



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

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
КАФЕДРА ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ И
ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК

**Коррекция связной речи у старших дошкольников с общим
недоразвитием речи III уровня в процессе игровой деятельности**

**Выпускная квалификационная работа по направлению
44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование
Направленность программы магистратуры
«Психолого-педагогическая реабилитация лиц с ограниченными возможностями
здоровья»
Форма обучения заочная**

Проверка на объем заимствований:
82,39% авторского текста

Работа рекомендована к защите
«11» января 2022 г.
Зав. кафедрой ПШПО и ПМ
Корнеева Н.Ю.

Выполнил:
Студент группы ЗФ-309-170-2-1Кст
Дуспулова Алина Асылбековна

Научный руководитель:
к.п.н, доцент
Лапчинская Ирина Викторовна

Челябинск
2022

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР III УРОВНЯ	8
1.1.Значение развития связной речи в психофизиологическом развитии детей старшего дошкольного возраста	8
1.2.Современные представления об общем недоразвитии речи	16
1.3.Психолого-педагогическая характеристика старших дошкольников с общим недоразвитием речи	21
1.4.Анализ применения игровых приемов в работе с дошкольниками в России и за рубежом	24
ВЫВОДЫ ПО 1 ГЛАВЕ	30
ГЛАВА II. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР - III УРОВНЯ В ПРОЦЕССЕ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	32
2.1.Изучение уровня развития связной речи у старших дошкольников с ОНР - III уровня	32
2.2.Организация и содержание работы по коррекции связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР - III уровня посредством игровой деятельности	60
2.3.Результаты опытно-экспериментальной работы по коррекции связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР- III уровня	97
ВЫВОДЫ ПО 2 ГЛАВЕ	104
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	106
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	110

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Формирование речи становится все более актуальной проблемой в нашем обществе. 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 текст.

Формирование связной речи является наипервейшим и наиважнейшим условием успешности обучения ребенка в школе.

Только обладая хорошо развитой связной речью, учащийся может давать развернутые ответы на сложные вопросы школьной программы, последовательно и полно, аргументированно и логично излагать свои собственные суждения, воспроизводить содержание текстов из учебников, произведений художественной литературы и устного народного творчества, наконец, непременным условием для написания программных изложений и сочинений является достаточно высокий уровень развития связной речи школьника.

Формирование 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). Значительные трудности в овладении навыками связной речи у детей с общим недоразвитием речи (ОНР) обусловлены недоразвитием основных компонентов языковой системы - фонетико-фонематического, лексического, грамматического, недостаточной сформированностью как произносительной (звуковой), так и семантической (смысловой) сторон речи. Наличие у детей вторичных отклонений в развитии ведущих психических процессов (восприятия, внимания, памяти, воображения

и др.) создает дополнительные затруднения в овладении связной монологической речью (Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, В.П. Глухов).

К числу важнейших задач логопедической работы с дошкольниками, имеющими общее недоразвитие речи (ОНР), относится формирование у них связной монологической речи. Это необходимо как для наиболее полного преодоления системного речевого недоразвития, так и для подготовки детей к школьному обучению.

По своей структуре монологическая речь сложная, развернутая, полная, контекстная, логически связанная и законченная, композиционно и грамматически оформленная, использующая сложные синтаксические конструкции, требующая строгого отбора лексических средств и обязательно предварительно планируемая, базирующаяся на глубокой познавательной, и прежде всего мыслительной деятельности, и со своей стороны, влияющая на развитие логического мышления и словесно-логической памяти.

Изучением особенностей формирования связной речи и разработкой методик обучения занимались такие ученые как В.К. Воробьева, В.П. Глухов, Т.А. Ткаченко, Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева и другие. Авторы подчеркивают необходимость специального обучения связной описательно-повествовательной речи детей с общим речевым недоразвитием, что необходимо для полного преодоления дефекта и успешного школьного обучения.

Актуальность проблемы обусловила выбор темы выпускной квалификационной работы «Коррекция связной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня в процессе игровой деятельности».

Цель исследования: теоретически обосновать и практически реализовать содержание логопедической работы по коррекции связной речи у старших дошкольников с ОНР-III уровня в игровой деятельности.

Объект исследования: нарушение связной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

Предмет исследования: логопедическая работа по коррекции связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня в игровой деятельности.

Гипотезой исследования служит предположение о том, что формирование связной речи у детей с ОНР-III уровня будет проходить более благоприятно при использовании в коррекционной работе игровых обучающих ситуаций и многофункциональных игр, моделирования.

Основными **задачами** исследования являются следующие:

1. Раскрыть значение развития связной речи в психофизиологическом развитии детей старшего дошкольного возраста;
2. Определить содержание понятия «общее недоразвитие речи»;
3. Охарактеризовать категорию старших дошкольников с общим недоразвитием речи;
4. Провести теоретический анализ применения игровых приемов в работе с дошкольниками в России и за рубежом;
5. Изучить уровень развития связной речи у старших дошкольников с ОНР - III уровня;
6. Организовать и провести работу по коррекции связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР - III уровня посредством игровой деятельности;
7. Проанализировать результаты опытно-экспериментальной работы по коррекции связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР-III уровня.

В соответствии с целью и задачами работы в ходе данного исследования использовались теоретические **методы** (анализ психолого-педагогической и специальной литературы); эмпирические (изучение психолого-педагогической документации, констатирующий, формирующий, контрольный); количественная и качественная обработка полученных нами результатов.

Теоретико-методологической основой исследования являются: положение Л.С. Выготского о ведущей роли обучения и воспитания в

психическом развитии ребенка; учение Р.Е. Левиной о трех уровнях речевого развития детей и психолого-педагогическом подходе в системе специального обучения; исследование закономерностей развития детской речи в условиях ее нарушения, проведенные Т.Б. Филичевой и Г.В. Чиркиной.

Методологической основой исследования стали идеи о единстве, взаимоотношении биологических и социальных факторов в развитии ребенка, о сложной структуре нарушений развития, возникающих в результате первичного и вторичного дефектов, о единстве законов развития нормального и аномального ребенка (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, Р.Е. Левина, С.Л. Рубинштейн), философские положения о ведущей роли деятельности и речи в развитии личности (Л. С. Выготский, А.Р. Лурия, А.А. Леонтьев).

Этапы исследования. В процессе исследования выделялись следующие этапы: 1 этап – теоретический анализ научной литературы и теоретическое обоснование исследуемого вопроса; 2 этап – разработка плана проведения констатирующего этапа, подбор диагностических материалов; проведение диагностики на исследование уровня развития связной речи дошкольников; 3 этап – разработка и реализация формирующего этапа эксперимента по развитию связной речи детей старшего дошкольного возраста в игровой деятельности; 4 этап – проведение контрольного этапа исследования, анализ эффективности проведенной работы, подведение итогов, окончательное оформление работы.

Экспериментальная база: исследование проводилось на базе КГКП «Ясли-сад № 14» акимата города Рудного (Р. Казахстан).

Научная новизна.

Новизна исследования заключается в том, что выявлена возможность использования игровой деятельности в процессе развития связной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня; определены показатели и уровни развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Теоретическая значимость исследования. Исследована проблема применения игровых приемов в работе с дошкольниками с общим недоразвитием речи на общенаучном, теоретико-методологическом и методическом уровнях. Дано научное обоснование использованию игрового подхода в работе с дошкольниками с общим недоразвитием речи; отобран дидактический материал для работы с дошкольниками с общим недоразвитием речи с использованием игровых приемов.

Практическая значимость исследования заключается в том, что его результаты и выводы могут способствовать обеспечению успешной работы воспитателей, учителей – логопедов по развитию связной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

Структура работы: выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, выводов по главам, заключения, списка использованной литературы.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР III УРОВНЯ

1.1. Значение развития связной речи в психофизиологическом развитии детей старшего дошкольного возраста

Речь - это деятельность общения (выражения, взаимодействия, сообщения) посредством языка. Речь особая и наиболее совершенная форма общения, свойственная только человеку. Речь развивалась постепенно – от элементарных, нечленораздельных звуковых комплексов у первобытных людей до сложных обобщенных звуковых комплексов у современного человека. Возникновение членораздельной речи явилось мощным средством дальнейшего развития человеческого общества. Речь координировала трудовые усилия людей, развивала их сознание и самосознание. Она явилась средством познавательной деятельности и общения людей. Благодаря речи осуществляется передача исторического опыта людей, через речь реализуется преемственность поколений.

Одними из основных свойств речи как показателя развития личности является ее связность в изложении сообщаемого. Связная речь — это такая речь, которая отражает все существенные стороны своего предметного содержания. Речь может быть несвязной по двум причинам: либо потому, что эти связи не осознаны и не представлены в мысли говорящего, либо эти связи не выявлены надлежащим образом в его речи [9].

Связная речь представляет собой наиболее сложную форму речевой деятельности. Она носит характер систематического последовательного развернутого изложения. От неё зависит и полнота познания окружающего мира, и становление сознания, и успешность обучения в школе, и развитие личности в целом [36].

Выделяют следующие виды связной речи: диалогическая и монологическая.

Работа по развитию диалогической речи направлена на формирование умений, необходимых для общения.

Диалог - сложная форма социального взаимодействия. Участвовать в диалоге иногда бывает труднее, чем строить монологическое высказывание. Обдумывание своих реплик, вопросов происходит одновременно с восприятием чужой речи. Участие в диалоге требует сложных умений: слушать и правильно понимать мысль, выражаемую собеседником; формулировать в ответ собственное суждение, правильно выражать его средствами языка; менять вслед за мыслями собеседника тему речевого взаимодействия; поддерживать определенный эмоциональный тон; следить за правильностью языковой формы, в которую облачаются мысли; слушать свою речь, чтобы контролировать ее нормативность и, если нужно, вносить соответствующие изменения и поправки [34].

Можно выделить несколько групп диалогических умений [1, с.260].

Собственно речевые умения: вступать в общение (уметь и знать, когда и как можно начать разговор со знакомым и незнакомым человеком, занятым, разговаривающим с другими); поддерживать и завершать общение (учитывать условия и ситуацию общения; слушать и слышать собеседника; проявлять инициативу в общении, переспрашивать; доказывать свою точку зрения; выражать отношение к предмету разговора - сравнивать, излагать свое мнение, приводить примеры, оценивать, соглашаться или возражать, спрашивать, отвечать; высказываться логично, связно; говорить выразительно в нормальном темпе, пользоваться интонацией диалога.

Умения речевого этикета. В речевой этикет включаются: обращение, знакомство, приветствие, привлечение внимания, приглашение, просьба, согласие и отказ, извинение, жалоба, сочувствие, неодобрение, поздравление, благодарность, прощание и др. Умение общаться в паре, группе из 3 - 5 человек, в коллективе.

Умение общаться для планирования совместных действий, достижения результатов и их обсуждения, участвовать в обсуждении определенной темы.

Неречевые (невербальные) умения - уместное использование мимики, жестов.

Характеристика связной монологической речи и ее особенностей содержится в ряде трудов современной лингвистической, психолингвистической и специальной методической литературы. Применительно к различным видам развернутых высказываний связную речь В.П. Глухов определяет как совокупность тематически объединенных фрагментов речи, находящихся в тесной взаимосвязи и представляющих собой единое смысловое и структурное целое [10, с.13].

По мнению А.В. Текучева, под связной речью в широком смысле слова следует понимать любую единицу речи, составные языковые компоненты которой (знаменательные и служебные слова, словосочетания) представляют собой организованное по законам логики и грамматического строя данного языка единое целое. В соответствии с этим и каждое самостоятельное отдельное предложение можно рассматривать как одну из разновидностей связной речи. Понятие «связная речь» относится как к диалогической, так и к монологической формам речи [10, с.91].

В.П. Глухов под монологической речью (монолог) понимает связную речь одного лица, коммуникативная цель которой - сообщение о каких-либо фактах, явлениях реальности [10, с.16].

Монологическая речь - это форма речи, обращенной к одному или группе слушателей (собеседников), иногда - к самому себе; активный вид речевой деятельности, рассчитанный на восприятие. Она характеризуется развернутостью, связностью, логичностью, обоснованностью, смысловой завершенностью, наличием распространенных конструкций, грамматической оформленностью. Монологическая речь, предполагает ответственность за выполнение коммуникации только на говорящем при отсутствии явной опоры на восприятие речи слушающим (читающим). Среди признаков монологической речи выделяются непрерывность, степени самостоятельности (воспроизведение заученного, пересказ и самостоятельное высказывание),

степени подготовленности (подготовленная, частично подготовленная и неподготовленная речь) [10, с. 21].

Монологическая речь имеет следующие коммуникативные функции:

- информативная (сообщение новой информации в виде знаний о предметах и явлениях окружающей действительности, описание событий, действий, состояний);

- воздейственная (убеждение кого-либо в правильности тех или иных мыслей, взглядов, убеждений, действий; побуждение к действию или предотвращение действия);

- эмоционально-оценочная [37].

Устная монологическая речь располагает кроме средств языковых кодов еще целым рядом дополнительных выразительных средств. К ним относятся просодические составляющие речи: интонация, выделение голосом отдельных компонентов текста, использование системы пауз и т. д. К ним относятся и внеязыковые средства такие, как мимика и выразительные жесты.

Сопоставляя монологическую и диалогическую форму речи, А.А. Леонтьев особо выделяет такие качества монологической речи, как относительная развернутость, большая произвольная развернутость и программированность. Обычно, говорящий планирует или программирует не только каждое отдельное высказывание, но и весь монолог, как целое [20, с.68].

Выделяется ряд разновидностей устной монологической речи, или «функционально-смысловые» типы.

Сообщение о фактах действительности, состоящих в отношениях одновременности, называется описанием. Оно представляет собой относительно развернутую словесную характеристику предмета или явления, отображение их основных свойств или качеств, данных «в статическом состоянии».

Сообщение о фактах, находящихся в отношениях последовательности, носит название повествования. В повествовании сообщается о каком-либо

событии, которое развивается во времени, содержит «динамику». Развернутое монологическое высказывание имеет, как правило, следующую композиционную структуру: введение, основная часть, заключение.

Особый вид высказывания, отражающий причинно-следственную связь каких-либо фактов (явлений), называется рассуждением.

Независимо от формы (монолог, диалог) основным условием коммуникативности речи является связность. Для овладения этой важнейшей стороной речи требуется специальное развитие у детей навыков составления связных высказываний. Термином «высказывание» определяются коммуникативные единицы (от отдельного предложения до целого текста), законченные по содержанию и интонации и характеризующиеся определенной грамматической или композиционной структурой (А.А. Леонтьев, Т.А. Ладыженская, и др.) [20; 19]. К существенным характеристикам любого вида развернутых высказываний (описание, повествование и др.) относятся связность, последовательность и логико-смысловая организация сообщения в соответствии с темой и коммуникативной задачей.

Т.А. Ладыженская выделяет следующие критерии связности устного сообщения: смысловые связи между частями рассказа, логические и грамматические связи между предложениями, связь между частями (членами) предложения и законченность выражения мысли говорящего [19, с.23].

Т.Д. Ладыженская отмечает, что в современной лингвистической литературе для характеристики связной развернутой речи применяется категория «текст». К основным его признакам, осмысление которых важно для разработки методики развития связной речи, относятся: грамматическая связность тематическое, смысловое и структурное единство. Выделяются такие факторы связности сообщения, как последовательное раскрытие темы в следующих друг за другом фрагментах текста, взаимосвязь тематических и рематических элементов (данное и новое) внутри и в смежных предложениях, наличие синтаксической связи между структурными единицами текста [19, с. 24]. В синтаксической организации сообщения как единого целого главную

роль играют различные средства межфразовой и внутрифразовой связи (лексический и синонимический повтор, местоимения, слова с обстоятельственным значением, служебные слова и др.).

В методике термин «связная речь» употребляется в нескольких значениях:

- 1) процесс, деятельность говорящего;
- 2) продукт, результат этой деятельности, текст, высказывание;
- 3) название раздела работы по развитию речи [20].

Монологическая речь стимулируется внутренними мотивами, и её содержание и языковые средства выбирает сам говорящий.

Монологическая речь является более сложным, произвольным, более организованным видом речи и поэтому требует специального речевого воспитания (Л. В.Щерба, А. А. Леонтьев).

Всякое связное монологическое высказывание характеризуется рядом признаков. Выделяются такие основные признаки: целостность (единство темы, соответствие всех микротем главной мысли); структурное оформление (начало, середина, конец); связность (логические связи между предложениями и частями монолога); объем высказывания; плавность (отсутствие длительных пауз в процессе рассказывания).

Для достижения связности речи необходим ряд умений, а именно: умений понимать и осмысливать тему, определять ее границы; отбирать необходимый материал; располагать материал в нужной последовательности; пользоваться средствами языка в соответствии с литературными нормами и задачами высказывания; строить речь преднамеренно и произвольно.

В языке сложились типичные способы соединения фраз в тексте - цепная, параллельная и лучевая связь. Наиболее распространена цепная связь, при которой основными средствами связи являются местоимения (Митька набрал столько грибов, что ему нельзя было донести домой. Он сложил их в лесу. Л. Н. Толстой), лексический повтор (Девочка открыла глаза, увидела медведей и бросилась к окну. Окно было открыто.) и синонимическая замена

(Красная Шапочка дернула за веревочку - дверь и открылась. Вошла девочка в домик. Ш. Перро) [1,с.264].

При параллельной связи предложения не сцепляются, а сопоставляются или противопоставляются (Осенью у ежей мало добычи. Попрятались в землю черви. Скрылись юркие ящерицы).

Лучевая связь чаще используется в описании, когда называется, а затем характеризуется объект (Некрасива коровка, да молочко дает. Лоб у нее широк, уши в сторону, во рту зубов недочет. К.Д. Ушинский) [1, с.96].

Связные высказывания детей можно охарактеризовать с разных точек зрения: по функции (назначению), источнику высказывания, ведущему психическому процессу, на который опирается ребенок.

Как уже отмечалось выше, в зависимости от функции (назначения) выделяют четыре типа монологов: описание, повествование, рассуждение и контаминацию (смешанные тексты). В дошкольном возрасте наблюдаются преимущественно контаминированные (смешанные) высказывания, в которых могут использоваться элементы всех типов с преобладанием одного из них. Воспитатель должен хорошо знать особенности каждого типа текстов: их назначение, структуру, характерные для них языковые средства, а также типичные межфразовые связи.

Связная речь может быть ситуативной и контекстной. Ситуативная речь связана с конкретной наглядной ситуацией и не отражает полностью содержания мысли в речевых формах. Она понятна только при учете той ситуации, о которой рассказывается. Говорящий широко использует жесты, мимику, указательные местоимения. В контекстной речи в отличие от ситуативной ее содержание понятно из самого контекста. Сложность контекстной речи состоит в том, что здесь требуется построение высказывания без учета конкретной ситуации, с опорой только на языковые средства. В большинстве случаев ситуативная речь имеет характер разговора, а контекстная речь — характер монолога.

Овладение родным языком, развитие речи является одним из самых важных приобретений ребенка в дошкольном детстве и рассматривается в современном дошкольном воспитании, как общая основа воспитания и общения детей

Цель речевого развития детей дошкольного возраста формирование не только правильной, но и хорошей устной речи, с учетом их возрастных особенностей и возможностей.

Связная речь представляет собой наиболее сложную форму речевой деятельности. Это развернутое высказывание, состоящее из нескольких или многих предложений, разделенных по функционально-смысловому типу на описание, повествование, рассуждение [31].

Основной характеристикой связной речи является её понятность для собеседника.

Основная функция связной речи – коммуникативная. Она осуществляется в двух основных формах – диалог и монолог. Каждая из этих форм имеет свои особенности, которые определяют характер методики их формирования [31].

Развитие обеих форм связной речи играет ведущую роль в процессе речевого развития ребенка и занимает центральное место в общей системе работы по развитию речи можно рассматривать и как цель, и как средство практического овладения языком. Связная речь вбирает в себя все достижения ребенка в овладении родным языком, его звуковым строем, словарным составом, грамотным строем.

Связная речь выполняет важнейшие социальные функции: помогает ребенку устанавливать связи с окружающими людьми, определяет и регулирует нормы поведения в обществе, что является решающим условием для развития его личности.

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

Работа по развитию связной речи трудоемка и всегда почти полностью ложится на плечи педагогов. Большое влияние на речь детей оказывает воспитатель. В связи с этим его собственная речь должна, прежде всего, учитывать возраст детей.

Таким образом, развитие связной речи способствует успешному становлению личности ребенка.

1.2.Современные представления об общем недоразвитии речи

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, с. 621].

Общее недоразвитие речи может наблюдаться при наиболее сложных формах детской речевой патологии: алалии, афазии, а также ринолалии, дизартрии — в тех случаях, когда выявляются одновременно недостаточность словарного запаса, грамматического строя и пробелы в фонетико-фонематическом развитии.

В настоящее время в логопедии существуют две традиционные классификации нарушений речи: клинико-педагогическая и психолого-педагогическая. Указанные классификации рассматривают речевые расстройства в различных аспектах. Но вместе с тем данные одной и другой классификации дополняют друг друга и служат общим задачам: комплектованию групп детей с речевой патологией и осуществлению системного, дифференцированного логопедического воздействия с учетом симптоматики и механизмов нарушений речи [28, с. 625].

Клинико-педагогическая классификация строго не соотнесена с клиническими синдромами. Она акцентирует внимание на тех нарушениях,

которые должны стать объектом медицинского, психологического и логопедического воздействия.

В процессе постановки логопедического заключения необходимыми являются медицинские данные, клинические характеристики, которые позволяют уточнить тот или иной логопедический диагноз. Клинические характеристики ориентированы, прежде всего, на объяснение причин возникновения речевых расстройств, лечение ребенка, а не на систему коррекции.

Клинико-педагогическая классификация раскрывает этиологию, механизмы, формы и виды речевых расстройств. В данной классификации выделяются следующие формы речевых расстройств: дислалия, дизартрия или стертая дизартрия, ринолалия, расстройства голоса, моторная, сенсорная алалия, детская афазия, афазия взрослых, задержка речевого развития (ЗРР), заикание, тахилалия, спотыкание (полтерн).

Психолого-педагогическая классификация ориентирована на выявление, прежде всего, речевой симптоматики (симптомологический уровень). Симптомологический уровень анализа речевых нарушений позволяет описать внешние симптомы недоразвития языка (речи), что служит основой для направления детей в определенные группы детского сада или в определенный тип школы.

Психолого-педагогическая классификация была разработана Р.Е.Левиной и сотрудниками сектора логопедии Института дефектологии. В основе данной классификации лежат лингвистические и психологические критерии. Наиболее значимым среди них является выделение нарушенных компонентов речевой систем (фонетико-фонематической стороны речи, лексико-грамматического строя речи).

В соответствии с указанными критериями в данной классификации выделяются две группы речевых расстройств:

1 группа - нарушение средств общения.

2 группа - расстройства в применении средств речевого общения (заикание).

К первой группе речевых нарушений, по Р.Е.Левиной, относится фонетико-фонематическое недоразвитие и общее недоразвитие речи (ОНР) [32].

Фонетико-фонематическое недоразвитие-это нарушение формирования произносительной системы языка вследствие недостаточности фонематического восприятия и артикуляции звуков речи.

Общее недоразвитие речи характеризуется нарушением формирования всех компонентов речевой системы в их единстве (звуковой стороны речи, фонематических процессов, лексики, грамматического строя речи) у детей с нормальным слухом и относительно сохранным интеллектом [27, 14].

Общее недоразвитие речи может наблюдаться при различных формах речевой патологии (по клинико-педагогической классификации): моторной, сенсорной алалии, детской афазии, дизартрии, в том числе при стертой дизартрии.

В этиологии общего недоразвития речи выделяются разнообразные факторы как биологического, так и социального характера. К биологическим факторам относят: инфекции или интоксикации матери во время беременности, несовместимость крови матери и плода по резус-фактору или групповой принадлежности, патология натального периода, постнатальные заболевания центральной нервной систем и травмы головного мозга в первые годы жизни ребенка и т. д.

Вместе с тем общее недоразвитие речи может быть обусловлено неблагоприятными условиями воспитания и обучения, может быть связано с психической депривацией в сензитивные периоды развития речи. Во многих случаях общего недоразвития речи является следствием комплексного воздействия различных факторов, например, наследственной предрасположенности, органической недостаточности ЦНС (иногда легко выраженной), неблагоприятного социального окружения.

Наиболее сложным и стойким вариантом является общее недоразвитие речи, обусловленное ранним органическим поражением мозга.

Е.М. Мастюкова придает особое значение в этиологии ОНР перинатальной энцефалопатии, которая может быть гипоксической (вследствие внутриутробной гипоксии и асфиксии в родах), травматической (вследствие механической родовой травмы), билирубиновой (вследствие несовместимости крови матери и плода по резус - фактору или групповой принадлежности) [15, 23].

Клинические виды общего недоразвития речи разнообразны. В классификации Е.М.Мастюковой выделяются три группы детей с ОНР.

I группа - не осложненный вариант ОНР, характеризующийся наличием только признаков общего недоразвития речи. У детей с этим вариантом ОНР не выявляется локальных поражений ЦНС. В анамнезе этих детей чаще всего отсутствуют указания на патологическое протекание беременности и родов, лишь иногда наблюдается не резко выраженный токсикоз второй половины беременности, не длительная асфиксия. В постнатальном периоде у этих детей может отмечаться соматическая ослабленность, частые инфекционные и простудные заболевания. С психологической точки зрения у этих детей отмечается общая эмоционально - волевая незрелость, несформированность регуляции произвольной деятельности.

У детей первой группы наблюдается недостаточность тонких дифференцированных движений пальцев рук, трудности динамической организации движений.

У второй группы детей выявляется осложненный вариант ОНР центрально - органического генеза. У детей этой группы ОНР характеризуется более сложной симптоматикой и патогенезом. Нарушение речевого развития сочетается с неврологической и психопатологической симптоматикой. Выраженная неврологическая симптоматика у этих детей свидетельствует не только о незрелости ЦНС, но и о грубом повреждении определенных мозговых структур.

В этой группе, по мнению Е.М.Мастюковой, наиболее частыми являются следующие синдромы:

1. Гипертензионно - гидроцефальный синдром, который характеризуется повышенным внутричерепным давлением, увеличением размера головы, расширением венозной сети в области висков. У детей с данным синдромом наблюдается быстрая истощаемость, повышенная возбудимость, расторможенность, раздражительность, частые головные боли, головокружения.

2. Церебрастенический синдром характеризуется повышенной нервно-психической истощаемостью, эмоциональной неустойчивостью, нарушением внимания, памяти. Церебрастенический синдром в одних случаях проявляется на фоне эмоционального и двигательного беспокойства, в других - сопровождается вялостью, заторможенностью, пассивностью.

3. Синдромы двигательных расстройств проявляются в изменении мышечного тонуса, в нарушении координации движений, в несформированности общей, тонкой ручной, а также артикуляционной моторики, что в свою очередь проявляется в виде тремора, синкинезий, насильственных движений, легких парезов, спастичности, характеризующих стертую дизартрию [15].

В целом для детей второй группы характерна недостаточность гнозиса, праксиса, гнозопраксиса.

Незрелость эмоционально - волевой сферы проявляется у этих детей в эмоциональной лабильности, в поверхностности эмоций, в недостаточности волевых процессов.

У детей с ОНР III группы отмечается алалия (в основном моторная алалия).

В настоящее время этиология алалии соотносится с поражением речевых зон, как левого, так и правого полушария. У детей с моторной алалией имеют место сложные дизонтогенетические нарушения - энцефалографические исследования показывают, что у детей с моторной

алалией имеются не только локальные поражения коры головного мозга, но и поражения подкорковых структур мозга.

Несмотря на вариативность клинических характеристик детей с ОНР, общим для них является системное недоразвитие речи. При этом особенно сложным и стойким является нарушение формирования лексики и грамматического строя речи.

Недоразвитие речи у детей может быть выражено в различной степени: от полного отсутствия речи до незначительных отклонений в развитии. С учетом степени несформированности речи Р.Е. Левина выделила три уровня ее недоразвития.

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 фонда.

Таким образом, общее недоразвитие речи является нарушением средств общения детей, при котором задерживается развитие всех компонентов речевой системы в их единстве. Общее недоразвитие речи является одним из сложных речевых нарушений, характеризующийся патологией всех структур речи.

1.3. Психолого-педагогическая характеристика старших дошкольников с общим недоразвитием речи

Несмотря на различную природу дефектов, у этих детей имеются типичные проявления, указывающие на системное нарушение речевой деятельности. Одним из ведущих признаков является более позднее начало речи: первые слова появляются к 3-4, а иногда и к 5 годам. Речь аграмматична

и недостаточно фонетически оформлена, малопонятна. Наиболее выразительным показателем является отставание экспрессивной речи при относительно благополучном, на первый взгляд, понимании речи обращенной. 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 [28, 620].

У наиболее слабых детей низкая активность припоминания может сочетаться с ограниченными возможностями развития познавательной деятельности.

Связь между речевыми нарушениями и другими сторонами психического развития обуславливает специфические особенности мышления. Обладая в целом полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями, доступными их возрасту, дети отстают в развитии словесно-логического мышления, без специального обучения с трудом овладевают анализом и синтезом, сравнением и обобщением.

Наряду с общей соматической ослабленностью им присуще и некоторое отставание в развитии двигательной сферы, которая характеризуется плохой координацией движений, неуверенностью в выполнении дозированных движений, снижением скорости и ловкости выполнения. Наибольшие трудности выявляются при выполнении движений по словесной инструкции.

Дети с общим недоразвитием речи отстают от нормально развивающихся сверстников в воспроизведении двигательного задания по пространственно-временным параметрам, нарушают последовательность

элементов действия, опускают его составные части. Например, перекачивание мяча с руки на руку, передача его с небольшого расстояния, удары об пол с попеременным чередованием; прыжки на правой и левой ноге, ритмические движения под музыку.

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

Правильная оценка неречевых процессов необходима для выявления закономерностей атипичного развития детей с общим недоразвитием речи и в то же время для определения их компенсаторного фона.

Детей с общим недоразвитием речи следует отличать от детей, имеющих сходные состояния, например, временную задержку речевого развития. При этом следует иметь в виду, что у детей с общим недоразвитием речи в обычные сроки развивается понимание обиходно-разговорной речи, интерес к игровой и предметной деятельности, эмоционально избирательное отношение к окружающему миру.

Одним из диагностических признаков может служить диссоциация между речевым и психическим развитием. Это проявляется в том, что психическое развитие этих детей, как правило, протекает более благополучно, чем развитие речи. Их отличает критичность к речевой недостаточности. Первичная патология речи тормозит формирование потенциально сохранных умственных способностей, препятствуя нормальному функционированию речевого интеллекта. Однако по мере формирования словесной речи и устранения собственно речевых трудностей их интеллектуальное развитие приближается к норме.

Чтобы отграничить проявление общего недоразвития речи от замедленного речевого развития, необходимы тщательное изучение анамнеза и анализ речевых навыков ребенка.

В большинстве случаев в анамнезе не содержится данных о грубых нарушениях центральной нервной системы. 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.

У детей с задержкой речевого развития характер речевых ошибок менее специфичен, чем при общем недоразвитии речи. Преобладают ошибки типа смешения продуктивной и непродуктивной форм множественного числа («стулы», «листы»), унификация окончаний родительного падежа множественного числа («карандашов», «птичков», «деревов»), У этих детей отстает от нормы объем речевых навыков, для них характерны ошибки, свойственные детям более младшего возраста.

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.

Таким образом, дети с общим недоразвитием речи отличаются особенностями протекания и развития психологических и речевых процессов.

1.4. Анализ применения игровых приемов в работе с дошкольниками в России и за рубежом

Обучение через игру было предметом исследований на протяжении десятилетий.

К. Гросс, Г. Спенсер и К. Бюллер оценивали всевозможные нюансы психологии игры, их исторической природы и общественного смысла коллективных игр, которые являются обычаями и обыкновениями множества

народов.

Теория К.Гросса особенно знаменита. Он рассматривает сущность игры в том, что собственно она работает подготовкой к последующей неигровой деятельности: в игре педагог улучшает собственные способности. Ключевое превосходство данной доктрины, заключается в том, что она связывает игру с развитием, и мы ищем ее смысл в что роли, которую она играет в развитии. Ключевой дефект данной доктрине заключается в том, что она показывает лишь только значение игры, а не предпосылки, вызывающие игру, мотивы, вызывающие игру.

Один из учеников К. Гросса - А. Вейс - пытался показать, что «различные виды игровой деятельности чрезвычайно далеко друг от друга или, как он выразился, психологически, имеют мало общего» [15]. Он задавался вопросом, Можно ли использовать слово «играть» для описания всех различных видов такой деятельности.

Для выявления мотивов игры, к. представил К. Бюллер теория функционального удовольствия как основной мотив игры. «То, что важно в игре, - это не практический результат действия на объекте, а сама деятельность; игра-это не долг, а удовольствие», - писал он [24].

В сформулированной Г. Спенсером теории игр, наиболее развитые в свою очередь, по мысли Ф. Шиллера, «лежит источник игры в избытке сил. Лишние силы, которая не потребляется в жизни, в труде, находят для себя выход в игре. Но наличие запаса неиспользованных сил не может разъяснить, в котором направлении они расходуются, почему изливаются в игру, но не в какую-то другую деятельность. Не считая этого, уставший человек играет и идет на игру, дабы отдохнуть». Данная доктрина формалистична и не имеет возможность приписать игры. Фрейдовские доктрины игр в данном случае выявляют реализацию вытесненных из жизни желаний, потому что в игре нередко разыгрывается и переживается то, собственно что не имеет возможность быть продано в жизни.

Дидактическая игра с ее педагогическим заданием, облеченная в

игривую, развлекательную форму, привлекла внимание видных иностранных учителей на заре теории и практики обучения и воспитания детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Э. Сеген, Декроли, М. Монтессори, Ф.Н. Бленер и многие другие пользовались игрой в значительном количестве случаев и подчеркивали их гигантскую роль в воспитании и обучении дошкольников, в частности дошкольников с проблемами в обучении. Они не оценивали игру как увеселение или же наслаждение, а лицезрели в ней «великую работу ребенка, требующую напряжения всех интеллектуальных и телесных сил» [13]. Они считали игру более четким показателем проявления детских возможностей и умений.

Создатель одной из первых педагогических систем дошкольного воспитания Фридрих Фребель был уверен, что начальная задача образования не в учении в обычном значении, а в организации игры. При этом игра следовать теме урока [12].

Ф.Фребель придумал систему дидактических игр, которая дала почву воспитательно-образовательной работе с дошкольниками. В данную систему были включены дидактические игры с различными игрушками и материалами (мячом, кубиками, цилиндрами, шнурочками и т.д.). Эти игры находятся в жесткой очередности по растущей трудности обучающих задач и игровой деятельности. В обязательном порядке в большинство дидактических игр были включены стихи, песни, рифмованные присказки, написанные Ф. Фребелем и его последователями. Целью послужило наращивание обучающего влияния игр. Эти стихи, музыкальные и ритмические разминки вызывают чувственную реакцию у дошкольников, в итоге чего случается совершенствование речи, а еще заключение ряда иных задач, связанных с нарушениями речи [31].

Метод Фребеля вдохновлял и вдохновлял работу Марии Монтессори, Рудольфа Штайнера и других, которые переняли его идеи и адаптировали его материалы в соответствии со своей собственной работой [51].

М. Монтессори разработала дидактические материалы оптимальные для сенсорного воспитания, собственно что по её воззрению составляет базу обучения малыша. С самого раннего опыта работы с детьми Монтессори пришла к разработке теорий о развитии ребенка и о том, как он учится. Затем она применила эти теории в образовательной среде и наблюдала, как дети реагируют на различные стимулы. Особое значение для наблюдений Монтессори имело то, как жадно дети впитывали информацию из окружающей среды. Она обнаружила, что при наличии подходящих для развития материалов и свободы следовать своим интересам дети будут учиться сами. Решающее значение для идей Монтессори имел ориентированный на ребенка подход к образованию, основанный на практическом опыте и учитывающий потребности ребенка. На протяжении более чем 50 лет Монтессори совершенствовала свои наблюдения и теории, чтобы сформировать принципы и практику системы обучения [51].

Итак, краткий анализ двух наиболее ее фундаментальных систем дошкольного воспитания, построенных на дидактических играх, показывает, что предоставление ребенку полной свободы и самостоятельности в действиях с дидактическим материалом может также лишь вызвать ребенка к собственной активности, как и превращение его в пассивного воспитательных воздействий и указаний взрослого. Полное устранение взрослого от процесса дидактической игры имеет столь же отрицательные последствия, как и его доминирование, навязывание своих воздействий. Поэтому чрезвычайно важно определить специфику участия взрослого в дидактической игре, его основные функции.

Автор одной из первых отечественных педагогических систем дошкольного воспитания Е. И. Тихеева выделила новый подход к играм. По её мнению они являются лишь одним из компонентов воспитательно-образовательной работы с детьми наряду с чтением, беседой, рисованием, трудом [58].

Эффективность дидактических игр в воспитании и обучении детей

Е. И. Тихеева напрямую ставила в зависимость от того, насколько они соответствуют интересам ребенка, доставляют ему радость, позволяют проявить свою активность, самостоятельность [58].

Положительные эффекты были доказаны на разных этапах, поэтому нет никаких сомнений в том, что дидактические игры являются желательной и полезной частью учебного процесса.

Развивающие игры - это игры, разработанные с образовательными целями или имеющие образовательное (развивающее) значение. Эти виды игр могут быть использованы в образовательной среде. Развивающие игры - это игры, которые предназначены для того, чтобы помочь детям узнать об определенных предметах, расширить понятия, усилить развитие, понять историческое событие или культуру или помочь им в изучении навыка во время игры. Типы развивающих игр включают настольные, карточные и видеоигры.

Цель развивающих игр - донести важные человеческие знания в той форме, которая позволит дольше удерживать внимание ребенка и передавать знания в ясной понятной форме. Существует множество игр, разработанных для конкретной цели и аудитории, подкрепленных многочисленными тематическими исследованиями, общими знаниями и исследованиями, информирующими об идеальной форме, сложности, пользовательском интерфейсе и содержании для выполнения всех требований учебной программы в отдельных странах как в развивающихся, так и в развитых странах.

Е. И. Тихеева разработала учебные материалы и настольные печатные игры, которые до сих пор используются учителями и логопедами (парные картинки, мозаики) [25], а в педагогике система развивающих игр была создана в 1960-е годы. Относительно развития теории сенсорного образования. Ее авторы - известные педагоги и психологи: В. Н. Аванесова, Л. А. Фингер, А. Усова и др.

Существует набор игр, разработанных специально для развития речи у

дошкольников. Некоторые из них графические. Использовать эти игры удобно, потому что дети этой возрастной группы еще не умеют писать. Однако они вполне способны запечатлеть свои собственные идеи с помощью рисунка. Ребенок дошкольного возраста легко превращает любую картинку в рассказ, который можно «перечитывать» и завершать не один раз. Для развития речи у дошкольников используются корреляционные, сравнительные и классификационные игры.

Таким образом, дидактическая игра с ее педагогическим заданием, облеченная в игровую, развлекательную форму, привлекала внимание видных иностранных и отечественных педагогов на заре теории и практики обучения и воспитания детей дошкольного и младшего школьного возраста. В системе коррекционно-логопедической работе с детьми с дефектами речи следует применять игры, которые повышают умственную активность, улучшают речевые навыки, формируют правильное звукопроизношение, обогащают словесный запас, развивают фонематический слух.

ВЫВОДЫ ПО 1 ГЛАВЕ

Развитие связной речи – это умение в развернутой форме связно и последовательно излагать мысли. Умение рассказывать влияет самым положительным образом на самочувствие ребенка в детском саду, так как дети любят тех, кто интересно рассказывает.

Одно из необходимых условий для нормального развития ребенка — это логопедические занятия. Они могут проводиться либо с родителями, либо со специалистом — логопедом. Есть простые способы узнать, нуждается ли ребенок в помощи профессионала. Правильная речь формируется в детстве, поэтому не стоит игнорировать признаки развития дефектов.

Изучение специальной литературы позволило отметить следующее.

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.

Причинами проявления ОНР являются факторы как биологического, так и социального характера.

Общим для характеристики ОНР является системное недоразвитие речи. При этом особенно сложным и стойким является нарушение формирования лексики и грамматического строя речи.

Недоразвитие речи у детей может быть выражено в различной степени: от полного отсутствия речи до незначительных отклонений в развитии.

Неполноценная речевая деятельность накладывает отпечаток на формирование у детей сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сферы.

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

Каждый уровень характеризуется определенным соотношением первичного дефекта и вторичных проявлений, задерживающих формирование зависящих от него речевых компонентов.

Существует игры, разработанные специально для развития речи у дошкольников. Некоторые из них графические. Эти игры широко применяются в работе с дошкольниками, потому что дети этой возрастной группы еще не умеют писать. Однако они вполне способны запечатлеть свои собственные идеи с помощью рисунка. Ребенок дошкольного возраста легко превращает любую картинку в рассказ, который можно «перечитывать» и завершать не один раз. Для развития речи у дошкольников используются корреляционные, сравнительные и классификационные игры.

ГЛАВА II. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР - III УРОВНЯ В ПРОЦЕССЕ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

2.1. Изучение уровня развития связной речи у старших дошкольников с ОНР - III уровня

В данной главе представим основные направления логопедической работы, изложим систему методических приёмов, направленную на развитие связной речи у детей с общим недоразвитием речи - III уровня старшего дошкольного возраста.

В нашем исследовании мы:

- Изучили особенности связной речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.
- Описали типологию ошибок лексики, выявленных у дошкольников с особыми речевыми возможностями.
- Определили объём словарного запаса (качественные, количественные показатели) в самостоятельной устной речи детей (в повседневной жизни с намеренным использованием игровых ситуаций).
- Провели анкетирование родителей и педагогов.

Исследование проводилось на базе КГКП «Ясли-сад № 14» акимата города Рудного (Р. Казахстан).

В исследовании принимали участие будущие первоклассники, посещающие школу на дополнительные занятия.

Экспериментальную группу составили 6 детей в возрасте 5-6 лет, имеющих заключение медико-психолого-педагогической комиссии о наличии у них общего недоразвития речи - III уровня.

На первом этапе исследования нами была изучена медицинская документация, уточнены сведения о раннем речевом развитии детей.

В анамнезе 60% детей с общим недоразвитием речи наблюдались факторы риска в натальном и постнатальном развитии: токсикоз в первой, во второй половине беременности, внутриутробная инфекция, угроза прерывания, химическая стимуляция, асфиксия различной степени тяжести, повышенное внутричерепное давление.

По заключению отоларинголога, у 16% дошкольников отмечена патология ЛОР - органов (аденоиды). Нарушений слуха у данных детей зафиксировано не было. По заключению психоневролога, интеллектуальное развитие дошкольников ЭГ в пределах возрастной нормы.

Моторное развитие детей также имеет свои особенности. Они позже стали держать голову, сидеть, ходить (24% детей). У 66% дошкольников данной группы выявлены своеобразия в состоянии общей моторики, которые проявились в напряжённости и скованности движений при беге, а также в прыжках на двух и одной ноге. Нарушения мелкой моторики отмечены у 82% детей. Состояние речевой моторики дошкольников характеризовалось гипотонусом или гипертонусом оральной мускулатуры; неполным объёмом движений, нарушением точности и переключаемости произвольных артикуляционных движений; наличием синкенезий и саливации.

Развитие речи происходило с существенной задержкой. В анамнезе зарегистрировано позднее появление гуления и лепета. Первые слова произносились после полутора лет, а простые фразы – после двух с половиной лет.

Нарушение звукопроизношения зафиксировано у 74% дошкольников. Особенности в анатомическом строении артикуляционного аппарата отмечены в 42% случаев, которые проявились в своеобразии прикуса, построении зубного ряда, твёрдого нёба, языка.

Следует заметить, что у 18% детей был очень тихий голос, а чрезмерно громкий голос зафиксирован у 38% дошкольников. В некоторых случаях (14%) отмечено наличие назального оттенка голоса. Для темпа речи

детей была свойственна нормальная скорость. Общее звучание речи в 76% случаев характеризовалось монотонностью и слабой выразительностью.

Таким образом, результаты данной части исследования показали преобладание факторов риска в натальном и постнатальном развитии у детей с общим недоразвитием речи - III уровня, а также специфические особенности речи в области произношения.

Второй этап направлен на исследование связной речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи – III уровня.

Исследование связной речи детей с данными речевыми особенностями осуществлялось по методике, разработанной И.Д. Коненковой [23].

Подбор перечней слов, разработка технологии обследования осуществлялась также с опорой на исследования Г.В.Чиркиной, Т.Б.Филичевой, Г.А.Волковой, Ю.Ф.Гаркуши.

В каждом задании указаны материал, инструкция логопеда. Последовательность заданий, а так же их количество (в каждой единичной процедуре обследования), варьировалось в зависимости от возможностей контакта логопеда с ребёнком, ситуации обследования в целом, индивидуальных особенностей ребёнка (состояния его внимания, степени утомляемости и пр.), а так же некоторых других факторов, влияющих на ход проведения исследования. Материал для обследования речи был подготовлен заранее и расположен в удобной форме (предметные и сюжетные картинки, а также другой наглядный материал и карточки с заданиями расположены по разделам в виде картотеки). Наглядные и словесные инструкции предъявлялись ребёнку точно и чётко.

В случае возникновения затруднений у детей при выполнении заданий в зависимости от конкретной ситуации были использованы такие виды помощи, как: привлечение внимания ребёнка, стимуляция его речемыслительной деятельности посредством указаний, советов («Посмотри внимательно», «Не спеши выполнять задания, подумай» и др.), повтор

инструкции, применение дополнительных наглядных опор (картинок, игрушек, схем), помощь в деятельности в целом.

В процессе обследования использовали также наблюдение за детьми в повседневной жизни. Ситуации создавались таким образом, чтобы повысить речевую активность ребёнка, снять его стеснительность, вызвать желание лучше ответить. Ситуации были прокомментированы, детям подсказывалась реакция на происходящее (удивился, обрадовался).

Изучение лексического развития включало обследование активного словарного запаса, изучения его качественных характеристик, которые выявлялись в заданиях на подбор синонимов, антонимов, обобщающих слов, на различение близких по смыслу понятий.

При обследовании предметной лексики мы так же получили представление о пассивном словаре.

Результаты выполнения заданий оценивались по 5 балльной системе. Каждое задание оценивалось отдельно. Это давало возможность всесторонне оценить речевую деятельность ребёнка.

Критерии оценки отражали правильность выполнения задания и особенности процесса выполнения задания (принятие и понимание инструкции, принятие и понимание помощи, возможность исправления ошибок).

Речевой материал был подобран с учётом возрастных показателей развития речи дошкольников.

Остановимся на содержании обследования связной речи детей.

Первое задание включает изучение словаря предметов, с этой целью исследуется повседневная и редко употребляемая лексика.

1. Словарь предметов

Раздел А. Повседневная лексика

Инструкция: «Что это? (экспериментатор предлагает картинки). В случае отсутствия данного слова в активном словаре даётся задание «Покажи, где...».

Предлагаемый материал: кукла, мишка, мяч, машинка, матрёшка, пирамидка, тарелка, блюдец, кастрюля, чашка, чайник.

Раздел Б. Редко употребляемая лексика.

Инструкция: «Что это? (экспериментатор предлагает картинки). В случае отсутствия данного слова в активном словаре даётся задание «Покажи, где...»

Предлагаемый материал: ресницы, брови, ноздри, подбородок, локоть, веки, затылок, окно, подоконник, форточка, рельсы, пассажиры, клумба, памятник, табуретка, воротничок, перчатки.

Оценка:

5 баллов - все 28 слов правильно понимаются и употребляются в активном словаре;

4 балла - все слова раздела «А»(11слов) и 10-12 слов из раздела «Б» есть в активном словаре, а 5-7 слов из раздела «Б» отсутствуют в активном, но есть в пассивном словаре;

3 балла – 1-2 слова из раздела «А» и 11-12 слов из раздела «Б» отсутствуют в активном, но есть в пассивном словаре, все остальные предложенные слова (14-16 слов) употребляются ребёнком в активном словаре;

2 балла- 7-8 слов из раздела «А» есть в активном словаре, остальные – в пассивном: из раздела «Б» в активном словаре есть 2-3 слова, в пассивном 8-9 слов, 5-7 слов из раздела «Б» отсутствуют и в активном и пассивном словаре ;

1 балл – 5-6 слов из раздела «А» и большая часть слов из раздела «Б» отсутствуют в активном и пассивном словаре.

В данном задании детям было предложено назвать или показать картинки из повседневной и редко употребляемой лексики. Задание включало 11 слов из повседневной лексики и 17 слов из редко употребляемой лексики.

Качественные показатели исследования словаря предметов отобразим в таблице 1.

Таблица 1 - Результаты изучения словаря предметов

Имя, Ф.	повседневная лексика		Редко употребляемая лексика			баллы
	Активн. словарь	Пассив. словарь	Активн. словарь	Пассив. словарь	Отсутствующие слова	
Ярослав С.	8	3	2	9	6	2
Дима Д.	9	2	5	12	-	3
Наташа Р.	9	2	5	12	-	3
Юля Ф.	10	1	6	11	-	3
Оля Н.	7	4	3	9	5	2
Костя Ф.	7	4	3	9	5	2

Наши задания выявляли:

- возможность соотносить предметное изображение со словом
- умение актуализировать словарь
- точность употребления слов
- объём словарного запаса.

Мы увидели, что у дошкольников с общим недоразвитием речи - III уровня бедный словарный запас, он проявлялся например в том, что дошкольники с общим недоразвитием речи не знают многих слов из раздела «редко употребляемая лексика», таких как форточка, подоконник, пассажиры. Актуализация словаря вызывает большие затруднения, так как при предъявлении картинок и просьбе сказать «Что это?» у детей, в большинстве случаев, возникали отрицательные реакции (молчание, «не знаю», «не могу подобрать слово») т.е. дети не знают многих слов.

Можно отметить неточность употребления слов, наиболее распространённой особенностью являются замены существительных, входящих в одно родовое понятие: ресницы-брови, веки-глаза, затылок-голова, перчатки-варежки, блюдце-тарелка, чайник-сахарница, кастрюля-сковорода и др.)

Наблюдаются также замены слов на основе других признаков:

- по признаку функционального назначения: (тарелка – миска, чашка-стакан, табуретка-стул);
- замены слов, обозначающих предметы, внешне сходные: (подоконник-полка, рельсы- палочки);
- смешение слов, обозначающих часть и целое: (локоть-рука, машина-кузов, подоконник-окно, воротничок – платье);
- замена обобщающих понятий словами конкретного значения: (посуда-тарелка, одежда - перчатки);
- использование словосочетаний в процессе поиска слова: (окно - чтобы видеть улицу, клумба - копают землю, кастрюля-суп варится);
- замена существительных глаголом: (пирамидка - чтоб играть, чайник - будем пить чай, кукла – играть).

Процесс поиска слова иногда осуществляется на основе звукового образа слова. Выделив значение слова, ребёнок соотносит это значение с определённым звуковым образом, перебирая в своём сознании всплывающие звуковые образы слов. В процессе поиска слова, из-за недостаточной закреплённости его значения и звучания происходит выбор слова, сходного по звучанию, но другого значения.

- затылок – тыл, подоконник - подлокотник, ресницы - синицы, форточка - карточка, подбородок - ободок.

Видна вариативность лексических замен, что свидетельствует о большей сохранности слухового контроля, чем произносительных образов слов. На основе слуховых образов слов ребёнок пытается воспроизвести правильный вариант звучания слова.

Нарушение актуализации словаря проявлялись:

- в незнании многих слов, в трудностях поиска известного слова;
- в искажениях звуковой структуры слова: (пассажиры -пассажиристы, памятник-памятканик).

При изучении возможности соотносить предметное изображение со словом, детям предлагалось назвать или показать картинки из повседневной и редко употребляемой лексики. Ни одному ребёнку не удалось правильно назвать и указать все предъявляемые картинки. Дети затруднялись при назывании и показе картинок из раздела «Редко употребляемая лексика», многие из предложенных слов отсутствовали в их пассивном словаре. Слова из раздела повседневная лексика находятся почти у всех детей в активном словаре.

Данное обследование («Словаря предметов») позволило выявить умение дошкольников экспериментальной группы соотносить предметное изображение с соответствующим ему словом, а также применять эти знания в употреблении конкретной лексики.

Лексические ошибки, выполненные с помощью этого задания, позволили представить типичные лексические ошибки детей с общим недоразвитием речи 3 уровня.

Второе задание направлено на изучение глагольного словаря.

2. Глагольный словарь.

Инструкция: «Солнышко светит, греет, печёт, восходит, заходит. А что делает...»

Предлагаемый материал: зайчик, рыба, ребёнок, мама, самолёт, снежинка.

Оценка:

5 баллов – самостоятельно придумано по каждому из предложенных 6-ти слов более 3-х лексем;

4 балла- самостоятельно придумано по каждому из первых из первых 4-х слов более 3-х лексем , а по каждому из 2-х последних 2 лексем;

3 балла- по каждому из первых 4-х слов придумана одна лексема самостоятельно, 2 лексем с помощью; по каждому из двух последних слов – 1 лексема самостоятельно, 1 лексема с помощью в виде побуждающих вопросов;

2 балла требуется повторение, расширение инструкции; из предложенных 6-ти слов в большинстве случаев придумано по 1 лексеме с помощью в виде побуждающих вопросов, контекстной подсказки, а самостоятельно выполнено 1-2 задания;

1 балл – в случае отказа, придумывании вербальных замен («ребёнок» - «укачивать ребёнка можно»), слов-действий, не свойственных данным предметам; помощь не использует.

Результаты изучения глагольного словаря наглядно отразим в таблице 2.

Таблица 2 - Результаты изучения глагольного словаря

Имя,Ф.	Кол-во заданий		Баллы
	Вып.самостоят.	Вып. с помощью взрослого	
Ярослав С.	1	5	2
Дима Д.	2	4	2
Наташа Р.	3	3	3
Юля Ф.	3	3	3
Оля Н.	2	4	2
Костя Ф.	1	5	2

Исследуя словарь глаголов выявили характерный признак для детей с общим недоразвитием речи 3 уровня, он проявился в том, что в глагольном словаре исследуемых нами дошкольников преобладают слова, обозначающие действия, которые ребёнок ежедневно выполняет или наблюдает (спать, мыть, умываться, купаться, одеваться, идти, бежать, есть, пить).

Выявили неточности и неправильное употребление некоторых слов: (ползёт-идёт, падает-спадает).

Отмечены замены существительных глаголом: (самолёт - летать, рыба - уплыла).

Видны случаи смысловых замен: (мама гладит утюгом - проводит утюгом, стирает бельё - моет бельё).

Нарушения актуализации словаря проявились в искажениях звуковой структуры слова: (самолёт летит - летучится, зайчик прыгает - прыгучит).

Анализ глагольного словаря, обследованных нами детей, выявил как количественные, так и качественные особенности употребления глаголов детьми с общим недоразвитием речи (3 уровень).

Цель третьего задания изучить словарь наречий.

3. Словарь наречий.

Инструкция: «На картинке мальчик (предъявляется картинка). Мальчик смеётся весело, звонко, громко, радостно, долго. А как...»

Предлагаемый материал: плачет малыш; летит самолёт; играют дети.

Оценка:

5 баллов – по каждому заданию придумано самостоятельно более 2-х слов;

4 балла - по каждому заданию придумано более 2-х слов с помощью, в виде побуждающих вопросов;

3 балла – требуется повторение инструкции, по каждому заданию придумано 2 слова с помощью в виде контекстной подсказки;

2 балла – по каждому заданию придумано 1 слово с помощью;

1 балл- невыполнение или замена слова показом (« делает вот так...»), помощь не использует.

В таблице 3 наглядно отразим результаты выполнения задания.

Таблица 3 - Результаты изучения словаря наречий

Имя, Ф.	Количество заданий		Баллы
	Самостоятельно	Замена слова показом	
Ярослав С.	-	1	1
Дима Д.	-	1	1
Наташа Р.	-	1	1
Юля Ф.	-	1	1
Оля Н.	-	1	1
Костя Ф.	-	1	1

Из таблицы 3 видно, что дети не могут подобрать к предметному изображению соответствующее наречие самостоятельно. Все наречия, которые присутствуют в речи детей, просты по своей форме и всегда фонетически изменены: (там, ещё, здесь). Однако эти наречия не служат выражением определённых значений. Заимствованные из языка взрослых, они употребляются хаотично и выступают как эмболы, безо всякой связи с тем, о чём говорит ребёнок. С помощью наводящих вопросов, повтора образца дети смогли воспользоваться показом («плачет вот так»), но наречия так и не подобрали.

Четвёртое задание требует от детей умений подбирать определения.

4. Подбор определений.

Инструкция: «Вот пальто (предъявляется картинка). Какое пальто? Пальто тёплое, длинное, шерстяное, модное, женское, красивое, коричневого цвета. А какая (какой, какое)...»

Предлагаемый материал: рубашка, дом, яблоко, лиса, девочка, зима.

Оценка:

5 баллов – самостоятельно придумано к каждому из предложенных слов более 3-х определений;

4 балла – самостоятельно предложено к каждому из предложенных слов 1 определение, а по два определения -с помощью;

3 балла – к каждому из предложенных слов придумано по 2 определения с помощью в виде побуждающих вопросов или контекстной подсказки; требуется повторение, расширение инструкции;

2 балла – к каждому из предложенных слов придумано по 1 определению с помощью, в виде побуждающих вопросов или контекстной подсказки ; требуется повторение, расширение инструкции;

1 балл – неадекватные ответы, замены («девочка может есть девочка»), помощь не использует.

Результаты выполнения задания по подбору определений отразим в таблице 4.

Таблица 4 - Изучение умения подбирать определения

Имя Ф.	Кол-во заданий		Баллы
	самостоятельно	С помощью	
Ярослав С.	-	6	2
Дима Д.	-	-	1
Наташа Р.	-	6	2
Юля Ф.	-	6	2
Оля Н.	-	-	1
Костя Ф.	-	-	1

У дошкольников с общим недоразвитием речи (3 уровень) в ходе исследования выявлена характерная особенность, свойственная детям с данным видом нарушения – это неточность употребления слов, которая выражается в вербальных парафазиях (замена одних слов другими).

Замены прилагательных свидетельствуют о том, что дети не выделяют существенных признаков, не дифференцируют качества предметов. Распространёнными являются, например, такие замены: (высокий-длинный, узкое-маленькое, короткое-маленькое, пушистая-мягкая). Замены прилагательных осуществляются из-за недифференцированности признаков величины, высоты, ширины, толщины.

Дети подбирают прилагательные для одного существительного семантически далёкие : зима холодная, разная; лиса рыжая, короткая.

Подбирая признак к данному предмету дошкольники называют признак, который не является постоянным для данного предмета: маленькое яблоко, низкая девочка.

Иногда подбирая слова, дети используют антонимы с частицей не : рубашка недлинная (короткая), дом невысокий (низкий).

Подбирают однокоренные слова: яблоко полукруглое (круглое).

В половине ответов были выявлены случайные ассоциации и отказы от выполнения задания, значит дети с общим недоразвитием речи в большинстве случаев затрудняются при подборе определений, а если и

подбирают их, то только с помощью подсказок, дополнительных вопросов и инструкций.

Экспериментальные данные показали, что определения употребляемые дошкольниками с общим недоразвитием речи 3 уровня имеют ряд вышеперечисленных особенностей.

Пятое задание направлено на изучение понимания и использования многозначных слов.

5. Многозначные слова.

Инструкция: «У куклы - ручка, у двери - ручка, у чашки - ручка, у сумки – ручка (экспериментатор сопровождает инструкцию демонстрацией картинок и указывает жестом на соответствующие части предметов). У всех этих предметов есть ручка. А у каких предметов есть ...»

Предлагаемый материал: ножка, язычок, носик, горлышко.

Оценка:

5 баллов – самостоятельно названо по 3 предмета на каждое предложенное слово;

4 балла – самостоятельно названо по 2 предмета на каждое предложенное слово;

3 балла – самостоятельно названо по 1 предмету на каждое предложенное слово, остальные предметы называются после контекстной подсказки, в отдельных случаях требуется повторение инструкции;

2 балла – все предметы к предложенным словам называются после контекстной подсказки, требуется повторение инструкции;

1 балл неадекватные ответы, помощь не использует.

Результаты выполнения задания представим наглядно в таблице 5.

Таблица 5 - Изучение умения подбирать многозначные слова

Имя, Ф.	Кол-во заданий		Баллы
	Самостоятельно	С помощью	
Ярослав С.	-	4	2

Дима Д.	-	4	2
Наташа Р.	-	4	2
Юля Ф.	-	4	2
Оля Н.	-	-	1
Костя Ф.	-	-	1

Экспериментальные данные по изучению умения подбирать многозначные слова показали, что самостоятельно выполнить данный вид задания дети не могут. С помощью вопросов и повтора инструкции больше половины детей смогли подобрать к каждому заданному слову по одному подходящему по смыслу. В основном дети подбирали прямые значения слов (ножка куклы, язычок во рту, носик у котёнка), слов с переносным значением дети подобрать не смогли.

Следующее задание включает работу с детьми по подбору местоимений.

6. Словарь притяжательных местоимений

Инструкция:

а) Вот дом(предъявляется картинка). Я живу в этом доме. Значит это чей дом?

б) В этом домике ты живёшь. Значит это чей дом?

в) Вот ещё дом. В нём живёт он. Значит это чей дом?

г) В этом доме живёт она. Чей это дом?

д) А в этом домике мы все будем жить. Чей это будет дом?

е) И ещё один домик. В нём живут они. Чей это дом?

Оценка:

5 баллов – все задания выполнены самостоятельно и верно;

4 балла- при выполнении ребёнок допускает одну ошибку, которую исправляет самостоятельно;

3 балла- 2-3 задания выполняются с ошибками, которые исправляются после уточняющих вопросов;

2 балла- часть заданий выполняется с ошибками, большую часть которых исправить не удаётся, несмотря на помощь со стороны взрослого;

1 балл – неадекватные ответы и отсутствие коррекции по всем заданиям.

В таблице 6 отразим результаты выполнения заданий.

Таблица 6 - Изучение словаря притяжательных местоимений

Имя, Ф.	Кол-во заданий		Баллы
	Самостоятельно	С помощью	
Ярослав С.	-	2	2
Дима Д.	-	1	2
Наташа Р.	-	3	3
Юля Ф.	-	2	3
Оля Н.	-	-	1
Костя Ф.	-	1	2

Данное задание выявило, что самостоятельно дети местоимения подобрать не могут, после уточняющих вопросов, большинство детей начинает понимать значение местоимений. Задание выполнялось с большим количеством ошибок.

Задача седьмого задания определить умение подбирать к словам синонимы.

7.Подбор синонимов.

Инструкция: «Посмотри на картинку. Это бабушка. Другим словом о ней можно сказать: «Старушка». Назови другим словом...»

Предлагаемый материал: дети, дом, врач, грустный, большой, веселится, бегают, шагает, плачет.

Оценка для задания № 7:

5 баллов – по всем заданиям дан правильный ответ;

4 балла – встречаются единичные ошибочные ответы, которые исправляются самостоятельно или после уточняющего вопроса;

3 балла – большинство заданий выполняется с уточняющей помощью, темп выполнения замедлен, требуется повторение инструкции;

2 балла - часть ответов с уточняющей помощью, часть с контекстной подсказкой, темп выполнения замедлен, требуется повторение инструкции;

1 балл - неадекватные ответы, помощь не использует

В таблице 7 дано наглядное отражение результатов выполнения задания по подбору синонимов.

Таблица 7 - Выявление умения подбирать синонимы

Имя, Ф.	Кол-во заданий		Баллы
	Самостоятельно	С помощью	
Ярослав С.	-	5	2
Дима Д.	-	1	1
Наташа Р.	-	2	1
Юля Ф.	-	1	1
Оля Н.	-	1	1
Костя Ф.	-	2	1

Анализ результатов позволяет выявить у детей определённые трудности при подборе синонимов к словам. В основном дети в нашем исследовании воспроизводили только по одному синониму на исходное слово с помощью уточнений, повторений вопросов (дети-ребятки, плачет – ревёт).

При этом наблюдался разнообразный характер ошибок. Вместо синонимов дети с общим недоразвитием речи (3 уровень) воспроизводят:

- семантически близкие слова, часто ситуативно сходные (бежать-торопиться, идти быстро; дом- дворец);

- слова противоположные по значению, иногда повторение исходного слова с частицей не (врач – не врач, шагает – не шагает, шагает – стоит);

- слова близкие по звучанию (веселится – мелится);

- формы исходного слова или родственные слова (грустный – грустно, бегают- бег).

В заданиях на подбор синонимов у детей с данной речевой особенностью выявляются следующие трудности: ограниченность

словарного запаса, трудности актуализации словаря, неумение осуществлять сравнение значений слов на основе единого признака.

8.Подбор антонимов.

Инструкция: «Послушай слова: большой-маленький. Это противоположные слова. Большой, а наоборот маленький. Маленький, а наоборот-...?»

Предлагаемый материал: жара, а наоборот...; тишина, а наоборот...; чистый, а наоборот...; мокрый, а наоборот...; больной, а наоборот...; смеяться, а наоборот...; одеваться, а наоборот...; говорить, а наоборот...; медленно, а наоборот...; высоко, а наоборот....

Оценка для задания № 8:

5 баллов – по всем заданиям дан правильный ответ;

4 балла – встречаются единичные ошибочные ответы, которые исправляются самостоятельно или после уточняющего вопроса;

3 балла – большинство заданий выполняется с уточняющей помощью, темп выполнения замедлен, требуется повторение инструкции;

2 балла - часть ответов с уточняющей помощью, часть с контекстной подсказкой, темп выполнения замедлен, требуется повторение инструкции;

1 балл - неадекватные ответы, помощь не использует.

Далее представим наглядное отражение выполнения задания детьми по подбору антонимов в таблице 8.

Таблица 8 - Выявление умения подбирать антонимы

Имя, Ф.	Кол-во заданий		Баллы
	Самостоятельно	С помощью	
Ярослав С.	-	8	2
Дима Д.	-	1	1
Наташа Р.	-	6	2
Юля Ф.	-	7	2
Оля Н.	-	-	1
Костя Ф.	-	2	1

В ходе исследования у дошкольников с общим недоразвитием речи выявлены ошибки при подборе антонимов и синонимов к преобладающему большинству слов.

Отметим разнообразный характер ошибок при подборе антонимов. Вместо антонимов дети подбирают:

- слова, семантически близкие предполагаемому антониму той же части речи (медленно-тихо, чистый - мокрый);

- слова, семантически близкие, в том числе и антонимичные, предполагаемому антониму, но другой части речи (больной- здоровенный, медленно- быстрее, высоко- низкий);

- слова-стимулы с частицей не (говорить - не говорить, жара –нет жары, высоко – не высоко);

- слова, ситуативно близкие исходному слову (высоко- далеко, говорить- петь, смеяться);

- формы исходного слова (говорить – говорит);

- слова связанные синтагматическими связями с исходными словами (одеваться- медленно;

- синонимы (мокрый - сырой).

Нами выявлен целый комплекс трудностей, которые приводят к неправильному выполнению заданий по подбору антонимов: недоразвитие мыслительных операций сравнения и обобщения, недостаточная активность процесса поиска слов, ограниченность объёма словаря, что затрудняет выбор нужного слова. В процессе поиска слов дети с общим недоразвитием речи часто теряют цель задания, противопоставляют слова, не противоположные по значению, а другие, семантически близкие слову-антониму, что свидетельствует о неумении выделить существенный признак исходного слова.

Девятое задание направлено на изучение отграничения близких по смыслу понятий.

9. Дифференциация близких по смыслу понятий.

Серия «А».

Инструкция: «Одежду можно сшить из ткани, можно связать из шерстяной пряжи, а можно вышить с помощью иголки и нитки узор. Посмотри на картинки (демонстрируются три сюжетные картинки) и выбери ту, на которой ...»

Предлагаемый материал: мама шьёт, мама вяжет, мама вышивает.

Серия «Б»

Инструкция: «Посмотри на картинки и отбери те, про которые мы скажем, что их...»

Предлагаемый материал: шьют, вяжут, вышивают, пришивают.

Примечание: на каждое слово действие предлагается выбрать из следующих предметных картинок: рубашка, пальто, юбка, брюки, шапка, носки, варежки, шарф, воротничок, платочек, рукав, пуговица.

Оценка:

5 баллов – все задания выполнены самостоятельно и верно;

4 балла – большинство заданий выполнено верно, единичные ошибки исправляются самостоятельно или с помощью уточняющего вопроса;

3 балла – большинство заданий выполняется с помощью взрослого в виде уточняющих вопросов, иногда с контекстной подсказкой;

2 балла – все задания выполняются с контекстной подсказкой, требуется повторение инструкции;

1 балл – неадекватные ответы, помощь не используется.

Результаты выполнения задания отражены в таблице 9.

Таблица 9 - Результаты изучения дифференциации близких по смыслу понятий

Имя, Ф.	Кол-во заданий		Баллы
	Самостоятельно	С помощью	
Ярослав С.	-	7	2
Дима Д.	-	7	2
Наташа Р.	-	7	2

Юля Ф.	-	7	2
Оля Н.	-	-	1
Костя Ф.	-	-	1

В ходе изучения выполнения детьми данного задания выявлено, что дошкольники самостоятельно понятия дифференцировать не могут. Выполнение данного задания во многом зависело от того, как часто слово употреблялось детьми в обиходной речи, вызывало ли какие-либо ассоциации. Сложность в подборе близких по смыслу понятий проявилась прежде всего в ограниченности словарного запаса, в незнании точного назначения слов, неумении устанавливать различия в значениях слов.

Из ряда предложенных действий многие дети не понимали и не смогли показать вышивают, пришивают. Отмечен случай смысловой замены : вяжут пуговицу. Выявлены замены названия действий другими, семантически близкими, действиями (вяжет-шьёт, вышивает-шьёт).

Десятое задание направлено на выявление умений детей обобщать слова используя серии картинок.

10. Уровень обобщений.

Инструкция: «Птицы – это живые существа. Тело птиц покрыто перьями, у птиц есть крылья, они умеют летать. Вот это птицы (экспериментатор отбирает 5 картинок). Голубь – птица, ворона – птица, воробей – птица, синица- птица, ласточка – птица (сопровождает показом картинок). Всех этих существ (указание жестом) мы называем одним словом «птицы» (Выделяет слово голосом. А теперь ты посмотри на картинки и назови одним словом (последовательно предъявляются серии картинок, в каждой по пять картинок).

Предъявляемый материал: домашние животные, дикие животные, игрушки, овощи, фрукты, посуда, одежда, люди, транспорт.

Оценка:

5 баллов – все задания выполнены самостоятельно, без ошибок;

4 балла – встречаются единичные ошибки, которые исправляются самостоятельно, иногда с помощью уточняющегося вопроса;

3 балла – в отдельных случаях требуется повторение инструкции, большинство заданий выполняются с уточняющей помощью, иногда с контекстной подсказкой, темп выполнения замедлен;

2 балла – все задания выполняются с контекстной подсказкой, требуются повторение инструкции; некоторые задания недоступны даже с помощью;

1 балл - неадекватные ответы, помощь не используется.

Результаты выполнения задания, на умение обобщать отражены в таблице 10.

Таблица 10 - Результаты изучения умения обобщать слова

Имя, Ф.	Кол-во заданий			Баллы
	Самостоят.	С помощью	Нет ответа	
Ярослав С.	-	5	4	2
Дима Д.	-	3	6	2
Наташа Р.	-	9		3
Юля Ф.	-	9		3
Оля Н.	-	3	6	2
Костя Ф.	-	3	6	2

Анализ результатов выполнения задания позволил выявить у детей трудности в умении обобщать слова самостоятельно, бедность словарного запаса, ограниченность связей обобщающего слова со словами конкретного значения. Степень конкретизации обобщающих понятий определяется во многом характером этих понятий. Так более широкое поле конкретных слов отмечалось на такие понятия как игрушки, одежда, посуда. Меньше всего было подобрано конкретных слов к понятиям: люди, транспорт. Подбирая слова к понятиям : домашние и дикие животные, овощи и фрукты, дети часто смешивали эти понятия и подбирали слова неправильно, например относя к овощам яблоко, грушу, а к домашним животным зайца.

Нами выявлены особенности при объяснении значения существительных обобщающего характера. Данные объяснения дошкольниками осуществляется следующими способами: 1.Определение значения слова через описание местонахождения обобщающего слова: «Посуда - в кухне на полке стоит». 2. Описание внешних признаков обобщающего слова: указание на то из чего сделано (одежда – сделано из ткани). 3.Определение значения через называние функций « транспорт- на нём едут».

Опишем результаты обследования. Полученные нами данные констатируют, что словарный запас и связная речь детей экспериментальной группы значительно отстаёт от нормы как количественно так и качественно.

В таблице 11 представим общие результаты обследования лексического развития и связной речи детей экспериментальной группы.

Таблица 11 - Общие результаты обследования связной речи детей

№	Имя ,Ф.	Задания										
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	итог
1	Ярослав С.	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	19
2	Дима Д.	3	2	1	1	2	2	1	1	2	2	17
3	Наташа Р.	3	3	1	2	2	3	1	2	2	3	22
4	Юля Ф.	3	3	1	2	2	3	1	2	2	3	22
5	Оля Н.	2	2	1	1	1	1	1	1	1	2	13
6	Костя Ф.	2	2	1	1	1	2	1	1	1	2	14

Обозначение: 1.Предметный словарь. 2.Глагольный словарь. 3.Словарь наречий. 4.Подбор определений. 5.Многочисленность слова. 6.Словарь притяжательных местоимений. 7.Подбор синонимов. 8.Подбор антонимов. 9.Дифференциация близких по смыслу понятий. 10. Уровень обобщений.

Из данных таблиц видно, что никто из детей экспериментальной и контрольной групп не получил высокий балл ни по одному заданию. Более успешно дети справлялись с заданиями по названию предметного и глагольного словаря, подбору слов к обобщениям. Самые низкие результаты дети показали в заданиях на подбор наречий, синонимов, антонимов, на различение близких по смыслу понятий.

Количественная оценка осуществлялась путём подсчёта баллов. При условности количественных оценок за высказывания разной полноты и правильности оценки (баллы) помогают выявить уровни развития словаря:

- 1 - высокий (от 41 до 50 баллов)
- 2 - выше среднего (от 31 до 40 баллов)
- 3 - средний (от 21 до 30 баллов)
- 4 – ниже среднего (от 11 до 20 баллов)
- 5 – низкий (10 баллов)

В таблице 12 приведём распределение детей по уровням развития связной монологической речи.

Таблица 12 - Уровни развития связной речи детей

№	Имя,Ф.	Уровни развития
1	Ярослав С.	Ниже среднего
2	Дима Д.	Ниже среднего
3	Наташа Р.	средний
4	Юля Ф.	средний
5	Оля Н.	Ниже среднего
6	Костя Ф.	Ниже среднего

По результатам исследования у 67% дошкольников экспериментальной группы уровень развития связной монологической речи ниже среднего, у 33% средний уровень. Наглядно результаты представлены на рисунке 1.

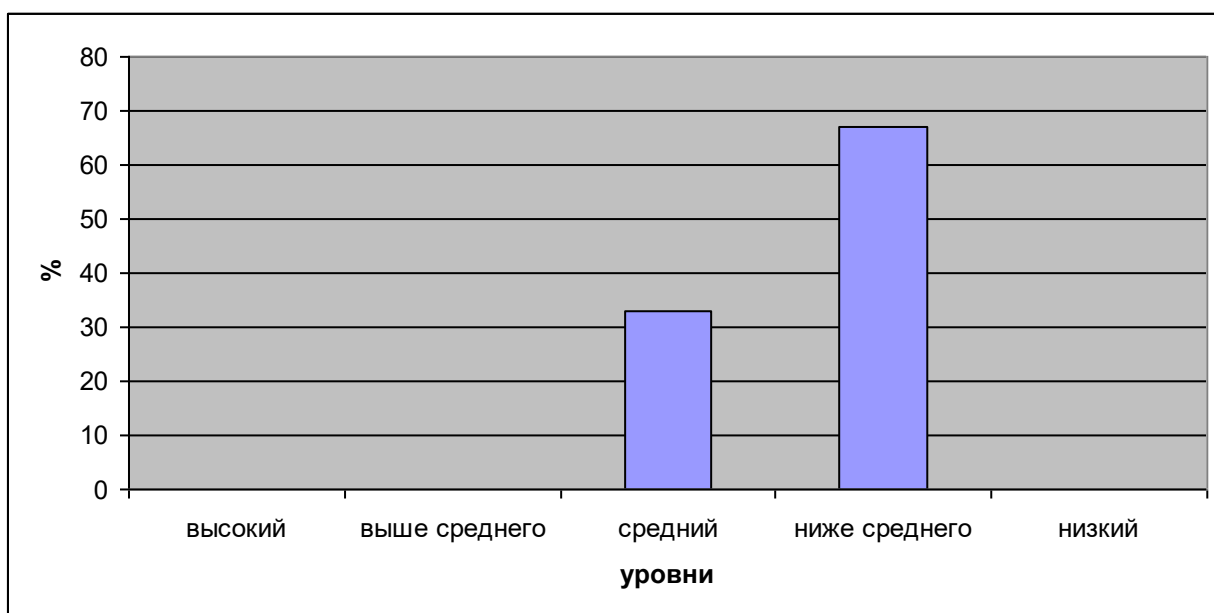


Рисунок 1 - Результаты распределения детей по уровням развития связной речи

При оценивании качественных показателей, основное внимание уделялось анализу характера допускаемых ошибок и причин их появления у детей.

Второй этап исследования был посвящён изучению повседневной лексики детей, наблюдение проводилось как в свободном общении, так и при намеренном использовании игр и игровых ситуаций. В процессе наблюдения обращалось внимание на характер общения, инициативность, умение вступать в диалог, поддерживать и вести его, слушать собеседника, понимать, ясно выражать свои мысли. При использовании игровых ситуаций отмечали: соответствует ли возрастной норме объём словаря; смотрели характеристику активного словаря (наличие глаголов, наречий, прилагательных, местоимений, существительных); отмечали точность употребления слов.

Для изучения результатов исследования нами была предложена оценочная шкала в баллах, так при высоких показателях речевой коммуникации в общении и высоких параметрах (описанных выше) словарного запаса ставилась оценка 3 балла и соответственно выставлялся

высокий уровень использования словарного запаса в разговорной речи. Если ребёнок слушал и понимал речь, участвовал в общении по инициативе других; объём словаря соответствовал среднему возрастному уровню, также отмечали неточности в употреблении слов, средние показатели при использовании в речи активного словаря, выставлялась оценка 2 балла. Если ребёнок был мало активен и мало разговорчив в общении с детьми и педагогом, невнимателен, не умел последовательно излагать свои мысли, передавать их содержание, объём словаря соответствовал отметке «ниже среднего», то выставлялась оценка 1 балл.

В таблице 13 представим результаты изучения уровня использования словарного запаса повседневной жизни.

Таблица 13 - Результаты изучения уровня использования словарного запаса в повседневной жизни

№	Имя,Ф.	Баллы	Уровни повседневной лексики
1	Ярослав С.	1	низкий
2	Дима Д.	1	низкий
3	Наташа Р.	2	средний
4	Юля Ф.	2	средний
5	Оля Н.	1	низкий
6	Костя Ф.	1	низкий

По результатам исследования, исходя из данных представленных в таблице делаем вывод 66,6% дошкольников показали низкий уровень словарного запаса в повседневной лексике; 33,4% показали средний уровень.

Следует отметить, что для детей участвующих в нашем исследовании, характерны следующие виды нарушений: низкий уровень речевой коммуникации, а также не соответствие объёма словаря возрастной норме, наиболее характерные лексические трудности касаются значения и названия : частей предметов и объектов (кабина, сиденье, ствол, подъезд, затылок, грива, вымя и т.д.); глаголов выражающих уточнённость действий (лакает, лижет); приставочных глаголов (переплыл, заплыл); антонимов

(глубокий-мелкий); относительных прилагательных (шерстяной, глиняный), точность употребления слов в речи отсутствует.

Также мы выявили, неточность употребления слов, которая происходит на основе: звуковой близости слов (клубок-колобок); замещаются названия предметов внешне сходными(сарафан-платье); сходных по своему назначению (тарелка-вилка); ситуационной связи друг с другом (клумба-цветы, марка-конверт); обозначения вместо предмета всей ситуации, что ведёт к перефразу(душ-кран льёт воду); замещения родственных семантических групп – расширение смыслового содержания(идёт черепаха-идёт по песку); сужение смыслового содержания (зашивает швея, зашивает платье); смещение лексико- грамматических признаков сходных слов (вместо приземлился самолёт-заземлился). Однако развёрнутые смысловые высказывания детей с общим недоразвитием речи отличаются и отсутствием чёткости, последовательности изложения, отрывочностью, акцентом на внешние, поверхностные впечатления, а не на причинно-следственные взаимоотношения действующих лиц.

Очередной этап исследования заключается в изучении деятельности родителей и педагогов по развитию связной монологической речи детей.

Нами было замечено, что большинство родителей детей двух групп обладает хорошо развитой речью и богатым словарным запасом 76%.

Для изучения сознательного участия родителей в процессе развития связной речи нами была предложена анкета (Таблица 14).

Таблица 14 - Анкета для родителей

№	Содержание вопросов	Число ответов	
		да	нет
1	Обращаете ли вы внимание на слова употребляемые в речи детей?	2	4
2	Известны ли вам игры по развитию речи детей?	2	4
3	Стараетесь ли вы в повседневном общении с ребёнком разнообразную, выразительную речь?	1	6
4	Читаете ли вы книги своим детям?	3	3

Анализ анкетирования показал, что 66,7 % родителей не обращает внимание на развитие словаря и речи в целом, своих детей, а целенаправленно развивают словарный запас детей меньше половины родителей. Часть родителей мало читают своим детям, развитию речи не уделяют должного внимания (не знают игр, упражнений по развитию речи), не обращают внимание на повседневную речь детей. Больше половины родителей не замечают (или не хотят видеть) особенности личности своего ребёнка, они не озабочены речевыми трудностями своих детей.

Аналитический уровень демонстрирует лишь небольшая часть родителей: они дают развёрнутые ответы на вопросы анкеты, сообщают информацию выходящую за пределы требуемого, но, по их мнению, важную для лучшего понимания их ребёнка.

Беседуя с родителями после заполнения анкет, мы убедились, что отношение их к нарушениям речи своего ребёнка очень разное. Почти все родители замечают только неправильное произношение и, очень редко, недоразвитие лексической стороны речи и связной монологической речи.

В зависимости от восприятия речевой особенности ребёнка мы выделили две группы родителей: с адекватной и неадекватной позицией. Первые осознают особенности в развитии связной монологической речи своих детей, считая это нарушение устранимым, требующим специальной работы как педагогов, так и самих родителей.

Неадекватная позиция может быть различной: особенности в словаре детей родителями не воспринимаются, родители слышат ошибки в речи, но не придают им значения, так как считают, что это «само пройдёт», «пойдёт в школу – научится», либо придерживаются мнения, что с этим можно прожить без особых проблем.

Следующая часть констатирующего исследования связана с изучением деятельности педагогов.

Для данной цели мы провели анкетирование. В анкету входили следующие вопросы:

1. По какой программе вы работаете?

2. Включаете ли вы работу по развитию и обогащению словарного запаса в ежедневный план занятий?

3. В какие режимные моменты вы включаете свою работу по развитию связной монологической речи?

4. Согласуете ли вы свою работу с родителями воспитанников?

6. Осуществляете ли вы намеренный контроль за своей речью в повседневном общении с детьми (использование разнообразных слов, чёткое их проговаривание, объяснение значений новых слов и т.д.)

Анализ анкет показал, что воспитатели ведут фронтальные занятия по развитию речи в соответствии с «Программой воспитания и обучения в детском саду» под редакцией М.А.Васильевой, занятия по развитию речи ведутся по разработкам В.В.Гербовой, по ИЗО деятельности Т.С.Комаровой. Занятия проводятся 1-2 раза в неделю. У дошкольного педагога есть план работы, из которого мы увидели, что работа по развитию связной монологической речи ведётся на всех фронтальных занятиях.

Нами отмечены пробелы в работе воспитателя: работа по развитию связной монологической речи не включена в планы режимных моментов; в повседневном общении детей не обращается должного внимания на развитие и обогащение словарного запаса. Отсутствует общий план работы, который проходит по всем занятиям. Нужны также дополнительные разработки по согласованной деятельности с родителями над проблемой развития речи, так как план в этом направлении не создан.

Вместе с этим отмечаем, что оба дошкольных педагога в общении с детьми учитывают их возрастные и индивидуальные особенности. Речь обоих педагогов содержательна, грамотна разнообразна, выразительна и является образцом для воспитанников. Виден богатый запас слов, речь эмоциональна окрашена, все звуки произносятся чётко, в согласовании слов ошибок не было.

Таким образом, констатирующий этап исследования позволил нам:

- определить исходный уровень связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста при намеренном логопедическом обследовании и в повседневной жизни;

- дать характеристику деятельности педагогов по развитию речи старших дошкольников;

- оценить участие родителей в процессе развития связной монологической речи детей с общим недоразвитием речи 3 уровня;

- подтвердить необходимость целенаправленной работы по развитию связной монологической речи воспитанников старшего дошкольного возраста.

2.2. Организация и содержание работы по коррекции связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР - III уровня посредством игровой деятельности

Результаты констатирующего этапа нашего исследования, представленные в предыдущем параграфе, убедили нас в необходимости проведения целенаправленной работы по развитию связной речи детей старшего дошкольного возраста. В ходе исследования, нами были выявлены особенности связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи 3 уровня. У дошкольников обнаружены низкие показатели уровня развития лексической стороны речи. Изучение состояния словарного запаса дошкольников с общим недоразвитием речи показало, что без целенаправленного обучения эта сторона речи развивается очень медленно. Это связано не только с возможностями самих детей, но и с недостаточной методической оснащённостью педагогического процесса.

В целом, результаты констатирующего эксперимента показали необходимость и послужили основанием для определения направлений работы по развитию связной речи дошкольников с общим недоразвитием речи 3 уровня.

Мы определили направления работы педагога по развитию связной речи дошкольников старшего возраста с общим недоразвитием речи 3 уровня.

- Использование педагогом игровых ситуаций и многофункциональных игр.
- Многоаспектное воздействие, направленное на речевые и внеречевые процессы детей со стороны логопеда, родителей, педагога, медицинского работника.
- Применение наглядного моделирования в логопедической работе с детьми дошкольного возраста.

Остановимся на содержании предложенных направлений.

Первое направление работы – использование педагогом игровых ситуаций и многофункциональных игр.

Игровые обучающие ситуации и многофункциональные игры применялись нами в повседневной жизни детей, на занятиях, были рекомендованы родителям для занятий с детьми.

В игре как ведущей деятельности детей дошкольного возраста создаются наиболее благоприятные предпосылки для формирования их психических качеств и личностных особенностей. Игровая деятельность влияет на формирование произвольности психических процессов. Так, в игре у детей начинают развиваться произвольное внимание и произвольная память. Сознательная цель, которая состоит в сосредоточении внимания, запоминании и припоминании, выделяется для ребёнка раньше и легче в игре. Игровая ситуация и действия в ней оказывают постоянное воздействие на развитие умственной деятельности ребёнка. В игре он учится действовать с заместителем предмета, который становится опорой для мышления. Опыт ребёнка в сюжетно-ролевой игре ложится в основу особого свойства мышления, встать на точку зрения других людей и в зависимости от этого строить своё поведение. Ролевая игра развивает воображение (замещение предметов и ролей). В игровой деятельности ребёнок учится замещать

предметы другими предметами, брать на себя различные роли. В играх детей старшего дошкольного возраста уже необязательны предметы-заместители, так же как и многие игровые действия. Дети учатся отождествлять предметы и действия с ними, создавать новые ситуации в своём воображении.

Очень большое влияние игра оказывает на развитие речи. Игровая ситуация требует от каждого включенного в неё ребёнка определённого уровня развития речевого общения. Если ребёнок не в состоянии внятно высказывать свои пожелания относительно хода игры, если он не способен понимать товарищей по игре, он будет им в тягость. Необходимость объясниться со сверстниками стимулирует развитие речи. Характером игры определяются речевые функции, содержание и средства общения. Для речевого развития используются все виды игровой деятельности. Необходимость объясняться со сверстниками стимулирует развитие связной речи. В ролевой игре развивается диалогическая и монологическая речь. Подвижные игры оказывают влияние на обогащение словаря. Игры-драматизации способствуют развитию речевой активности, вкуса и интереса к слову, выразительности речи, художественно - речевой деятельности. Дидактические игры используют для решения всех задач речевого развития. Они закрепляют и уточняют лексическое значение слов, навыки быстрого выбора наиболее подходящей лексемы, изменения и образования слов, упражняют в составлении связных высказываний, развивают объяснительную речь. Специфика протекания общения детей с общим недоразвитием речи (из-за недостаточности словарного запаса в том числе), выявленная в п. 2.1. нашего исследования ставит нас перед необходимостью поиска путей и средств воздействия на коммуникативные процессы. Эффективным средством воздействия на наш взгляд является использование игровых обучающих ситуаций и многофункциональных игр.

В своей работе мы уделили большое внимание использованию игровых обучающих ситуаций и многофункциональных игр, т. к. они

выполняют ряд важных функций в развитии личности ребёнка. Например, компенсаторная функция данных видов игровой деятельности основана на том, что для ребёнка игровое пространство становится новой реальностью в реальности, созданной взрослыми. Другими словами, игра - это альтернатива действительности, и поэтому она обладает терапевтическим свойством, используется для коррекции состояния и поведения ребёнка. Но всё же главная функция игровых обучающих ситуаций и многофункциональных игр - развивающая: они повышают интеллект, способствует чувственному восприятию мира и эмоциональному благополучию ребёнка.

Ещё К.Д.Ушинский отмечал, что дети легче усваивают новый материал в процессе игры, и рекомендовал учителям стараться делать занятия более занимательными, так как это одна из основных задач обучения и воспитания малышей.

Специфика игровых обучающих ситуаций заключается в структуре, которая содержит и учебные задачи. Важным является положительное эмоциональное отношение детей к подобным играм. Удачно и быстро найденное решение, радость победы, успех, одобрение со стороны логопеда оказывают на детей положительное воздействие, активизируют их мышление, способствуют повышению интереса к познавательной деятельности. Особое значение в структуре многофункциональных дидактических игр имеет игровое действие, целью которого является создание игровых взаимоотношений между детьми. В многофункциональных дидактических играх важны игровые моменты: загадки, движения, элементы ожидания и неожиданности, соревнования, разыгрывания, шутки, сюжеты, роли, использование различных персонажей. Чтобы игра была интересной нужно постоянно усложнять игровое действие. Основным стимулом познавательной деятельности становится не указания логопеда, а естественное желание детей поиграть. В соответствии с этим логопед не только руководит игрой, но и участвует в ней, демонстрируя в

игровой форме образцы поведения в жизни. Таким образом, различные структурные элементы игры (воображаемая ситуация, интересный сюжет, ролевые действия и отношения) послужат для детей образцом, своеобразной формой обучающей игры, которая окажет влияние на содержание их игр в дальнейшем. На логопедических занятиях в зависимости от учебной задачи и содержания занятия в равной степени могут быть использованы сюжет, ролевые отношения, сказочные персонажи и др. Характер многофункциональных игр и игровых обучающих ситуаций определяется логикой построения занятия, которое направлено на достижение определённой дидактической цели. С самого начала ход игры регламентирован, и его определяет логопед, который должен детально продумать, подготовить, организовать и направить игру в нужное русло. Игровая функция педагога во время занятий очень важна, так как от него зависит процесс осуществления игры. Его замысел останется нереализованным, если сюжет не заинтересует детей, не вызовет у них эмоционального отклика или будет нарушено ролевое поведение.

Мы считаем, что оптимальная форма использования игры в процессе развития связной монологической речи дошкольников – игровые обучающие ситуации, и многофункциональные игры, потому что они создаются педагогом для решения конкретных воспитательно-образовательных задач на логопедических занятиях и разных мероприятиях повседневной жизни.

Для обучения можно использовать различные игровые моменты: сюжет, воображаемую ситуацию, ролевые действия. Своеобразными игровыми элементами в обучении являются игрушки изображающие животных, литературно-сказочных персонажей, героев мультфильмов. Игровая обучающая ситуация и многофункциональные игры тесно связаны с ходом логопедического занятия. Благодаря им решаются основные воспитательно-образовательные задачи, повышается активность детей в процессе обучения, снижается утомляемость, формируется интерес к

познавательной деятельности, развивается эмоциональная отзывчивость. Игровое обучение помогает ребёнку почувствовать собственные возможности, обрести уверенность в себе.

Опишем три типа игровых обучающих ситуаций, использование которых обладает различными дидактическими возможностями.

Первый тип строится на использовании игрушек-аналогов, изображающих животных, растения и др. Существует огромное разнообразие игрушек (мягких, резиновых и пр.). Построение игровых обучающих ситуаций с игрушками-аналогами сводится к сопоставлению живого объекта с его игрушечным изображением по внешнему облику и способу действия. Присутствие игрушки уместно всякий раз, когда занятие строится на базе полученных ранее конкретных знаний. Игрушка должна быть узнаваема и независимо от материала из которого она изготовлена должна вызывать положительные эмоции, быть «доброй», симпатичной, эстетичной.

Второй тип игровых обучающих ситуаций составляют ситуации с использованием кукол, изображающих персонажи литературных произведений, хорошо знакомых детям. Героев полюбившихся сказок, рассказов, фильмов дети воспринимают эмоционально, стараются им подражать. Персонажи сказок (Чиполлино, Незнайка, Красная Шапочка и др.), можно использовать на логопедических занятиях, активизируя с их помощью познавательную деятельность дошкольников и решая дидактические задачи программного содержания. Куклы из сказок – не просто игрушки, которые развлекают детей, а персонажи со своим характером и настроением, своей манерой поведения. Дошкольникам они интересны тем, что в новых неожиданных ситуациях проявляются типичные черты характера этих героев. Например, Незнайка очень часто чего-то не знает и поэтому попадает в сложное положение , и тогда необходимы знания и помощь ребят. Такие моменты хороши тем, что дети начинают их учить – объясняют, рассказывают им то, что уже сами знают, превращаясь

из обучаемых в обучающих, благодаря чему активизируется их умственная деятельность. Дети находясь во власти игровой ситуации уверенно дополняют рассказ логопеда, уточняют и закрепляют при этом полученные знания.

Третий тип игровых обучающих ситуаций - игра в путешествия. В каждом случае сюжет такой игры следует тщательно продумать. Дети в качестве туристов должны «побывать» во многих местах. Логопед берёт на себя роль экскурсовода, руководителя туристической группы или путешественника. В таких игровых обучающих ситуациях используют самодельные фотоаппараты, подзорные трубы и бинокли, которые создают хорошие визуальные условия для наблюдения.

Все игровые обучающие ситуации требуют от логопеда определённой подготовки. Он должен обдумать сюжет, создать воображаемую ситуацию для ролевого взаимодействия детей, подготовить атрибутику. Очень важно, чтобы сам логопед легко входил в игру – ведь он часто исполняет одновременно две роли : ведёт диалог от имени куклы- персонажа и при этом остаётся логопедом, который проводит занятие с детьми.

Игровое обучение по сравнению с традиционным просмотром слайдов или рассматриванием картинок существенно повышает эффективность развития словаря. Дошкольники практически овладевают игровым действием, активно участвуют в создании воображаемой ситуации, более глубоко усваивают знания.

Приведём пример разработанной многофункциональной игры «Занимательное путешествие» (в сокращении). Она помогает решать множество речевых задач, знакомит с окружающим миром, решает задачи, направленные на всестороннее развитие ребёнка. Игра предназначена для детей старшего дошкольного возраста.

Тема «Путешествие в Африку»

Цели: Активизировать и расширять словарный запас по темам «Транспорт», «Дикие животные Африки», развивать навык словоизменения,

расширять словарь антонимов, учить образовывать существительные с помощью суффиксов, воспитывать навык работы в группе, развивать творческое воображение, психические процессы, общую и мелкую моторику.

Оборудование: карта материка Африка; карточки с изображениями животных, транспорта и его частей; карточки – символы букв и слов; карточки символы (воздух, вода, земля, железная дорога), волшебная бутылка с посланием; аудиозапись со звуком ветра и моря.

Организационный момент: Логопед. Ребята, на берегу Кольского залива найдена бутылка с запиской. Давайте её прочитаем....

Только как же мы доберёмся до Африки, она ведь находится очень далеко? Какие виды транспорта вы знаете?

Дети отвечают, выбирая нужные картинки и выставляя их к схеме.

Игра «Запомни, на чём ехали»: (о транспорте)

Игра «Четвёртый лишний»: (о транспорте)

Подвижная игра «Парусник»: Логопед. Наш парусник подошёл к берегу Африки. Давайте посмотрим, что здесь произошло. Действительно, вместо животных изображены буквы. Я думаю с этим заданием вы быстро справитесь. Дети меняют буквы на животных и птиц.

На пути река Уменьшайка. Её преодолеть можно, лишь уменьшив всех на материке (носорог, слон, бегемот). Дети выбирают нужные картинки.

На пути опять препятствие-гора. И теперь пришёл черёд сыграть в игру «Наоборот». Логопед называет слова, дети проговаривают слова с противоположным значением (громко-тихо, много-мало и т. д.).

Опять препятствие на нашей дороге: озеро Увеличь-ка. Теперь нужно увеличить всё, что мы видим в Африке. Был обычный слон, а стал огромный слонище....

Наконец-то мы добрались до нашего парусника и можем отправиться в свой детский сад....

Использование дидактических многофункциональных игр и игровых обучающих ситуаций помогает удержать интерес ребёнка, сконцентрировать его внимание, обеспечить его всестороннее развитие и эффективно выстроить коррекционную работу.

Второе направление работы педагога - многоаспектное воздействие направленное на речевые и внеречевые процессы детей со стороны логопеда, родителей, воспитателей, медицинского работника.

Формирование социально зрелой личности предполагает наличие целостной воспитательной системы, обеспечивающей единство действий логопеда, медицинских работников, воспитателей, включая семью. Опишем обеспечение такой системы, которая организована нами на данном направлении работы формирующего исследования.

Организацию второго направления работы формирующего исследования мы начали с выстраивания взаимосвязанной работы с воспитателями. Сначала мы скорректировали план воспитательно-образовательной работы МДОУ. В него мы включили различные приёмы работы по развитию связной речи. Мы выяснили, что задачи по развитию связной речи в данной группе реализуются на занятиях по развитию речи. Занятия проводятся по «Программе воспитания и обучения в детском саду» под ред. М.А. Васильевой.

Совместно с воспитателями нами было принято решение о скоординированной деятельности педагогов по развитию связной монологической речи у детей. Скоординированность заключалась в том, что педагогами МДОУ совместно был составлен единый календарный план по развитию речи, при разработке которого учитывались рекомендации Т.Б.Филичевой и Г.В.Чиркиной и элементы из пособия Т.А.Ткаченко, в некоторые конспекты занятий по развитию речи включили из конспектов С.Н.Сазоновой по развитию словарного запаса детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи 3 уровня, также в план были

включены рекомендации родителям и отведено время для медицинских мероприятий.

Согласно разработкам по данной теме Т.Б.Филичевой, Т. В. Тумановой воспитатель детского сада, который посещают дети с общим недоразвитием речи выполняет, помимо образовательных, и ряд коррекционных задач, направленных на устранение недостатков в сенсорной, аффективно-волевой, интеллектуальной сферах, обусловленных особенностями речевого дефекта. При этом воспитатель обращает своё внимание не только на коррекцию имеющихся отклонений в умственном и физическом развитии, на обогащение представлений об окружающем, но и на дальнейшее развитие и совершенствование деятельности сохранных анализаторов. Этим создаётся основа для благоприятного развития компенсаторных возможностей ребёнка, что в конечном итоге влияет на эффективное овладение речью.

Компенсация речевого недоразвития ребёнка, его социальная адаптация и подготовка к дальнейшему обучению в школе диктуют необходимость овладения теми же видами деятельности, которые предусмотрены программой массового детского сада (под ред. Васильевой М.А.).

Воспитатель особое внимание должен уделить развитию восприятия, мнестических процессов, мотивации, доступных форм словесно-логического мышления.

Особое внимание должно уделяться развитию познавательных интересов детей. При этом можно учитывать своеобразное отставание в формировании познавательной активности, которое складывается у детей под влиянием речевого дефекта сужения контактов с окружающими, неправильных приёмов семейного воспитания и т.д.

В задачу воспитателя входит также создание доброжелательной обстановки в детском коллективе, укрепление веры детей в собственные возможности, сглаживание отрицательных переживаний, связанных с

речевой неполноценностью, формирование интереса к занятиям. Реализация указанных задач возможна на основе приличных знаний возрастных и индивидуальных психофизиологических особенностей детей.

Воспитатель обязан уметь разбираться в различных отрицательных проявлениях поведения ребёнка вовремя замечать признаки повышенной нервозности, конфликтности или, напротив, повышенной утомляемости, истощаемости, пассивности и вялости, правильно организованное психолого-педагогическое воздействие воспитателя в значительном большинстве случаев предупреждает появление стойких нежелательных отклонений в поведении, формирует в группе коллективные, социально – приемлемые отношения.

Работа воспитателя по развитию речи в подавляющем большинстве случаев предшествует логопедическим занятиям, обеспечивая этим необходимую познавательную и мотивационную базу для формирования речевых умений. В иных случаях воспитатель сосредотачивает своё внимание на закреплении результатов достигнутых на логопедических занятиях.

В задачу воспитателя входит повседневное наблюдение за состоянием речевой деятельности детей в каждом периоде коррекционного процесса, контроль за речевой активностью, за правильным использованием поставленных или исправленных звуков, отработанных лексико-грамматических форм и т.д. В случае возникшей необходимости воспитатель тактично и вежливо исправляет речь ребёнка. Речь самого воспитателя должна являться эталоном для детей с речевыми нарушениями: быть чёткой, предельно внятной, хорошо интонированной, выразительной. Следует избегать сложных грамматических конструкций, оборотов, вводных слов, усложняющих понимание речи.

В функциональные обязанности воспитателя входит хорошее знание индивидуальных особенностей детей с недоразвитием речи, по-разному

реагирующих на свой дефект, на коммуникативные затруднения, на изменение условий общения.

Особое внимание воспитателя должно быть обращено на детей с поздним речевым развитием, имеющих отягощённый анамнез, отличающихся психофизиологической незрелостью. Не следует фиксировать внимание детей на возникновение возможных запинок в речи, повторение первых слогов и слов. О таких проявлениях необходимо сразу же сообщить логопеду.

Воспитание у детей интереса к занятиям по развитию речи имеет приоритетное значение.

Собственно речевым навыкам предшествуют практические действия с предметами, самостоятельное участие в различных видах деятельности, активные наблюдения за жизненными явлениями. Исходя из этого каждая новая тема начинается с экскурсии, рассматривания, беседы по картине и т.п.

Необходимым элементом при изучении каждой новой темы являются упражнения на развитие логического мышления, внимания, памяти. Широко используются сравнения предметов, выделение ведущих признаков, группировка по ситуации, по назначению, по признакам и т.д., выполнение заданий по классификации предметов, действий, признаков (с помощью картинок).

Формирование лексического запаса на занятиях воспитателя осуществляется поэтапно:

А) дети знакомятся непосредственно с изучаемым явлением;

Б) с помощью правильного образца речи воспитателя они учатся понимать словесные обозначения этих явлений;

В) воспитатель организует речевую практику детей, в процессе которой закрепляются эти словесные обозначения активной речи.

Первоначально ведущими являются такие виды деятельности, как рассказывание и чтение воспитателем, рассматривание картин и беседы по

вопросам, повторение рассказов описаний, составленных воспитателями, дидактические игры. Особое внимание уделяется обучению детей умению точно отвечать на поставленный вопрос (одним словом или полным ответом).

При изучении каждой темы намечается совместно с логопедом тот словарный минимум (предметный, глагольный, словарь признаков), который дети должны усвоить в импрессивной и экспрессивной речи. Словарь, предназначенный для понимания, должен быть значительно шире, чем для активного использования в речи. Необходимо также уточнить с логопедом, какие слова, словосочетания и типы предложений должны преобладать в речи ребят в соответствующий период обучения.

Специфика работы воспитателя в группе для детей с общим недоразвитием речи включает в себя организацию и проведение занятий по заданию логопеда. Индивидуальные занятия воспитатель проводит во второй половине дня, вскоре после дневного сна (до либо после полдника). На вечернюю логопедическую работу выделяется до 5-7 детей.

Выполняя вышеизложенные функциональные обязанности, воспитатель решает следующие коррекционные задачи выделенные нами:

- закрепление у детей словарного запаса на индивидуальных занятиях по нашему заданию;

- проведение фронтальных занятий по развитию речи (включая описанные ниже нами приёмы и некоторые конспекты занятий разработанные Сазоновой С.Н.);

- пополнение, уточнение и активизация словарного запаса детей в процессе всех режимных моментов;

- систематический контроль за правильностью речи;

- развитие у детей внимания и памяти – процессов, тесно связанных с речью;

- совершенствование словесно-логического мышления ребёнка как одной из функций речи;

-развитие у детей артикуляционной и пальцевой моторики, которая связана с речевой функцией.

Остановимся подробнее на содержании и способах осуществления некоторых из задач:

Важной коррекционной задачей является закрепление у детей речевых навыков на индивидуальных занятиях по заданию логопеда (по развитию словарного запаса).

Индивидуальные занятия по заданию логопеда проводятся воспитателем во второй половине дня с 15 до 16 в логопедический час. Воспитатель занимался индивидуально с детьми экспериментальной группы. Занимаясь с ребёнком воспитатель должен был помнить о правильности, внятности чёткости своей речи, которая является образцом для ребёнка.

Следующая выделенная нами задача: проведение фронтальных занятий по развитию речи.

Проведение этих занятий с детьми с общим недоразвитием речи на занятиях по развитию речи в течении одного месяца проводились все виды работ в рамках 3-4 лексических тем. Например, в сентябре: «Детский сад», «Части тела», «Осень», «Умывальные принадлежности».

Разберём это на примере лексической темы «Домашние животные».

В начале месяца рассматривается живой объект (кошка или собачка), потом несколько картинок с изображениями на них домашних животных (корова с телёнком, лошадь с жеребёнком и т.п.). Затем можно сравнивать по картинкам, например, свинью и собаку или корову и овцу. На занятиях по развитию речи требуется значительно большее количество понятий. Например, при рассматривании темы «Домашние животные» это будут не только такие понятия как вымя, грива, копыта, но и такие как щетина, шерсть, морда, пяточок и т.д. Кроме того, необходимо будет заучивать названия большинства детёнышей животных, профессий людей, ухаживающих за животными. Все виды работ обеспечиваются наглядным

материалом. В том числе и игры. К этому обязывали речевые трудности детей и не речевые, особенно внимания, восприятия, мышления.

Также на занятиях воспитатели использовали подборку дидактических игр и упражнений систематизированную нами для развития лексической стороны речи.

При подборке игр мы руководствовались следующими задачами словарной работы:

- 1) расширение объёма словаря совместно с расширением представлений об окружающей действительности;
- 2) качественное совершенствование словаря дошкольников: уточнение значений слов, точность употребления синонимов, антонимов, многозначных слов, понимание переносных значений;
- 3) активизация словаря - перевод слова из пассивного в активный словарь.

Эти задачи определили содержание нашей совместной работы с воспитателем над развитием лексической стороны речи. Во время занятий углублялись и уточнялись знания детей о предметах и явлениях. Дошкольники учились характеризовать их форму, размер, цвет, качество, особенности. Представления дошкольников обогащались сведениями о материалах, из которых изготовлены те или иные предметы.

Для активизации словаря использовались следующие дидактические игры: «Кто скажет точнее?», «Кто заметит больше (качеств, признаков, деталей)?», «Чего не хватает?», «Что лишнее?». Мы проводили игры, используя мяч. «Яблоко какое?» -спрашивали мы и кидали мяч ребёнку. «Сладкое», -отвечал он и возвращал мяч. «Яблоко сладкое и ...?» - мы бросали мяч другому ребёнку и т. д.).

Для обогащения и активизации словаря мы использовали логическое упражнение «Кто без чего не обойдётся». Педагог называл главный предмет игры, например, стадион. Потом произносил подборку из четырёх-пяти слов(поляна, ягоды, лес, грибы, солнце). Задача ребёнка – внимательно выслушав слова, выбрать из них только два-три, но эти слова должны

обозначать самые важные предметы, без которых главный предмет не может обойтись. Во время обсуждения ребята рассуждали, какие слова важнее остальных и почему? Каждое из предполагаемых слов подробно разбиралось. Потому что одна из целей игры – объяснить ребёнку, почему именно то или иное слово является главным, существенным признаком данного понятия.

С целью развития связной монологической речи на многих занятиях (по развитию речи, изобразительной деятельности, музыкальных и физкультурных занятиях) мы использовали загадки. При этом не только загадывали их, но и побуждали детей загадывать, опираясь на предметы и картинки.

Пониманию детьми возможности подбирать разные слова со сходным значением и формированию умений использовать их в своей речи способствует работа с синонимами. Подбирая слова, близкие по смыслу к словосочетанию (весёлый ребёнок - радостный; поезд идёт – движется), к определённой ситуации (на дне рожденья веселятся, радуются), к отдельному слову (умный – толковый; старый – ветхий), дети обучаются точности словоупотребления в зависимости от контекста.

Важное место в развитии речи занимала работа над антонимами, вследствие которой дети учились сопоставлять предметы и явления по временным и пространственным отношениям (по величине, цвету, весу, качеству). Они подбирали слова, противоположные по смыслу, к словосочетаниям (старый дом - новый, старый человек - молодой), к отдельным словам (лёгкий – тяжёлый) или заканчивали предложение, начатое педагогом: Один теряет, другой... Тут же использовалась игра «Скажи наоборот». Также при работе с антонимами мы использовали пословицы и поговорки: «Вещь хороша новая, а друг старый».

Развивая понимание детьми значений многозначных слов разных частей речи (молния, кран, коса, лист, лить, острый, тяжело), мы учили

чувствовать контекст используя пословицы: «Лить воду», «Тяжёлый характер», «Острый язык».

Следующая задача, которую мы обозначили - это пополнение, уточнение и активизация словарного запаса детей в процессе всех режимных моментов.

Эта задача связана со спецификой воспитательской деятельности. Воспитатель находится с детьми в самой разнообразной обстановке: в раздевалке, в умывальной комнате, спальне, уголке природы, игровом уголке и других местах, где имеется широкая наглядная база для формирования словарного запаса у детей с общим недоразвитием речи.

Ещё один момент: работая с детьми в продолжение всего дня, воспитатель имеет возможность многократно активизировать и закреплять новые слова, без чего не может происходить введение их в самостоятельную речь.

Воспитателям была раскрыта важность учёта того, что у детей снижен познавательный интерес, поэтому простое, без подготовки, название предметов, их признаков и действий может оказаться напрасным трудом. Подготовка к такой работе состоит прежде всего в том, что необходимо побудить детей слушать и слышать воспитателя, придать словесным упражнениям дух соревновательности, вызвать интерес к ним, например, задавая вопросы : «Кто больше придумает слов?», «Кто точнее скажет слово?», «Кто быстрее ответит на вопрос?».

В умывальной комнате детям можно предложить соревнование: кто больше скажет слов о том, какое мыло. В живом уголке спросить что делает белка?, какая белка?, какой аквариум, что делают в нём рыбки и т.д.

Таким образом, нарушение речевой деятельности у детей с общим недоразвитием речи носит комплексный характер, требующий выработки единого поведения, методической и организационной преемственности в решении воспитательно-коррекционных задач.

Следующая часть многоаспектного воздействия на речевые и внеречевые процессы - это выстраивание взаимоотношений с родителями. Поэтому мы решили организовать целенаправленную помощь со стороны родителей. Целенаправленная помощь со стороны родителей - важное условие успешности работы по устранению недостатков, обусловленных речевыми нарушениями. Основная линия взаимодействия родителей с детьми определяется логопедом и регулируется педагогами. Логопед определяет последовательность отработки речевых навыков при общении родителей с детьми.

В.А.Сухомлинский подчёркивал, что задачи воспитания и развития будут успешно решены в том случае, если детский сад будет поддерживать связь с семьёй и вовлекать её в свою работу. Именно он выделил принцип непрерывности и единства общественного и семейного воспитания, основанный на отношении доверия и сотрудничества между педагогами и родителями.

Одна из наиболее сложных проблем с которыми мы столкнулись при налаживании взаимодействия с родителями – различия в позициях педагогов и родителей по вопросам речевого развития. Родители в основном отстраняются от работы по развитию словарного запаса т.к. не владеют знаниями и умениями, а также испытывают трудности из-за нехватки свободного времени.

Поэтому перед нами достаточно остро встал вопрос не только о всестороннем развитии детей, участвующих в нашем исследовании, но и о поиске новых путей и средств повышения психолого - педагогической компетентности их родителей. Анализируя исследования ряда авторов (А.А.Пинский, Н.Е.Костылёва, А.М.Аронов, Е.Г.Юдина и др.) мы предприняли попытку определить сущность и содержание понятия психолого-педагогической компетентности родителей. Психолого-педагогическая компетентность представляет ряд компонентов, таких как когнитивный, мотивационный, поведенческий и рефлексивно-оценочный.

Когнитивный компонент включает в себя опыт личности и операционально-технологическую составляющую: знания, умения, навыки и способы взаимодействия с детьми. Мотивационный компонент содержит потребность и готовность активно включиться в процесс развития и воспитания ребёнка. Рефлексивно-оценочный компонент включает способность осознавать и анализировать взаимодействие с ребёнком, а также уметь прогнозировать его результаты. Содержание поведенческого компонента составляют способы и характер взаимодействия с ребёнком.

Таким образом, под психолого-педагогической компетентностью родителей мы понимаем определённый уровень знаний о психофизических особенностях развития детей определённого возраста и мерах педагогического воздействия с целью преодоления тех или иных нарушений.

В результате изучения воспитательных возможностей семей дошкольников в п.2.1., были определены основные направления повышения психолого-педагогической компетентности родителей:

- 1.Создание необходимых условий взаимодействия детского сада и семьи.
- 2.Определение способов психолого- педагогической компетентности родителей.
- 3.Реформирование форм и методов взаимодействия с семьями воспитанников.

Реализация данных и ряда других направлений, явившихся целью данной части нашей работы, возможна, в том числе посредством создания телефонной горячей линии дошкольного образовательного учреждения и организации дистанционного общения. Это обусловлено необходимостью предоставления проверенной, научно-обоснованной информации, отвечающей социальным и психолого-педагогическим запросам семьи, а также различному уровню образованности, психо-эмоционального реагирования родителей и их профессиональной занятостью.

Использование телефонной горячей линии в работе с родителями открывает дошкольному образовательному учреждению широкие возможности в области просвещения и продуктивного общения с родителями детей. Посредством горячей линии решаются такие задачи как:

- Предоставление возможности своевременно получать информацию о предстоящих событиях в группе;
- Ознакомление родителей с особенностями протекания каждого периода дошкольного детства (объяснить развитие речи в дизонтогенезе и норме по периодам);
- Предоставление родителям необходимой информации по интересующим их вопросам воспитания, обучения, развития и оздоровления дошкольников, а также коррекции существующих недостатков;
- Предоставление возможности родителям получать дистанционные консультации специалистов (логопеда, психолога, врача);
- Предоставление возможности родителям получать информацию конфиденциально.

Реализация дистанционного общения с родителями воспитанников ни в коем случае не заменяет непосредственного личного общения, но является его дополнением, подчас представляющим единственную форму общения некоторых (занятых) членов семьи со специалистами.

В непосредственном общении мы решили работать с родителями на основе партнёрских отношений, диалога взаимного доверия и понимания, что безусловно способствует развитию личности дошкольника и является важнейшим условием успешной коррекционной работы.

Работу с родителями мы выстраивали в форме индивидуальных бесед, родительских собраний, консультаций для родителей. (На которых рассматривались темы, затронутые нами в настоящем исследовании). Основную задачу, которую мы поставили перед собой на начальных этапах работы с родителями - формирование и стимуляция мотивированного отношения родителей к коррекционной работе с их детьми.

В этих целях мы использовали следующие приёмы:

- разъяснение необходимости использования работы по развитию связной монологической речи;
- подчёркивание необходимости систематических занятий и роли в коррекционной работе родителей;
- проведение открытых занятий по развитию связной речи.

Сотрудничество с родителями в нашем случае заключается также в выполнении последними домашних заданий, направленных на закрепление тех умений и навыков, которые были приобретены ребёнком на занятиях и в повседневной жизни по развитию лексики.

Для установления режима систематического, планомерного выполнения домашних заданий и привлечения к ним родителей, нами была заведена тетрадь выполнения домашних заданий, в которую были включены упражнения на формирование и обогащение связной монологической речи.

Приведём примеры заданий из тетради:

Тема: «Сад-огород»

Задание 1.

- рассмотреть с ребёнком натуральные овощи, фрукты, ягоды;
- повторить обобщающие слова-«овощи», «фрукты», «ягоды»;
- обратить внимание на их форму, размер, цвет, запах и вкус;
- рассказать, где и как растут овощи, фрукты и ягоды (в саду, огороде, на земле, в земле, на кустах, деревьях);
- сходить вместе на овощной рынок и посмотреть какие овощи, фрукты , ягоды там продают;
- поговорить о труде колхозников на полях осенью.

Задание 6.

Дидактическая игра «Подскажи словечко» (тема «Овощи»)

Поздним летом в огород собирается народ.

Зрел всё лето урожай, что собрали? Отгадай!

Здесь весной было пусто. Летом выросла...
Собираем мы в лукошко очень крупную...
От дождя земля намокла- вылезай толстушка..
Надо поклониться низко, чтобы вытащить...
Помогает деду внук собирает с грядок...
Вот зелёный толстячок – крупный, гладкий ...
И красавец-великан тёмно-синий...
Вот и всё! Хоть и устали, урожай мы весь собрали.

Задание 8.

Объяснить пословицу «Летний день год кормит».

Задание 9.

Разделить страницу альбома на три части и нарисовать овощи, фрукты, ягоды.

Отметим, что задания в тетради совпадали с темами занятий, по развитию связной монологической речи, которые проводили педагоги, что способствовало более качественному развитию словаря.

Также нами была осуществлена подборка заданий (загадки, ребусы, кроссворды) из сборника Н.В.Нищевой по коррекционной работе для детей с общим недоразвитием речи – эти упражнения развивают внимание, память, мышление. Задания были оформлены в виде тетради и предлагались для совместной деятельности родителей и детей в домашней работе.

Вовлечение родителей в орбиту педагогической деятельности, их заинтересованное участие в коррекционно-педагогическом процессе важно не потому, что этого хочет логопед, а потому, что это необходимо для развития ребёнка.

Очередная часть многоаспектного воздействия на речевые и неречевые процессы - это медицинское воздействие.

Опираясь на исследования Т.Б.Филичевой, мы выяснили, что в подавляющем большинстве случаев отклонения в речевом развитии

сопровождаются нарушениями темпов физического, нервно-психического развития, выраженными функциональными отклонениями в соматическом статусе, быстрым формированием хронической патологии. Исходя из вышеизложенного, мы в п.3.1. рассмотрели состояние здоровья исследуемой нами группы дошкольников.

В связи с выявленными стойкими отклонениями в здоровье детей с общим недоразвитием речи 3 уровня (в структуре отклонений в состоянии здоровья детей выделяют, прежде всего, заболевания нервной системы, лорорганов, опорно – двигательного аппарата и т.д.) перед нами встал вопрос о необходимости включения в комплексное воздействие медицинских методов оздоровления, помогающих скорректировать все звенья патогенеза. Нами была сделана попытка решить этот вопрос. Мы использовали нетрадиционные методы коррекционной педагогики: фитотерапию, массаж, лечебную физкультуру. В коррекционной педагогике эти методы получили широкое распространение.

Методы оздоровления проводились медицинским работником данного детского сада в медицинском блоке.

Остановимся подробно на описании нетрадиционных методов коррекционной педагогики.

Первый метод, применяемый нами называется фитотерапия. Фитотерапия – это лечение с помощью лекарственных растений. Её использовали ещё вавилоняне в 11 веке до н.э. Следуя рекомендациям фитотерапевтов, мы с медицинским работником использовали лекарственные растения, которые применяются при речевых аномалиях для: восстановления умственной и физической работоспособности; устранения усталости, вялости; профилактики нарушений мозгового кровообращения; устранения бессонницы, нервозности; профилактики и устранения расстройств памяти; восстановления мышечного тонуса. Нами применялись следующие лекарственные растения: отвары зверобоя, ландыша; настойки женьшеня; сок сырой капусты; настойки из цветков календулы. Данный вид

лечения проводился после дневного сна, детям предлагался чай с использованием вышеуказанных трав.

Следующий нетрадиционный метод использованный для коррекции речи- это массаж. Массаж проводился ежедневно в утренние часы перед прогулкой. Мы применяли японскую методику пальцевого массажа. Во всех дошкольных учреждениях Японии, начиная с 2-х летнего возраста, применяется методика пальцевого массажа и самомассажа. Японский учёный Намикоши Токухиро считает, что массаж каждого пальца положительно влияет на определённый орган: массаж большого пальца – повышает активность мозга; массаж указательного пальца – стимулирует желудок; массаж среднего пальца – улучшает работу кишечника; массаж безымянного пальца – стимулирует печень; массаж мизинца – способствует улучшению сердечной деятельности, снимает психическое и нервное напряжение.

В своей работе мы применяли систему упражнений для самомассажа разработанную японским учёным Йосиро Цуцуми, которая широко распространена в детских садах Японии. Представим краткое описание вышеуказанной системы: 1.массаж пальцев, 2.массаж ладонных поверхностей, 3.Массаж грецкими орехами, 4.Массаж шестигранными карандашами, 4.Массаж «четками» или крупными бусинками.

Поскольку нервные окончания непосредственно связаны с мозгом, то работа рук способствует психическому успокоению; предотвращает развитие утомления в мозговых центрах; способствует возникновению успокаивающего эффекта.

Специальные исследования детей, имеющих речевую патологию, проведённые рядом авторов (Т.В.Волосовец, И.А.Зими́на и др.) свидетельствуют о том, что при коррекционной работе с детьми с общим недоразвитием речи мелкую моторику пальцев рук эффективно развивать параллельно с общей моторикой. Дети с общим недоразвитием речи нуждаются в специальных упражнениях для развития общей моторики, для

улучшения координации движения, преодоления моторной неловкости. Исходя из вышеизложенного мы использовали лечебную физкультуру с элементами психогимнастики. При проведении лечебной физкультуры были использованы такие виды упражнений : ходьба (маршировка, парами, группами, с обхождением препятствий, с перестроением); упражнения на регуляцию мышечного тонуса - способствуют совершенствованию умений управлять своими движениями; упражнения для развития дыхания - способствуют выработке правильного диафрагмального дыхания , упражнения с предметами- развивают статическую и динамическую координацию движений. Упражнения с элементами психогимнастики заимствованы нами у М.И Чистяковой. Упражнения представляют собой игры – этюды .

Родителям дошкольников было рекомендовано посещение невропатолога, терапевта для коррекции отклонений в здоровье детей.

Применение данных методов коррекции нельзя рассматривать изолированными, самостоятельными и самодостаточными. Их использование, скорее всего, служит для создания благоприятного эмоционального фона, что в конечном итоге и улучшает эффективность коррекционного воздействия

Вслед за Т.Б. Филичевой, мы отметили, что сочетание педагогического, логопедического, медицинского воздействия позволяет значительно повысить эффективность коррекционного обучения. Комплекс реабилитационных мероприятий способствует положительной динамике в речевом плане.

Заключительная и главная часть многоаспектного воздействия принадлежит работе логопеда.

Кроме выстраивания всей взаимосвязанной работы для осуществления коррекционно-воспитательного воздействия, логопед непосредственно проводит работу с детьми, имеющими речевые особенности, опираясь на логокоррекционные программы.

Анализ программ обучения детей с общим недоразвитием речи (Т.Б.Филичева, Г.В.Чиркина) показал, что одной из основных задач коррекционного воздействия является практическое усвоение лексических средств языка. В дошкольных учреждениях реализация данной задачи происходит на логопедических фронтальных, подгрупповых и индивидуальных занятиях по формированию лексико-грамматических средств языка в работе над лексическими темами («Осень», «Овощи и фрукты», «Посуда», «Одежда» и т.д.).

На основе изучения системы воспитания и обучения детей с общим недоразвитием речи старшего дошкольного возраста в условиях детского сада, разработанную Т.Б.Филичевой и Г.В.Чиркиной мы выделили основные задачи коррекционного обучения:

- 1) Практическое усвоение лексических и грамматических средств языка;
- 2) Формирование полноценной звуковой стороны речи (воспитание артикуляционных навыков, правильного звукопроизношения, слоговой структуры и фонематического восприятия;
- 3) Подготовка к грамоте; овладение её элементами;
- 4) Дальнейшее развитие и совершенствование имеющейся у детей связной речи.

Названные задачи могут быть успешно решены при соблюдении основных методических положений, обеспечивающих единство и взаимодействие в развитии всех сторон речи, её лексико-грамматического и фонетико-фонематического строя.

Путём планомерного наблюдения над смысловой, звуковой, морфологической, синтаксической сторонами речи у детей развивается чутьё к языку и происходит овладение речевыми средствами, что делает возможным переход к самостоятельному развитию и обогащению словаря.

Основная работа по коррекции общего недоразвития речи, как известно, осуществляется логопедом на логопедических занятиях. В

соответствии с названными выше направлениями коррекционного воздействия логопедические занятия целесообразно разделить на два типа в зависимости от частных коррекционных задач.

1. Занятия по формированию лексико-грамматических средств языка и развитию связной речи. Они включают в себя: развитие словаря, грамматически правильной речи, развитие связной речи.

2. Занятия по формированию звуковой стороны речи.

Мы в своей работе использовали логопедические занятия 1 типа.

Исходя из вышеизложенного можно сделать вывод, что занятия - основная форма коррекционного обучения, на которых систематически осуществляется последовательное развитие связной речи. Логопедические занятия мы построили с учётом требований общей дошкольной педагогики и специальной (чётко определяли тему и цель занятия, выделяли словарь (предметный, глагольный, признаков), отбирали лексический материал с учетом темы и цели занятия и с учётом индивидуального подхода, обращая внимание на речевые возможности детей, включали в занятия разнообразные игровые и дидактические упражнения. Занятия проводились в соответствии с лексико-грамматическими темами, систематизация речевого материала осуществлялась с опорой на рекомендации Волосовец Т.В.. Нами использовались индивидуальные и занятия с привлечением всей обследуемой группы детей (при использовании приёмов работы опирались рекомендации Т.Б.Филичевой по содержанию логопедической работы с детьми при общем недоразвитии речи). Занятия проводились 3 раза в неделю протяженностью по 10-15 минут. В процессе закрепления аналогичные приёмы и задания использовались также на других занятиях и при выполнении домашних заданий с родителями. Основными задачами этих занятий являлись: уточнение и расширение словарного запаса, формирование обобщающих понятий, развитие навыков словообразования, связной монологической речи.

Нами был систематизирован речевой материал по лексико-грамматическим темам, на основе методических рекомендаций по преодолению общего недоразвития речи у дошкольников под редакцией Т.В. Волосовец.

Первый период обучения.

Осень. Овощи. Фрукты. Посуда. Продукты питания. Сезонная одежда – обувь. Домашние животные, их детёныши. Игрушки. Наше тело.

Второй период обучения.

Зима. Посуда. Продукты. Сад-огород. Сезонная одежда-обувь. Дикие животные, их детёныши. Транспорт. Мебель. Семья.

Третий период обучения.

Посуда. Продукты. Сад-огород. Весна. Лето. Сезонная одежда – обувь. Животные жарких стран, Севера, их детёныши. Транспорт. Школа. Мебель. Дом и его части.

Опишем фрагмент занятия на тему «Осень».

1. Вспомнить и назвать основные признаки осени: становится холоднее, изменяется цвет травы, листьев на деревьях, листья опадают, на небе собираются тучи, идут дожди, птицы улетают в тёплые края, колхозники убирают урожай овощей и фруктов.

2. Подобрать слова, обозначающие действия (глагольный словарь). Кто (что?) это? Что он(она, они) делает (делают)?

Листья – распускаются, растут, летят, кружатся, опадают, зеленеют, желтеют, краснеют.

Тучи – собираются, плывут, летят.

3. Подобрать приставочный глагольный словарь: птицы улетают, вылетают, прилетают, подлетают, облетают, подлетают, залетают, перелетают.

4. Подобрать иллюстрацию к теме «Осень», ответить на вопросы по сюжету картинки.

Почему опадают листья? Какой день называют ветреным, дождливым? Почему птицы улетают в тёплые края? Чем отличается ранняя и поздняя осень?

Среди многочисленных приёмов словарной работы, которые могут быть использованы на логопедических занятиях, мы использовали следующие:

1. Показ и называние нового предмета (и его признаков) или действий. Показ должен сопровождаться пояснением, которое помогает понять сущность предмета. Новое слово обязательно проговаривается хором и индивидуально. Далее включается в контекст. Далее закрепление.
2. Объяснение происхождения данного слова (хлебница – посуда в которой хранят хлеб)
3. Употребление расширенного значения уже известных словосочетаний (громадный дом - очень большой дом, который выше других)
4. Постановка разных по форме вопросов, которые сначала носят характер подсказок (Это забор высокий или низкий), а затем требовали самостоятельных ответов. Вопросы должны быть краткими, точными, доступными по содержанию. Необходимо также обучать детей и самостоятельной постановке вопросов.
5. Подбор названий предметов к действиям и названий действий к предметам; наречий к названию действий; однокоренных слов.

Отметим, что темы наших занятий переплетались с темами занятий по развитию речи на занятиях воспитателя, это должно дать самый лучший результат в развитии словарного запаса дошкольников.

Детей из обследуемой нами группы мы также приглашали на индивидуальные занятия. Индивидуальные занятия мы организовали используя рекомендации Н.С.Жуковой, Е.М. Мастюковой, Т.Б.Филичевой. Мы предлагали детям различные задания для того, чтобы развивать у детей внимание к слову, к его различным оттенкам и значениям, сформировать у

них умение подбирать то слово, которое больше всего подходит к данной ситуации. Весь лексический материал подобран по частям речи (глагол, имя существительное, имя прилагательное, наречие).

Исходя из результатов констатирующего эксперимента мы определили детей у которых наиболее отстают различные параметры словарного запаса. Например, Ярослава С. мы приглашали индивидуально на занятия по развитию глагольной, предметной лексики, а также по развитию наречий и определений и т.д.

Выявленные особенности в п.2.1. связной монологической речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи 3 уровня позволили определить задачи словарной работы, эти задачи мы учитывали при проведении занятий.

1) Активизация словаря – перевод слова из активного в пассивный словарь.

2) Работа над смысловым содержанием слова

- Раскрытие многозначности слова
- Расширение запаса синонимов и антонимов
- Формирование умения правильно употреблять слова.

3) Развитие навыков словообразования

Опишем определённые приемы работы, которые использовались нами на занятиях для эффективного решения задач словарной работы.

Работу по активизации словаря (перенос слов из пассивного словаря в активный, включение слов в предложения словосочетания) мы организовывали в процессе специальных занятий, дидактических игр и повседневного общения.

Занятия по описанию предметов мы проводили в форме игр (см.Приложение).Представим некоторые игры.

«Чудесный мешочек». Ребёнок достаёт предмет из мешочка и отвечает на вопросы: «Что это? Кто это? Какое это? Что делает?».

Например: Это зайчик. Он плюшевый, игрушечный, белый, заводной. Он стоит, прыгает, барабанит, вертит головой.

«Кто как кричит». В ящике сложены разные игрушки (гусь, корова, собака, курица, лягушка, лошадь, утка, кошка). Вызванный ребёнок доставая игрушку из ящика, не видя её, на ощупь определяет, называет игрушку вместе с действием, например, утка-крякает, корова мычит и т.д.

«Игра с карточками». Детям поочерёдно показывают карточки с действиями называя действия:(Мальчик - читает, пишет, лепит, вырезает, клеит, строгаёт, забивает, дерётся, ныряет, прячется; Девочка – шьёт, вяжет, вышивает, готовит, жарит, встречает, переходит улицу, покупает.

Собака – лает, кусает, сторожит, воеет, бегает).

Игра «Что каким бывает»:Логопед поочерёдно кидает мяч, дети ловят и произносят ответ.(Что бывает круглым? (мяч, шар, колесо, солнце, луна, яблоко, вишня...). Что бывает длинным? (Дорога, река, верёвка, нитка, лента, шнур...)Что бывает зелёным?(Трава, деревья, кусты, кузнечики,платье...))

Игра «Найди свою маму». Дети делятся на две группы. Одни надевают маски взрослых животных, другие их детёнышей. Все дети гуляют по комнате. По сигналу дети-детёныши соединяются с мамами и называют себя.

Игра «Что забыл нарисовать художник». Детям раздаются фигуры животных и птиц, где не хватает отдельных частей: у орла – крыла, у петуха-клюва,у коровы –рогов ,у свиньи-хвоста.

Игра «Поможем маме приготовить обед». В корзине смешаны овощи и фрукты дети вытаскивают и делят в две кастрюли, чтоб помочь сварить суп и компот.

Работая над смысловым значением слова, мы выделили следующие задачи:

А) изучение многозначности слова

Б) расширение запаса синонимов и антонимов

В) формирование умения правильно употреблять слова.

При изучении многозначных слов детям были предложены слова с различными значениями, что помогало понять - одно и то же слово может употребляться в различных значениях, и нести разнообразную смысловую нагрузку, отражать сущность того или иного явления.

Синонимы помогают понимать оттенки значения слова, выбирать наиболее подходящее средство из лексического богатства. Антонимы заставляют вспоминать и сопоставлять предметы и явления по их временным и пространственным отношениям, величине, свойствам и т.д. Приведём пример игры направленной на развитие синонимов и антонимов в словарном запасе дошкольников: «Скажи наоборот». Ребёнку бросаем мяч, а он произносит слово и кидает назад. Горячий-холодный, хороший-плохой, умный-глупый, весёлый-грустный и т.д.. Использование пословиц и поговорок также способствует развитию синонимов и антонимов в словаре детей. Детям для заучивания были предложены следующие пословицы: на грубое слово не сердись, на ласковое не сдавайся; человек от лени болеет, а от труда здоровеет; лучше плохо ехать, чем хорошо идти; лучше с умным потерять, чем с глупым найти и т.д.

При формировании умения правильно употреблять слова учитывается, что трудности у детей возникают при употреблении сложных слов: рыболов, пчеловод...; для исправления трудностей используются игры, например, игра «Цепочка»: Рыбу ловит... рыболов, пчёл разводит -пчеловод, землю роет- землекоп, пешком ходит-пешеход, лес рубит-лесоруб.

Для развития обобщающих понятий использовали настольно-печатные игры.

Развивая навыки словообразования внимание детей обращалось на способ образования слов при помощи суффиксов (учитель-учительница) или приставок: (ехал – уехал – переехал) - навыки формируются по аналогии.

На первом этапе дети усваивают способы словообразования существительных с суффиксами, обозначающими детёнышей животных,

посуду; некоторые способы образования глаголов с приставками. Рассматривая например парные картинки (кошка и котёнок, мышь и мышонок, лошадь и жеребёнок и др.), педагог учит детей образованию названий детёнышей с помощью суффиксов – онок, - ёнок, формирует представление о том, что у кошки детёныш называется котёнок, у мышки – мышонок, у утки – утёнок, у медведицы – медвежонок, у лисы – лисёнок. Для развития навыков словообразования также применялись настольно-печатные игры: картинки- котёнок- котятка; лисёнок -лисятка, лев – львятка, также использовали игру: «Кто у кого» у лисы-лисятка, у крысы-крысятка.

При изучении сравнительной степени прилагательных использовали игры . Игра «передай другому шарик» помогает детям в игровой форме научиться образовывать прилагательные данного вида: сильный - сильнее, быстрый – быстрее, красивый- красивее, красный - краснее, теплый- теплее.

Выделение вышеописанных задач во многом является условным, так как в едином процессе формирования лексики они часто переплетаются, взаимодействуют.

Осознанное включение родителей воспитателей и медицинских работников в совместный с логопедом коррекционный процесс, уход от практики дистанцирования родителей от дошкольного учреждения позволяют значительно повысить эффективность работы. Создание единого пространства речевого развития ребёнка невозможно, если усилия логопеда, воспитателя, медицинских работников и родителей будут осуществляться независимо друг от друга, и стороны останутся в неведении относительно своих планов и намерений.

Следующее направление работы педагога по развитию связной речи, которое мы обозначили – это применение наглядного моделирования в логопедической работе с детьми.

Перспективным направлением совершенствования процесса коррекционно-развивающего обучения в группе детей старшего

дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, на наш взгляд, является использование наглядного моделирования.

Введение моделирования даёт возможность изменить сам подход к процессу обучения и воспитания дошкольников и успешно управлять развитием умственных способностей ребёнка. Наглядность является характерной особенностью мышления дошкольника. А понятия формируются только о тех признаках вещей, которые являются наглядно воспринимаемыми. Наглядное представление и чёткое восприятие – вполне достаточное условие для дальнейшего освоения и осмысления изучаемого предмета или явления.

Опыт работы ряда исследователей (Ю.Ф.Гаркуша , Т.Н Короткова и др.) показывает широкие возможности наглядных моделей в ходе коррекционно-развивающего обучения, которое осуществляется логопедом.

Рассмотрим подробнее специфику применения наглядного моделирования в ходе логопедической работы с детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Включение наглядных моделей в процесс обучения содействует закреплению понимания значений частей речи. При этом используемые наглядные модели могут включать стилизованные изображения реальных предметов, символы для обозначения некоторых частей речи («стрелка» вместо глагола, «волнистая линия» вместо прилагательного в моделях предложений и др.); схемы для обозначения основных признаков отдельных видов описываемых предметов, а также выполняемых действий по отношению к ним с целью обследования; стилизованные обозначения «ключевых слов» основных частей описательного рассказа и т.п.

Так, например в процессе игр и заданий нами закрепляется понимание детьми значений глаголов (игра «Помоги Наташе разложить вещи по местам»); развивается понимание категории рода у прилагательных (игра «Угадай какие это фрукты?»), уточняется смысл логико-грамматических конструкций, («задание исправь ошибку»), достигается более полное и

точное понимание последовательности связного речевого высказывания логопеда (задания из серии «Времена года») и др.

Разберём пример разработанной системы логопедических игр и заданий с применением наглядного моделирования, которая использовалась на занятиях по развитию словарного запаса дошкольников старшего возраста с общим недоразвитием речи. Последовательное усложнение предлагаемого дидактического материала игр и заданий осуществляется в соответствии с постепенным расширением речевых возможностей детей с общим недоразвитием речи в ходе логопедической и коррекционно-воспитательной работы.

Проиллюстрируем возможности использования наглядных моделей в описании игры.

Игра «Помоги Наташе разложить вещи по местам»

Цель: закрепить понимание глаголов (вешать, класть, ставить и др.); практическое усвоение падежных конструкций с предлогами в, на.

Материал: большие предметные картинки с изображением шкафа, сумки, стола, холодильника, окна с подоконником, книжного шкафа (полки), журнального столика, дивана; мелкие предметные картинки, изображающие то, что можно поместить в шкаф, сумку, стол, холодильник.

Инструкция логопеда: «Куда я положу ключ (повешу юбку, поставлю банку сока и т.п.)? Где лежит тетрадь (весит юбка, стоит пакет молока и т.п.)?»

Ход выполнения задания. Логопед предлагает последовательно разместить маленькие предметные картинки под большими и ответить на его вопросы.

Примерные ответы детей: Я поставлю молоко в холодильник. Я положу ключ в сумку. Я повешу юбку в шкаф и т.п.

В процессе коррекционного обучения большое внимание уделяется воспитанию словообразовательных навыков у детей с общим недоразвитием речи. Применение наглядных моделей может способствовать более точному

и прочному усвоению детьми на практическом уровне отдельных словообразовательных операций. Например, в игре «Вкусный сок» дети, используя наглядную модель, практически усваивают способы образования относительных прилагательных со значением отнесённости к продуктам питания. Предлагая детям выполнить задания по теме « В семье слов», логопед на практическом уровне формирует у детей умение подбирать родственные слова к заданному слову. В последнем случае наглядные схемы ориентируют детей на поиск слов – «родственников» .

Приведём пример еще одного занятия, которое включает игры с наглядными моделями. Тема «Дом. Родственные слова»(старшая группа).

Цели занятия: развивать и накапливать словарный запас, обучать образованию относительных прилагательных, развивать умение сопровождать речь движением, формировать умение соотносить исходное слово с изображением слов родственников, формировать умение образовывать родственные слова, совершенствовать умение самостоятельно придумывать исходные слова, соблюдать правила речевого этикета, развивать зрительное восприятие, логическое мышление.

Оборудование: Магнитно-маркерная доска, маркеры модели, картинки с изображением родственных слов, сюжетная картинка на тему « Семья», мяч, наборное полотно.

Логопед: Сегодня к нам пришли гости, им интересно увидеть и услышать то, как вы умеете работать со словами. Давайте им это покажем!

1.Разминка

Логопед. Запомните слова, которые я назову для каждого из вас: крыша, стены, окно, дверь, труба, дым. Дети получив слово проходят на место. Повторите свои слова и нарисуйте на доске предмет. Дети выходят и рисуют. Что же получилось в целом? Дети Дом.

2.Игра «Найди слово»

Логопед. Давайте посмотрим, что происходит в этом доме. (Выставляет сюжетную картинку.)

Найдите слова предметы, слова действия, слова признаки. Дети называют слова и выставляют соответствующие модели (диван, лампу и др. -неживые предметы, члены семьи – живые предметы; читает играет, сидит и т.д. – действия; маленький, красивая и т.д.- признаки)

3.Образование относительных прилагательных

Логопед. Дети из чего может быть построен дом, который вы нарисовали. Дети из дерева – деревянный, из панелей - панельный, из кирпича – кирпичный.

4.Игра «слова-родственники».

Логопед. Как называют предмет мебели за которым обедают? Дети. Стол. Ребёнку даётся картинка стол и т .д. (диван...).Дети отберете из картинок слова-родственники к слову стол, диван. Дети выставляют картинки на наборном полотне и озвучивают их. Стол-столик-столовая(посуда)-настольная(лампа). Диван-диванчик...

5.Игра «Образуй новое слово».

Логопед. Дети, что вставляют люди в оконные рамы? Дети . Стекло. Логопед рисует стекло и предлагает детям придумать новые слова, которые могут вырасти из этого слова.

Стекло-стёклышко, стеклянный(стакан),стекольщик, стеклить. Дети рисуют модели соответствующие родственным словам. При затруднении логопед показывает сюжетную картинку.

Далее дети называют слово, а гости образуют родственные и детям вручаются флажки.

Таким образом, поскольку основным видом деятельности в дошкольный период является игра, в работе по развитию лексической стороны речи мы считаем важным использование игр с применением наглядного моделирования. Эти игры могут быть использованы на занятиях и в свободное время.

2.3. Результаты опытно-экспериментальной работы по коррекции связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР- III уровня

По окончании формирующего этапа исследования был проведён контрольный этап с целью определения эффективности разработанного содержания работы педагога по развитию связной речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи 3 уровня.

В ходе контрольного этапа исследования были использованы методики, используемые на констатирующем этапе исследования.

Для определения уровня связной речи детям были предложены задания на исследование: предметного словаря, глагольного словаря, словаря признаков, наречий, притяжательных местоимений; понимания многозначности слов, подбора синонимов, антонимов; дифференциацию близких по смыслу понятий; уровня обобщений.

Количественная оценка осуществлялась путём подсчёта баллов. Оценка результатов проводилась по 5-ти бальной системе (1,2,3,4,5 баллов – где 1 балл низкая оценка, 5 баллов высокая оценка).

При условности количественных оценок за высказывания разной полноты и правильности оценки (баллы) помогают выявить уровни развития словаря:

- 1 – высокий (от 41 до 50 баллов)
- 2 - выше среднего (от 31 до 40 баллов)
- 3 - средний (от 21 до 30 баллов)
- 4 – ниже среднего (от 11 до 20 баллов)
- 5 – низкий (10 баллов)

Результаты контрольного этапа исследования показали более высокий уровень развития связной монологической речи у дошкольников экспериментальной группы. Это подтверждается количественными и качественными показателями полученными в ходе контрольного этапа исследования.

Количественно результаты выполнения всех десяти заданий детьми экспериментальной группы представлены в таблице 15.

Таблица 15 - Результаты изучения развития связной речи детей

№	Имя фамилия	Задания										
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	итог
1	Ярослав С.	4	4	3	3	3	4	3	4	4	4	37
2	Дима Д.	4	3	3	3	3	3	2	3	3	4	31
3	Наташа Р.	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	41
4	Юля Ф.	4	4	3	3	3	4	3	4	4	4	37
5	Налётова О.	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	32
6	Костя Ф.	3	3	2	3	2	3	2	3	2	3	26

Обозначение: 1.Предметный словарь. 2.Глагольный словарь. 3.Словарь наречий. 4.Подбор определений. 5.Многозначность слова. 6.Словарь притяжательных местоимений. 7.Подбор синонимов. 8.Подбор антонимов. 9.Дифференциация близких по смыслу понятий. 10. Уровень обобщений.

В таблице 16 представлено распределение детей экспериментальной группы по уровням развития связной монологической речи.

Таблица 16 - Распределение детей экспериментальной группы по уровням развития связной речи

№	Фамилия Имя	Уровни развития
1	Ярослав С.	выше среднего
2	Дима Д.	выше среднего
3	Наташа Р.	высокий
4	Юля Ф.	выше среднего
5	Оля Н.	выше среднего
6	Костя Ф.	средний

В результате исследования развития связной монологической речи дошкольников экспериментальной группы мы получили следующие

данные: высокий уровень – 17%, уровень выше среднего – 66% детей, средний уровень 17% .

Остановимся на качественном анализе данных исследования.

Детям было предложено назвать или показать картинки из повседневной и редко употребляемой лексики. Все дети правильно назвали и указали все предъявляемые картинки. Было отмечено, что слова из раздела «Повседневная лексика» в основном у детей находятся в активном словаре. Дети не затруднялись при назывании и показе предметов из раздела «Редкоупотребляемая лексика», слова из этого раздела находятся как в активном, так и в пассивном словаре.

Результаты выполнения задания, направленного на выявление затруднений в овладении словарным запасом, позволили сделать вывод о том, что активный словарь дошкольников экспериментальной группы насыщен, точен по содержанию, содержит слова не только конкретного характера. Пассивный запас слов не преобладает над активным, и в актив переводится быстрее, чем до коррекционной работы.

При изучении глагольного словаря мы увидели, что ряд особенностей лексической стороны речи (описанный в первом этапе исследования) характерный для детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи сохранился, вместе с этим мы отметили, что дети не затруднялись подобрать более двух- трёх глаголов к заданному существительному.

Результаты обследования у детей словаря наречий позволяют сделать вывод: у детей остались затруднения в подборе наречий. Многие дети экспериментальной группы не смогли подобрать более 2-3 наречий к каждому заданию. Но не было ответов: «Не знаю». С помощью наводящих вопросов и повтора образца дети подбирали наречия и показом уже не пользовались.

Изучение словаря определений после проведённой нами работы показало, что определения употребляемые дошкольниками сохранили ряд описанных нами в п.3.1. особенностей. Вместе с этим мы отметили, что дети

больше не затрудняются в подборе 3-х определений к данным им заданиям, хотя большинство из них пользуются помощью взрослого (контекстные подсказки, повторения, расширения инструкции).

Экспериментальные данные по изучению умения подбирать многозначные слова после проведённой работы по развитию связной речи показали, что в основном все дети самостоятельно выполнили данный вид задания, а также с помощью вопросов и повтора инструкции дети смогли подобрать к каждому заданному слову по 1-2 подходящему по смыслу. Вместе с прямыми значениями слов (носик котёнка, ножка куклы), дети смогли подбирать слова с переносным значением (носик чайника, ножка стола).

Дети научились самостоятельно подбирать местоимения, хотя виден ряд ошибок и иногда есть необходимость в помощи взрослого, ошибок стало значительно меньше.

Анализ результатов позволяет выявить у детей определённые трудности при подборе синонимов к словам, но их стало значительно меньше. Видна активность при подборе слов с одинаковым значением. Изменился характер ошибок, дети уже не подбирали слов с противоположным значением, слова близкие по звучанию.

При подборе антонимов ошибок стало значительно меньше дети научились подбирать антонимы, в большинстве случаев самостоятельно, что свидетельствует о расширении словарного запаса, положительной динамике в развитии мыслительных операций сравнения и обобщения, о приобретении умения выделять существенный признак исходного слова. В общем, дети неплохо справились с заданием по подбору слов с противоположным значением. Дети хорошо подбирают антонимы к знакомым словам: «чистый-грязный, больной-здоровый».

В ходе изучения выполнения детьми задания по отграничению близких по смыслу понятий выявлено, что дошкольники стали самостоятельно дифференцировать некоторые понятия, это связано с тем

что мы пытались ввести данные понятия в обиходную речь детей и пытались объяснить точные значения слов. Вместе с этим мы отметили в речи детей сохранились смысловые замены (вышивают рукав), также остались замены названия действий другими действиями (вяжет-шьёт, вышивает-шьёт).

Анализ результатов выполнения задания направленного на умение детей обобщать слова позволил выявить, что у детей остались некоторые трудности в умении обобщать слова самостоятельно, ограниченность связей обобщающего слова со словами конкретного значения. В целом результаты выполнения заданий на подбор конкретных слов к обобщающему понятию показали, что словарь детей обогатился.

Наглядно результаты исследования на констатирующем и контрольном этапе отображены в таблице 17.

Таблица 17 - Уровни развития связной монологической речи дошкольников на констатирующем и контрольном этапе

Констатирующий этап	уровни	Контрольный этап
0 %	низкий	0 %
67 %	ниже среднего	0 %
33 %	выше среднего	17 %
0 %	выше среднего	66 %
0 %	высокий	17%

Из таблицы 17 мы видим, что после коррекционной работы с детьми экспериментальной группы уровень «ниже среднего» - 0%. Уровень «средний» снизился на 16%, появились уровни « выше среднего» - 66% и «высокий» - 17 %.

Данные о развитии связной монологической речи детей, полученные в ходе контрольного исследования были сопоставлены с данными констатирующего исследования и наглядно представлены на рисунке 2.

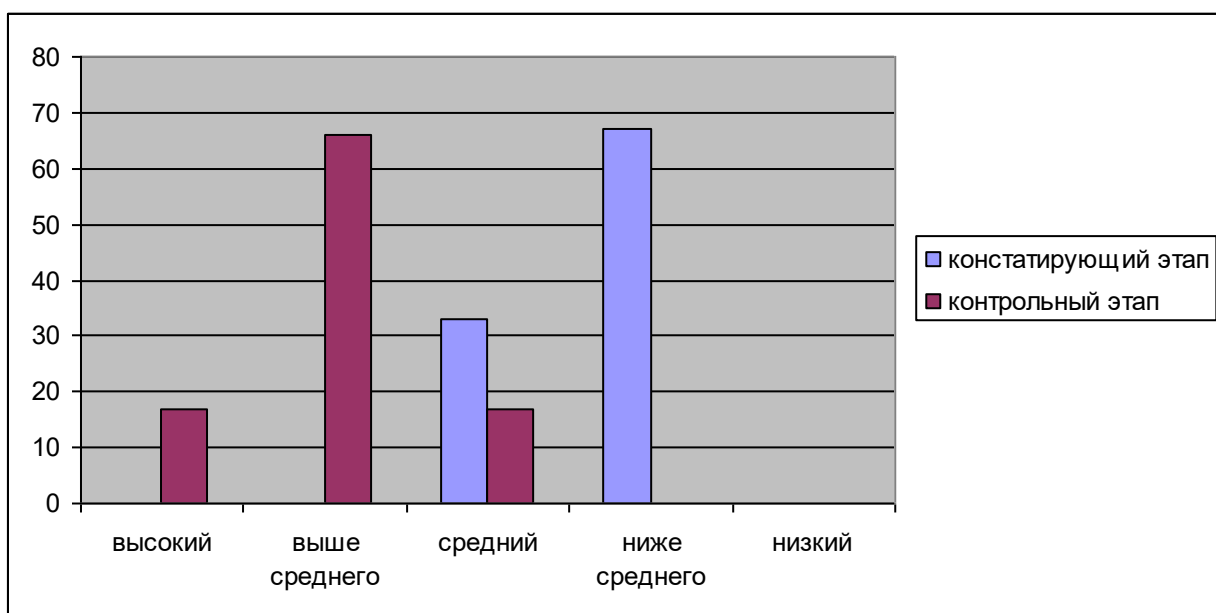


Рисунок 2 - Сравнительные данные распределения дошкольников по уровням развития связной речи на констатирующем и контрольном этапах

На этапе констатирующего эксперимента в группе дошкольников с уровнем развития ниже среднего 67% детей и средний 33% детей. На этапе контрольного эксперимента в группе дошкольников с уровнем развития ниже среднего нет, у 33% средний уровень, у 50% выше среднего и у 17% высокий уровень развития.

После проведения целенаправленной коррекционной работы дети экспериментальной группы получили более высокие баллы по всем заданиям. Более успешно дети справились с заданиями по называнию предметного и глагольного словаря, подбору слов к обобщениям. Средние и выше среднего результаты дети показали в заданиях на подбор наречий, синонимов, антонимов, эпитетов, на различение близких по смыслу понятий.

Мы видим, что специально организованная коррекционная работа по развитию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (3 уровень) оказывает влияние на расширение детского лексикона, позволяет качественно изменить уровень их лексического развития и речевого общения.

Таким образом, полученные нами данные указывают на положительные изменения уровня развития связной речи у дошкольников экспериментальной группы, которые произошли под воздействием целенаправленной работы.

ВЫВОДЫ ПО 2 ГЛАВЕ

Подводя итоги проведённого исследования, направленного на изучение особенностей развития связной речи дошкольников с общим недоразвитием речи 3 уровня, можно сделать следующие выводы:

У старших дошкольников с общим недоразвитием речи 3 уровня обнаруживается своеобразие лексики, проявляющееся в бедности словаря, неточности употребления слов, в несформированности обобщающих понятий, также выявлены многочисленные специфические ошибки в установлении синонимических и антонимических отношений. Ограниченный лексический запас, многократное использование одинаково звучащих слов с различными значениями делают речь детей бедной и стереотипной.

Результаты констатирующего этапа исследования показали необходимость и послужили основанием для определения направлений работы по развитию связной монологической речи дошкольников с общим недоразвитием речи 3 уровня в игровой деятельности.

Были выделены следующие направления работы по развитию связной речи у детей с общим недоразвитием речи 3 уровня: использование педагогом игровых ситуаций и многофункциональных игр; многоаспектное воздействие направленное на речевые и внеречевые процессы; применение наглядного моделирования.

Эффективно выстроить коррекционную работу по развитию связной речи помогают многие методы и приёмы и наиболее действенные на наш взгляд – это применение игровых ситуаций, многофункциональных игр и применение наглядного моделирования.

Особое внимание в коррекционной работе следует обратить на взаимодействие в работе логопеда и воспитателя, родителей, медицинского работника. И логопед и воспитатель работают над развитием связной речи, воспитывают речевую активность. Вместе с тем функции воспитателя и

логопеда должны быть чётко разграничены, причём ведущая роль принадлежит логопеду.

Воспитатель проводит работу по ознакомлению с понятиями, по обогащению словаря. Воспитатель организует разного рода деятельность детей: наблюдения, прогулки, экскурсии, игры, вырабатывает у детей умение наблюдать, сравнивать и обобщать явления окружающей жизни. Таким образом, словарь детей пополняется названиями предметов, их основных частей, действий, признаков. Содержание работы согласуется с логопедом.

Также в педагогическую деятельность следует привлекать родителей. Вовлечение родителей в орбиту педагогической деятельности, их заинтересованное участие в коррекционно-педагогическом процессе важно не потому, что этого хочет логопед, а потому, что это необходимо для развития ребёнка.

Следует включить в комплексное воздействие медицинские методы оздоровления помогающие скорректировать все звенья патогенеза.

Результаты контрольного эксперимента показали более высокий уровень развития связной речи у дошкольников экспериментальной группы.

Полученные нами данные указывают на положительные изменения уровня развития связной речи у дошкольников экспериментальной группы, которые произошли под воздействием применения целенаправленной работы педагога.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Настоящее исследование является попыткой изучения и обобщения материала по проблеме развития связной монологической речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Проведённое нами исследование направлено на изучение особенностей и развития речи у детей с общим недоразвитием речи 3 уровня старшего дошкольного возраста.

Анализ литературных источников показал, что своевременное овладение правильной, чистой речью имеет важное значение для формирования полноценной личности.

Своевременное выявление и компенсация речевых дефектов в дошкольном возрасте позволяют добиться существенных результатов в формировании положительных черт личности, правильных взаимоотношений с окружающими и, в конечном итоге, обеспечить полноценную подготовку детей к школе.

У детей с общим недоразвитием речи 3 уровня развитие речи не происходит спонтанно, в связи с чем большое значение имеет логопедическая работа, направленная на развитие связной монологической речи.

Человек с хорошо развитой речью легко вступает в общение, он может понятно выражать свои мысли и желания, задавать вопросы, договариваться с партнёрами о совместной деятельности, руководить коллективом.

В дошкольный период ребёнка очень важно обратить внимание на правильность формирования лексической стороны речи, так как её нарушение в условиях школьного обучения приводит к стойкой неуспеваемости.

Анализ психологической, лингвистической и педагогической литературы, проведённый в исследовании, показал важность и необходимость речевого воспитания в дошкольном детстве. Именно тогда

происходит активное усвоение разговорного языка, становление и развитие всех сторон речи фонетической, лексической, грамматической. Упущенные возможности этого развития в последующем не восполняются, поэтому необходимо своевременное речевое воспитание, которое включает в себя развитие интереса, чуткости и любви к родному слову, стремления к точному его употреблению в зависимости от контекста и ситуации общения.

В ещё большей мере, формирование связной монологической речи приобретает особое значение у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Ограниченные лексические возможности у таких детей выражаются в бедности словаря, в медленном его пополнении, смешании близких по значению и звучанию слов, незнании точного употребления слов, их ограниченном понимании, вследствие чего затруднён процесс познания, обобщения.

Проведённое нами исследование на базе КГКП «Ясли-сад № 14» акимата города Рудного (Р. Казахстан) позволило определить состояние связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

На основе проведённого эксперимента нами была выделена группа детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи 3 уровня с недостаточным развитием связной речи.

На основе анализа литературных источников и результатов собственного эксперимента нами была систематизирована работа по развитию связной речи у детей с общим недоразвитием речи. При разработке содержания и форм коррекционного воздействия на развитие речи у дошкольников учитывалась необходимость комплексного и дифференцированного подхода в организации систематической работы воспитателя и логопеда.

Прежде, чем проводить исследование нами была изучена медицинская документация; уточнены сведения о раннем речевом развитии; проанализированы данные педагогической диагностики.

Изучение развития связной речи включало обследование активного словарного запаса, изучение его качественных характеристик, которые выявлялись в заданиях на подбор синонимов, антонимов, обобщающих слов, на различение близких по смыслу понятий.

При обследовании предметной лексики мы также получили представление о пассивном словаре.

Учитывая особенности познавательной деятельности дошкольников, мы использовали игровые методы, побуждающие познавательную деятельность.

Речевой материал был подобран с учётом возрастных показателей развития речи дошкольников.

Экспериментальную группу составили 6 дошкольников с общим недоразвитием речи 3 уровня в возрасте от 5-ти до 6-ти лет.

Результаты констатирующего эксперимента, полученные с помощью указанных выше методик с качественной и количественной оценкой позволили сделать вывод о том, что у детей экспериментальной группы лексическая недостаточность проявляется в бедности словарного запаса, недостаточности глагольного словаря, заменах слов по свойству объектов, неправильном употреблении или незнании отдельных слов. Эти особенности проявляются с различной степенью выраженности и препятствуют полноценному общению.

В целом, результаты констатирующего эксперимента показали необходимость и послужили основанием для определения направлений работы по развитию связной речи дошкольников с общим недоразвитием речи 3 уровня в условиях логопедической группы дошкольного учреждения.

Нами были выделены следующие направления работы по развитию связной монологической речи у детей с общим недоразвитием речи 3 уровня: 1.Использование педагогом многофункциональных игр и игровых ситуаций. 2.Многоаспектное воздействие на речевые и внеречевые процессы со стороны логопеда, родителей, воспитателя и медицинского работника.

3. Применение наглядного моделирования в логопедической работе с детьми дошкольного возраста.

В ходе работы нами соблюдался постепенный переход от формирования репродуктивных форм речи (речевой образец) к самостоятельным, от высказывания с опорой на наглядность к высказываниям по собственному замыслу.

По окончании формирующего эксперимента был проведён контрольный эксперимент с целью выявления динамики в развитии активного и пассивного словаря, связной речи и определения эффективности коррекционно-развивающей работы. В контрольном эксперименте приняли участие 6 дошкольников.

Для определения уровня развития связной речи детям были предложены задания на исследование: предметного словаря, глагольного словаря, словаря признаков, наречий, притяжательных местоимений; понимания многозначности слов, подбора синонимов, антонимов; дифференциации близких по смыслу понятий; уровня обобщений.

Результаты контрольного эксперимента показали более высокий уровень развития связной речи у дошкольников экспериментальной группы, которые произошли под воздействием коррекционной работы по выделенным направлениям.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Алексеева, М.М. Речевое развитие дошкольников [Текст] / М.М. Алексеева. – М.: Академия, 1999. – 199 с.
2. Антипова, Ж.В. Семантические нарушения у дошкольников с общим недоразвитием речи [Текст] / Ж.В. Антипова // Логопедия: методические традиции и новаторство / Под ред. С.Н. Шаховской, Т.В. Волосовец. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО Модек, 2003. – 132 с.
3. Ахутина, Т.В. Порождение речи [Текст] / Т.В. Ахутина. – М.: Просвещение, 1989. - 292 с.
4. Быстрова, К.А. Логопедические игры и задания [Текст] / К.А. Быстрова, Э.А. Сизова, Т.А. Шуйская. – СПб: 2004. – 120 с.
5. Васильева, С.А. Рабочая тетрадь по развитию речи дошкольников [Текст] / С.А. Васильева. – М.: Школьная пресса, 2002. – 120 с.
6. Вершинина, О.М. Совместная работа логопеда и воспитателя в условиях дошкольного образовательного учреждения [Текст] / О.М. Вершинина // Логопедия : Методические традиции и новаторство. / Под ред. С.Н.Шаховской, Т.В. Волосовец. - М.: Издательство Московского психолого – социального института, 2003. - 336с.
7. Волосовец, Т.В. Организация педагогического процесса в дошкольном образовательном учреждении компенсирующего вида [Текст] / Т.В. Волосовец, С.Н. Сазонова. – М.: Владос, 2004. - 325 с.
8. Воробьева, В.К. Особенности связной речи школьников с моторной алалией [Текст] / В.К. Воробьева // Нарушение речи и голоса у детей. – М.: Просвещение, 1975. – 315 с.
9. Выготский, Л.С. Мышление и речь [Текст] / Л.С. Выготский // Собр.соч.: в 6-ти томах. Т.2. – М.: Педагогика, 1983.
10. Выготский, Л.С. Развитие устной речи [Текст] / Л.С. Выготский // Собр.соч.: в 6-ти томах. – М.: Просвещение, 1982. Т.3

11. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи [Текст] / А.Н. Гвоздев. – М.: АПН РСФСР, 1961. – 471 с.
12. Гвоздев, А.Н. Формирование у ребёнка грамматического строя русского языка [Текст] / А.Н. Гвоздев / Под ред. С.А. Абакумова. – М.: АПН РСФСР, 1949. Ч 1. – 286 с.
13. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи [Текст] / А.Н. Гвоздев. – М.: АПН РСФСР, 1961. - 312 с.
14. Геринг, М.Г. Воспитание у дошкольников правильной речи. Чебоксары [Текст] / М.Г. Геринг, Н.А. Герман. - 1976. - 156 с.
15. Ерёмина, В.Н. Развитие лексико-семантической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. // Логопедия : методические традиции и новаторство. / Под ред. С.Н.Шаховской, Т.В. Волосовец [Текст] / В.Н. Еремина. - М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО Модек, 2003. – 132 с.
16. Жинкин, Н.И. Механизмы речи [Текст] / Н.И. Жинкин. – М., 1958. – 370 с.
17. Жинкин, Н.И. Речь как проводник информации [Текст] / Н.И. Жинкин. – М.: Наука, 1982.-156с.
18. Жинкин, Н.И. Психология [Текст] / Н.И. Жинкин. – М.: Просвещение, 1978. – 439 с.
19. Жуковская, Р.И. Игра и её педагогическое значение [Текст] / Р.И. Жуковская. - М.: Просвещение, 1975 .- 249 с.
20. Жукова, Н.С. Логопедия [Текст] / Н.С. Жукова. – М.: Просвещение 1998. – 542с.
21. Игры в логопедической работе с детьми [Текст] / Под ред. К.п.н. В.И. Селивёрстова. – М.: Просвещение, 1974. – 245с.
22. Кониная, М.М. Роль картинки в обучении родному языку детей старшего дошкольного возраста [Текст] / М.М. Кониная // Изв. АПН РСФСР – М.,Л., 1948.- 176 с.

23. Коненкова, И.Д. Обследование речи дошкольников [Текст] / И.Д. Коненкова. – М.: гном и Д, 2005. – 80 с.
24. Кольцова, М.М. Ребёнок учится говорить [Текст] / М.М. Кольцова. – М., 1973. – 192 с.
25. Костикова, В.В. Развитие вариантных возможностей речи детей старших дошкольников с общим недоразвитием речи [Текст] / В.В. Костикова // Логопедия. – 2004. - № 4. - С.59-64
26. Крылова, В.И. Дидактическая игра как средство развития речевых и неречевых процессов у детей с общим недоразвитием речи старшего дошкольного возраста [Текст] / В.И. Крылова / Логопедия. - 2004. - № 4 (6) – С.54-58.
27. Курдваловская, Н.В. Планирование работы логопеда с детьми 5-7 лет [Текст] / Н.В. Курдваловская. - М.: ТЦ Сфера. 2007. – 128с.
28. Лалаева, Р.И. Формирование лексики и грамматического строя речи дошкольников с общим недоразвитием речи [Текст] / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. –СПб, 2001. – 345с.
29. Левина, Р.Е. Воспитание правильной речи у детей [Текст] / Р.Е. Левина. – М.: Педагогика, 1958. - 160с.
30. Леонтьева, А.А. Язык ,речь, речевая деятельность [Текст] / А.А. Леонтьева. – М.:Просвещение 1975. - 56 с.
31. Леонтьев, А.А. Исследование детской речи [Текст] / А.А. Леонтьев. - М.: Просвещение, 1994.- 319 с.
32. Лисина, М.И. Проблемы онтогенеза общения [Текст] / М.И. Лисина. – М.: Педагогика, 1986. 144с.
33. Логопедия: методическое наследие [Текст] // Под ред Л.С.Волковой. – М.: Владос, 2003. – 341 с.
34. Лопатина, Л.В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников [Текст] / Л.В. Лопатина, Н.В. Серебрякова - СПб.: РГПУ им. Герцена, 2001. – 165 с.

35. Лосева, Л.И. Очерки психофизиологии письма [Текст] / Л.И. Лосева. – М.: Владос, 1999. - 429с.
36. Лурия, А.Р. Язык и сознание [Текст] / А.Р. Лурия. – М.: Владос, 1999. - 314 с.
37. Мастюкова, Е.М. Нарушение речи у детей с церебральным параличом [Текст] / Е.М. Мастюкова, М.В. Ипполитова. – Москва: Просвещение, 1985. – 214 с.
38. Микляев, Ю.В. Активизация работы с родителями детей с общим недоразвитием речи [Текст] / Ю.В. Микляев // Дефектология. - 2001. – С. 54 – 59.
39. Методика развития речи детей дошкольного возраста [Текст] / Л.П.Федоренко, Р.А. Фомичева, В.К. Лотарёв, А.П. Николаевичева. – М.: Просвещение, 1984.
40. Методы обследования речи детей: пособие по диагностике речевых нарушений [Текст] / Под ред. Чиркиной Г.В. – М.: АКТИ, 2003. - 240с.
41. Обучение и воспитание детей с ОНР [Текст] / Под ред. Р.Е.Левинной. – М.: Просвещение, 1991. – 149 с.
42. Основы логопедической работы с детьми [Текст] / Под ред. Чиркиной Г.В. – М., 2002. – 240с.
43. Основы логопедии [Текст] // Под ред. Т.В.Волосовец. – М.: Просвещение, 2000. - 424 с.
44. Прамонова, Л.Г. Развитие словарного запаса детей [Текст] / Л.Г. Прамонова. – СПб. - Детство-пресс, 2007. - 80 с.
45. Педагогическая энциклопедия [Текст]. – М.: Советская энциклопедия, 1968, в 4т. – в 3т. – 679 с.
46. Программа воспитания и обучения в детском саду [Текст] / Под ред. М.С. Васильевой, В.В.Гербовой. – М.: Мозаика – Синтез. - 2006. - 344с.
47. Пидкасистый, П.И. Педагогика [Текст] / П.И. Пидкасистый. – М.: Просвещение, 1993. – 239 с.

48. Поволяева, М.А. Проблемы речевых нарушений [Текст] / М.А. Поволяева. - Ростов – н/Д.: РГПУ,1997. - 342с.
49. Развитие речи и творчества дошкольников : игры, упражнения, конспекты занятий [Текст] // Под ред. О.С.Ушаковой – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 144с.
50. Ребер, А.С. Большой толковый психологический словарь. В 2т. [Текст] / А.С. Ребер. – М.: Вече – АСТ,2001 в 2 т. - 261с.
51. Радуга: Progr. И метод. Руководство по воспитанию, развитию и образованию детей 5-6 лет в детском саду [Текст] / Т.Н.Доронова, в.В. Гербова,Т.И.Гризик и др.; Сост. Т.Н.Доронова. – 2-изд.- М.: Просвещение,1987. – 199 с.
52. Рубинштейн, С.Л. Говори правильно [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – М.: Просвещение, 1990. - 414с.
53. Сохин, Ф.А. Осознание речи дошкольниками [Текст] / Ф.А. Сохин // Подготовка детей к школе в детском саду / Повышение эффективности воспитательно-образовательной работы в дошкольных учреждениях. – М., 1988. – 37с.
54. Сохин, Ф.А. Осознание речи дошкольниками [Текст] / Ф.А. Сохин // Подготовка детей к школе в детском саду, 1978. - С 50-56.
55. Сохин, Ф.А. Развитие речи детей дошкольного возраста [Текст] / Ф.А. Сохин. – М.: Просвещение, 1984. - 139 с.
56. Степанов, Ю.С. Основы общего языкознания [Текст] / Ю.С. Степанов. – М.: Просвещение ,1975. – 271 с.
57. Струнина, Е.М. Влияние словарной работы на связность речи [Текст] / Е.М. Струнина, О.С. Ушакова // Дошкольное воспитание, 1981, № 2 – С. 43-46.
58. Струнина, Е.М. Работа над смысловой стороной слова в процессе развития речи старших дошкольников в детском саду. Дис. кан.пед. наук [Текст] / Е.М. Струнина. – М., 1984. – 132 с.

59. Селивёрстов, В.И. Игры в логопедической работе [Текст] / В.И. Селиверстов. - М.: Просвещение, 1978. - 199с.
60. Тихеева, Н.И. Развитие речи детей [Текст] / Н.И. Тихеева. - М.: Просвещение, 1981. - 159 с.
- 61.Ткаченко, Т.А.Учим говорить правильно. Система коррекции общего недоразвития речи у детей 5 лет [Текст] / Т.А. Ткаченко. – М.: Гном и Д,2001. – 112с.
62. Усова, А.Н. Обучение в детском саду [Текст] / А.Н. Усова. - М.: Просвещение, 1984. - 176с.
63. Ушинский, К.Д. Родное слово [Текст] / К.Д. Ушинский. – Собр. соч.- М.,1948.
64. Ушакова, О.С. Речь в общении человека [Текст] / О.С. Ушакова. – М.: Наука,1989.
65. Ушакова, О.С. Методики выявления уровня речевого развития детей старшего дошкольного возраста [Текст] / О.С. Ушакова, Е.М. Струнина // Дошкольное воспитание. – 1988.
66. Филичева, Т.Б. Развитие речи дошкольника [Текст] / Т.Б. Филичева, А.В. Соболева. – Екатеринбург: Литур. 2000.
67. Филичева, Т.Б. Коррекционное обучение и воспитание детей 5-ти летнего возраста с общим недоразвитием речи [Текст] / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. – М.: Просвещение,1991. - 44с.
68. Флёрина, Е.А. Эстетическое воспитание дошкольника [Текст] / Е.А. Флерина. – М.: АПН. РСФСР, 1961. – 334с.
69. Фомичёва, М.Ф. Воспитание правильного звукопроизношения у дошкольников [Текст] / М.Ф. Фомичева. – М.: Просвещение,1971. - 212 с.
70. Цейтлин, С.Н. Язык и ребёнок: Лингвистика детской речи :Учеб. Пособие для студ.высших учеб. заведений [Текст] / С.Н. Цейтлин. – М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2000. - 240с.
71. Чуковский, К.И. От двух до пяти [Текст] / К.И. Чуковский. – М.: Просвещение,1966. – 398 с.

72. Шаховская, С.Н. Логопедические занятия в детском саду для детей с нарушениями речи [Текст] / С.Н. Шаховская. - М.: Педагогика, 1992. - 269с.
73. Швайко, Г.С. Игры и игровые упражнения для развития речи [Текст] / Г.С. Швайко / Под ред. В.В.Гербовой. - М.: Просвещение, 1983. - 64с.
74. Шевцова, Е.Е. Развитие речи ребёнка от одного года до семи лет [Текст] / Е.Е. Шевцова, Е.В. Воробьева. – М.: В.Секачев, 2006. - 96с.
75. Шевченко, С.Г. Ознакомление с окружающим миром и развитие речи дошкольников с задержкой психического развития [Текст] / С.Г. Шевченко. – М.: Школьная пресса 2005. – 80 с.
76. Шевелёв, К.В. Институт психотерапии [Текст] / К.В. Шевелев. - 2001. - 129 с.
77. Шмелёв, Д.И. Слово и образ [Текст] / Д.И. Шмелев. - М.: Наука, 1964. - 64 с.
78. Щедрова, Е.А. Взаимодействие логопеда и семьи по развитию речи [Текст] / Е.А. Щедрова // Логопедия. - 2004. - 24 с.
79. Эльконин, Д.Б. Развитие речи в дошкольном возрасте [Текст] / Д.Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1958. - 114 с.
80. Ядэшко, В.И. Развитие речи детей от трёх до пяти лет [Текст] / В.И. Ядэшко. - М.: Просвещение, 1966. - 96с.
81. Ястребова, А.В. Коррекция нарушения речи у учащихся общеобразовательной школы [Текст] / А.В. Ястребова. - М.: Просвещение, 1984. - 125с.