша	В	В	В	С	С	В
Вова	В	С	С	С	С	С
Света	С	С	С	Н	С	С
Кристина	Н	Н	Н	С	С	Н
Дима	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 их в виде диаграммы

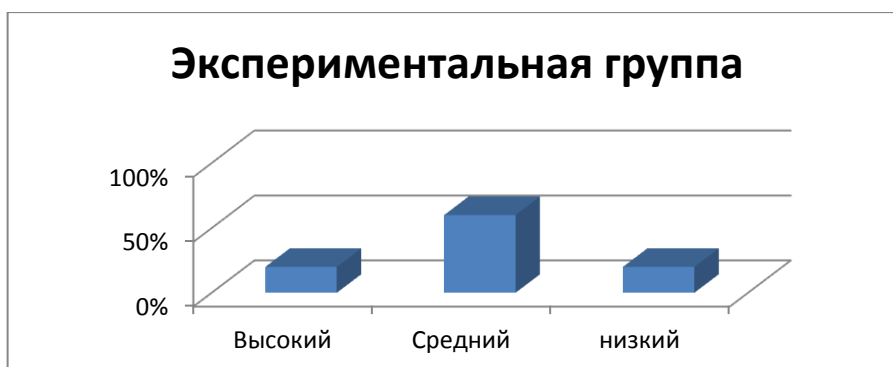


Диаграмма 4. Показатели уровня развития связной речи детей экспериментальной группы после проведения экспериментальной работы в%.

Характеристика уровня развития связной речи детей контрольной группы при повторном исследовании

Таблица 9

Имя ребёнка	№ 1	№ 2	№ 3	№ 4	№ 5	уровень
Юра	С	Н	Н	Н	С	Н
Ваня	С	Н	С	С	С	С
Катя	С	Н	Н	С	С	С
Полина	Н	С	С	Н	Н	С
Миша	Н	Н	Н	Н	Н	Н

Приведённые в таблице данные показывают, что уровень развития связной речи детей контрольной группы также повысился, но меньше, чем в экспериментальной. Ни один ребёнок не показал высокий уровень (в), трое показали средний (с) 60%, что на 20% больше, чем на начало эксперимента. Двое детей остались на низком уровне (н) развития связной речи детей – 40%, что также на 20% меньше, чем при нулевом срезе.

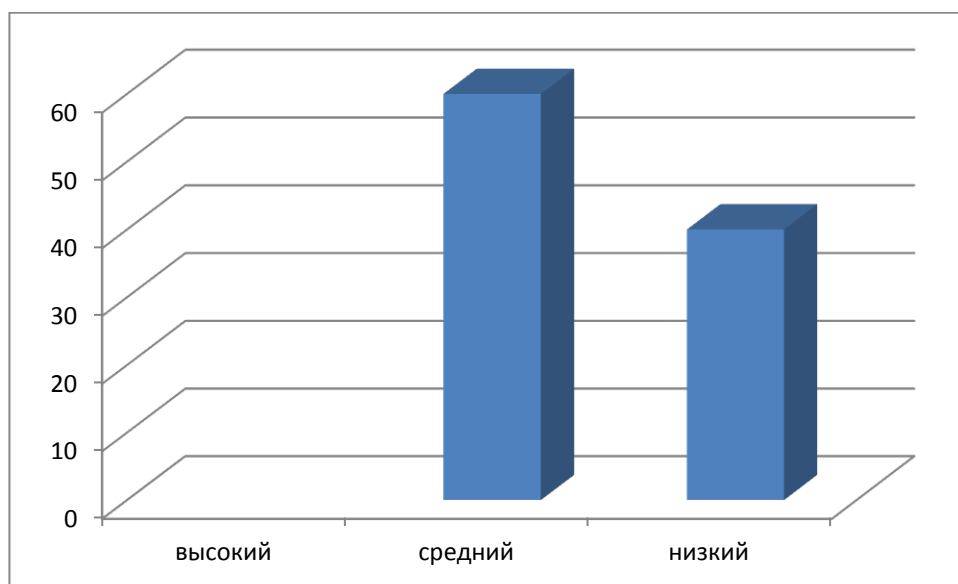


Диаграмма 5. Показатели уровня развития связной речи детей контрольной группы при повторном исследовании в%.

Таким образом, сравнивая показатели развития связной речи детей экспериментальной и контрольной групп можно произвести сравнительный анализ.

Сравнительная характеристика уровней развития связной речи детей экспериментальной и контрольной групп в до и после проведения экспериментальной работы в %

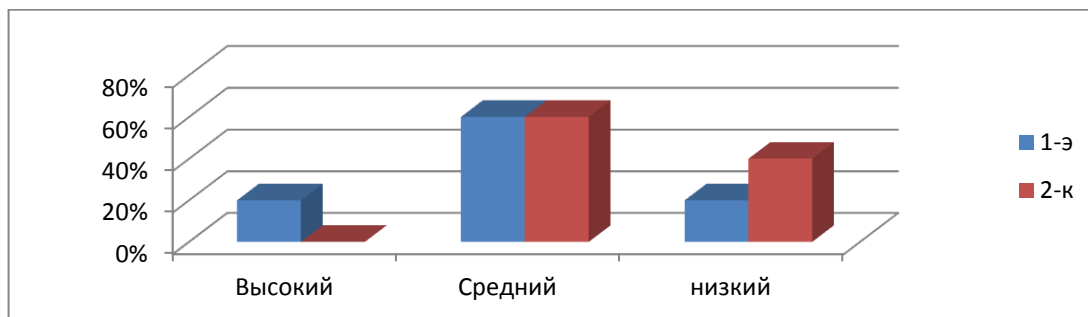
Таблица 10

Уровни	Экспериментальная	контрольная
Высокий	20%	-
Средний	60%	60%
низкий	20%	40%

Данные таблицы, наглядно подтверждают, что в экспериментальной группе показатели развития связной речи детей высокого уровня преобладают по сравнению с контрольной группой. В отличие от контрольной группы, в экспериментальной группе отсутствует низкий уровень развития связной речи детей.

Для более наглядного представления данных результатов рассмотрим их в виде диаграммы.

Диаграмма 6



На конец экспериментальной работы детей с высоким уровнем развития связной речи детей в экспериментальной группе стало на 20% больше, чем в контрольной; со средним уровнем в экспериментальной и контрольной группах увеличилось поровну – на 20%, а количество детей с низким уровнем развития связной речи детей в экспериментальной группе сократилось на 40%, а в контрольной только на 20%.

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

Выводы по II главе

Нами проведена экспериментальная работа с детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения детского сада комбинированного вида № 316 города Челябинска. Мы 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 мы разработали модель 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.

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. Количество детей с высоким уровнем развития связной речи детей в экспериментальной группе стало на 20% больше, чем в контрольной; со средним уровнем в экспериментальной и контрольной группах увеличилось поровну – на 20%, а количество детей с низким уровнем развития связной речи детей в экспериментальной группе сократилось на 40%, а в контрольной только на 20%.

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

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

Заключение

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 модель психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня по развитию связной речи на логопедических занятиях. Результаты контрольного среза свидетельствуют об успешности осуществленного обучения. Модель взаимодействия специалистов 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 модели психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня будет способствовать повышению эффективности процесса развития связной речи на логопедических занятиях, 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.

Список литературы

1. Андреева, Н.Г. Логопедические занятия по развитию связной речи младших школьников. В 3-х ч. - Ч. 1: Устная связная речь. Лексика: пособие для логопеда / Н.Г. Андреева, Р.И. Лалаевой. - М.: ВЛАДОС, 2006. - 182 с.
2. Алмазова, Е.С. Логопедическая работа по восстановлению голоса у детей / Е.С. Алмазова. – М.: Айрис-Пресс, 2006. – 190 с.
3. Алтунина, И.Р. Мотивы и мотивация социального поведения детей / И.Р. Алтунина. - М.: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 453 с.
4. Амосова, Н.С. Самомассаж рук при подготовке детей с речевыми нарушениями к школе. / Н.С. Амосова. Логопед. - 2004. - №6. - 14-16 с
5. Анастаси, А. Психологическое тестирование / А.Анастаси, С.Урбина. - СПб.: Питер, 2001. - 688 с.
6. Анциферова, Л.И. Методологические принципы и проблемы психологии / Л.И. Анциферова. Психология. - 2001. - № 2. - 12-20 с.
7. Архипова, Е. Ф. Стертая дизартрия у детей / Е. Ф. Архипова. - М.: Астрель, 2008. - 319 с.
8. Асеев. В.Г. Мотивация поведения и формирование личности. / В.Г. Асеев. - М.: Мысль, 2003. - 247 с.
9. Балканска, Н. Преодоление негативных реакций родителей детей с нарушениями речи предпосылка подготовки кадров по специальной психологии в России и Болгарии на рубеже веков / Н. Балканска. - М.: София, 2001.
10. Безрукова, В.С. Педагогика: учебное пособие для студентов высших пед. учеб. заведений / В.С. Безрукова. - М.: Феникс, 2013. - 381 с.
11. Беккер, К.П., Совак М. Логопедия / К.П. Беккер, М. Совак. - М.: Медицина, 1998. - 288 с.
12. Белкин, А.С. Ситуация успеха. Как ее создать: книга для учителя / А.С. Белкин. - М.: Просвещение, 2006. – 170 с.

13. Белкин А.С, Яковлев В.И., Зими́на К.С, и др. Технология развития общения у детей старшего дошкольного возраста / А.С. Белкин, В.И. Яковлев, К.С. Зими́на и др. - Екатеринбург, 1997. - 64 с.
14. Белова-Давид, Р.А. Клинические особенности детей дошкольного возраста с недоразвитием речи. Нарушение речи у дошкольников / Р.А. Белова-Давид. – М.: Астрель, 2002.
15. Бельтюков, В.И. Взаимодействие анализаторов в процессе восприятия и усвоения устной речи / В.И. Бельтюков. - М.: Библио, 2004. – 150 с.
16. Бе́лянин, В.П. Психолингвистика. Учебник / В.П.Бе́лянин. – 2-е изд. – М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 2004. – 232с.
17. Бода́лев А.А., Сто́лин В.В. Общая психодиагностика / А.А. Бода́лев, В.В. Сто́лин. - Спб.: Речь, 2000.
18. Божович, Л.И. Изучение мотивации поведения детей и подростков / Л.И. Божович - М.: МОДЭК, 2007. - 400 с.
19. Божович, Л.И. Мотивы учения у детей младшего школьного возраста. // Очерки психологии детей / Л.И. Божович. - М.: МОДЭК, 2010. - 183 с.
20. Боровских, Л.А. Формирование готовности к школьному обучению детей с незначительными отклонениями коммуникативной функции / Л.А. Боровских. - М.: 1999.
21. Валявко, С. М. Особенности поведения и деятельности дошкольников с ОНР, резистентных к логопедическому воздействию / С.М. Валявко. - Калуга, 2004. - 56 с.
22. Валявко, С.М. Особенности мотивации детей 5-6 лет с ОНР. Материалы VII Царскосельских чтений / С.М. Валявко. – СПб, 2003. – 19 с.
23. Валявко, С.М. Реакция и паттерны поведения родителей детей с недостатками речи. Современная логопедия: проблемы теории и практики, перспективы научного поиска. Материалы Всероссийской заочной научно-практической конференции / С.М. Валявко. - Саранск , 2005. – 29-35 с.

24. Валявко, С.М. Взаимодействие старших дошкольников с речевой патологией со взрослыми. Онтогенез речевой деятельности: норма и патология / С.М. Валявко // Монографический сборник М.: 2005. - 183-188 с.
25. Валявко, С.М. К вопросу о мотивации к логопедическим занятиям старших дошкольников с речевой патологией. Современные технологии диагностики, профилактики и коррекции нарушений развития / С.М. Валявко. Т. 2-М, М.: 2005. - 43-50 с.
26. Валявко, С.М. Из опыта создания методики оценки мотивации дошкольников к исправлению недостатков речи. Дефектология / С.М. Валявко. – М.: № 6, 2005. - 54-63 с.
27. Валявко, С.М. Особенности мотивации достижения старших дошкольников с ОНР. Специальная психология / С.М. Валявко. - М.: 2006. - № 2 (7) - 26-36 с.
28. Ванюхина, Г.А. Природосообразные подходы к обучению грамоте детей дошкольного возраста как профилактика дислексий / Г.А. Ванюхина // Логопед, №3 - 2009.
29. Васильева, Е. В. Особенности тревожно-фобических состояний у дошкольников с различными видами дизонтогенеза в условиях адаптации к дошкольному учреждению. Автореф. дисс. канд. психол. Наук / Е.В. Васильева. – М.: 2006.
30. Воробьева, В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи: учеб. пособие / В.К. Воробьева. - М.: АСТ: Транзиткнига, 2006. - 158 с.
31. Визель, Т.Г. Аномалии речевого развития ребенка / Т.Г. Визель. - М.: Секачев, 2012. – 48 с.
32. Визель Т.Г. Речь и проблемы общения у детей / Т.Г. Визель. - М.: Секачев, 2005.
33. Волкова Л.С., Лалаева Р.И., Мастюкова Е.М. Логопедия / Л.С. Волкова, Р.И. Лалаева, Е.М. Мастюкова. - М.: Просвещение, 2001.-384 с.

34. Волковская, Т.Н. Сравнительное изучение нарушений мыслительной и речевой деятельности у дошкольников с ЗПР и ОНР / Т.Н. Волковская. - М.: 2000.
35. Волковская, Т.Н. Возможные варианты организации и содержание работы с родителями в условиях коррекционного детского сада // Дефектология, 2001. - № 5 - 66-70 с.
36. Воробьева, В.К. О принципах обеспечения мотивации в процессе обучения связной речи учащихся с моторной алалией // Актуальные проблемы логопедии / В.К. Воробьева. - М.: 2004. – 141 с.
37. Воробьева, В. К. Обучение детей с нарушениями речи первоначальному навыку описательно-повествовательной речи / В.К. Воробьева. – М.: № 4 – 2015. – 160 с.
38. Воробьева, В.К. О роли мотивации в порождении связного высказывания // Тезисы докладов VI Всесоюзных педагогических чтений / В.К. Воробьева - М.: 2002. – 147 с.
39. Выготский, Л.С. Основы дефектологии / Л.С. Выготский. – СПб.: Лань, 2003. – 654 с.
40. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи / А.Н. Гвоздев. - СПб.: ДЕТСТВО - ПРЕСС, 2007. – 472 с.
41. Гвоздев, А.Н. От первых слов до первого класса. // Дневник научных наблюдений, изд. 2-е испр. / А.Н. Гвоздев - М.: КомКнига, 2005. - 320с.
42. Глухов, В.П. Основы психолингвистики: учеб. пособие для студентов педвузов / В.П. Глухов. – М.: Астрель, 2005. – 351 с.
43. Глухов, В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / В.П. Глухов. - М.: 2004.
44. Грибова, О.Е. К проблеме анализа коммуникации у детей с речевой патологией // Дефектология / О.Е. Грибова. – М.: 2001. - № 6.
45. Грибова, О. Е. Психолингвистика и логопедия: вопросы, предположения // Дефектология / О.Е. Грибова. М.: 1999. - №3. – 11 с.

46. Гриншпун, Б. М. Развитие коммуникативных умений у дошкольников в процессе логопедической работы над связной речью // Дефектология / Б. М. Гриншпун. – М.: 2009. - №6. – 12-19 с.
47. Гуровец, Г.В. Медико-педагогическая характеристика сложных форм речевой патологии. Изучение и коррекция речевых расстройств / Г.В. Гуровец, Л.Р. Давидович, С.И. Маевская. - СПб.: 2006.
48. Гуровец, Г.В. К вопросу диагностики стертой формы псевдобульбарной дизартрии / Г.В. Гуровец, С.И. Маевская. - М.: 2003 – 37 с.
49. Гуровец, Г.В. К генезису фонетико-фонематических расстройств // Обучение и воспитание детей с нарушениями речи / Г.В. Гуровец. - М.: Просвещение, 1999. - 67-78 с.
50. Дроздова, Н.В. Формирование речевой активности старших дошкольников с общим недоразвитием речи на логопедических занятиях / Н.В. Дроздова. – Минск, 2001.
51. Даль, В.И. Толкового словаря живого великорусского языка / В.И. Даль. - М.: Цитадель, 1998
52. Даскалов, Д. Логопедия как медицинская и педагогическая наука / Д. Даскалов. - СПб.: Дефектология, 20033. – 107 с.
53. Дети с отклонениями в развитии: Методическое пособие для педагогов, воспитателей массовых и специальных учреждений и родителей. / Сост. Н. Д. Шматко. – М.: 2004. - 130с.
54. Елфимова, Н.В. Диагностика и коррекция мотивации учения у дошкольников и младших школьников / Н.В. Елфимова. - М.: Просвещение, 2001.
55. Ефименкова, Л.Н. Формирование речи у дошкольников: (Дети с ОНР). Пособие для логопеда / Л.Н. Ефименкова. - М.: Просвещение, 1999. - 122 с.
56. Жинкин, Н.И. Механизмы речи / Н.И. Жинкин М.: Просвещение, 1998. - 370 с.
57. Жукова, Н. С. Отклонения в развитии детской речи / Н. С. Жукова. - М.: 2004. – 146 с.

58. Жукова, Н. С. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. - М.: 2010. – 567 с.
59. Журова, Л. Е. Подготовка к обучению грамоте в детском саду: дидактические материалы для работы с детьми 4–7 лет / Л. Е. Журова. – М.: Вентана-Граф, 2015. - 42 с.
60. Зеeman, М. Расстройства речи в детском возрасте / М. Зеeman. - М.: Астрель, 2002.
61. Имедадзе, И.В. Изучение мотивационно-волевой готовности 6-леток к школьному обучению. Автореф. дисс. канд. психол. наук / И.В. Имедадзе. - Тбилиси, 1998.
62. Калинина, Н.О. Формирование социальной компетентности как механизм укрепления психического здоровья подрастающего поколения / Н.О. Калинина. - Психологическая наука и образование, 2001. - №4. - 16 с.
63. Каше, Г.А. Исправление недостатков речи у дошкольников / Г.А. Каше. - М.: Просвещение, 2001. - 191 с.
64. Козина, И.Б. Формирование мотивации к коррекционным занятиям у дошкольников с нарушениями произношения / И.Б. Козина. – М.: 2002. - № 5. - 69-75 с.
65. Кольцова, М.М. Рузина М. С. Ребенок учится говорить. Пальчиковый игро-тренинг / М.М. Кольцова. - СПб.: 2001. - 192 с.
66. Коноваленко, В.В. Формирование связной речи и развитие логического мышления у детей старшего дошкольного возраста с ОНР / В.В. Коноваленко, С.В. Коноваленко. - М.: Гном и Д, 2001. – 261 с.
67. Купецкова, Е.Ф. Организация работы дошкольного учреждения в режиме развития / Е.Ф. Купецкова // Управление ДОУ. - 2003. - № 4. - 18 – 24 с.
68. Левина, Р.Е. Нарушения развития речевой деятельности детей // Вопросы патологии речи / Р.Е Левина. - Харьков, 2001. - 23 – 28 с.
69. Левина, Р.Е. Основы теории и практики логопедии / Р.Е. Левина, Л.Ф. Спирина, Н.А. Никашина и др. - М.: Альянс, 2013. – 366 с.

70. Леонтьев, А.А. Язык, речь, речевая деятельность / А.Н. Леонтьев. - М.: 1997.
71. Леонтьев, А.Н. Потребности, мотивы, эмоции / А.Н. Леонтьев. - М.: 1999.
72. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. - М.: 2005. – 352 с.
73. Леонтьев, Д.А. От инстинктов к выбору, смыслу и саморегуляции: психология мотивации вчера, сегодня и завтра // Современная психология мотивации / Д.А. Леонтьева. - М.: Смысл, 2002. - 4-12 с.
74. Лопатина, Л.В. Театрализованная деятельность в системе коррекционного воздействия по преодолению нарушений речи у дошкольников // Логопед в детском саду / Л.В. Лопатина, Л.В. Веселовская. - 2006. - №5. - 11 - 13 с.
75. Лопатина, Л.В. Приемы обследования дошкольников со стертыми формами дизартрии и дифференциация их обучения // Дефектология / Л.В. Лопатина. – М.: Просвещение, 2003. - №2. - 71 с.
76. Лурия А.Р. Язык и сознание / А.Р. Лурия, Е.Д.Хомской. – М.: Московский университет, 2001. – 320 с.
77. Волкова, Л.С. Логопедия. / Л.С. Волкова. - М.: Просвещение, 1999.
78. Левченко, И. Ю. Психолого-педагогическая диагностика. Учебн. пособие для студ. высш. пед. заведений / И.Ю. Левченко, Д.М. Забрамной. – М.: Академия, 2003.
79. Львов, М.Р. Основы теории речи / М.Р. Львов. - М.: Академия, 2000.
80. Марголис, А.С. Работа с родителями. Воспитание и обучение детей с расстройствами речи / А.С. Марголис, С.С. Ляпидевского, В.И. Селиверстова. - М.: Просвещение, 1999.
81. Мартынова, Р.И. О психолого-педагогических особенностях детей-дислаликов и дизартриков. Очерки по патологии речи и голоса / Р.И. Мартынова, С.С. Ляпидевского. - М.: Просвещение, № 3. – 1999. – 111 с.
82. Наумов, А.А. Интегрированное и инклюзивное обучение в образовательном учреждении. Инновационный опыт / А.А. Наумов, В.Р. Соколова, А.Н. Седегова. – Волгоград. Учитель, 2012.

83. Павлова, О.С. Формирование коммуникативной деятельности у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / О.С. Павлова. М.: 1999.
84. Рейнштейн, А.Э. Особенности влияния взрослого и сверстников на развитие речи дошкольников / А.Э. Рейнштейн. - М.: 2003.
85. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2000 - 712 с.
86. Селиверстова, В.И. Понятийно-терминологический словарь логопеда / В.И. Селиверстова. - М.: Владос, 1997.
87. Сингаевская, О.В. Развитие связной речи дошкольников. Логопедия сегодня / О.В. Сингаевская, А.В. Соболева. – М.: 2011. - №2. - 26-30 с.
88. Стародубова, Н.А. Теория и методика развития речи дошкольников / Н.А. Стародубова. - М.: 2006.
89. Тихеева, Е.И. Развитие речи детей раннего и дошкольного возраста / Е.И. Тихеева. – М.: Просвещение, 2000. – 140 с.
90. Тишина, Л.А. Формирование навыков краткого пересказа у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи / Л.А. Тишина, А.С. Толпегина. – М.: 2010. - 67-73 с.
91. Ткаченко, Т.А. Учим говорить правильно. Система коррекции общего недоразвития речи у детей 6 лет. Пособие для воспитателей, логопедов и родителей / Т.А. Ткаченко. – М.: Изд-во ГНОМ и Д, 2003. – 112 с.
92. Усольцева, Н.К. Формирование предпосылок диалогического общения у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / Н.К. Усольцева. – М.: 1999. – 144 с.
93. Ушакова, О.С. Развития речи дошкольников / О. С. Ушакова. - М.: 2001.
94. Ушакова, О.С. Придумай слово. Речевые игры и упражнения для дошкольников / О. С. Ушакова. - М.: 2001.
95. Филичева, Т. Б. Основы логопедии / Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина. - М.: Просвещение, 1999. – 223 с.

96. Филичева, Т.Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста / Т.Б. Филичева. - М.: Альфа, 2001.
97. Хачатурова, С.С. Метод индивидуальных моделей речевого поведения как средство эффективного общения обучаемых : Дис. канд. психол. наук / С.С. Хачатурова. – Москва.: 1999. - 226 с.
98. Хватцев, М.Е. Логопедия. Книга 1 / М.Е. Хватцев. – М.: 2009.
99. Цейтлин, С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / С.Н. Цейтлин. - М.: ВЛАДОС, 2000. - 240 с.
100. Чиркина, Г.В. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с нарушениями речи // Специальная дошкольная педагогика: учебн. пособие / Г.В. Чиркина, Е.А. Стребелевой. – М.: Академия, 2001. - 159-182 с.
101. Эльконин, Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах / Д.Б. Эльконин. – М.: ИПП, 1997. – 416 с.
102. Эльконин, Д.Б. Развитие устной и письменной речи учащихся / Д.Б. Эльконин. - М.: ИНТОР, 1998. - 112 с.