

Федеральное государственное бюджетное образовательное  
учреждение высшего образования  
«Южно-Уральский государственный  
гуманитарно-педагогический университет»

**Н.И. Бурова**

**Организация коррекционного процесса  
по преодолению речевых нарушений у дошкольников  
с общим недоразвитием речи в условиях  
дошкольной образовательной организации**

*Монография*

Челябинск 2020

УДК 371.9  
ББК 74.57  
Б-91

**Бурова, Н.И.**

Б-91 Организация коррекционного процесса по преодолению речевых нарушений у дошкольников с общим недоразвитием речи в условиях дошкольной образовательной организации : монография / Н. И. Бурова. – Челябинск : Библиотека А. Миллера, 2020. – 139 с.

ISBN 978-5-93162-378-8

Монография написана на основе изучения проблемы организации коррекционной помощи детям старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи: определены теоретические и методологические основания проблемы, представлена модель организации коррекционного процесса по преодолению речевых нарушений у дошкольников в условиях ДОО.

Рекомендуется учителям-логопедам, педагогам, работающим с детьми с нарушениями речи, студентам бакалавриата и магистратуры, и всем интересующимся проблемой развития речи у детей с общим недоразвитием речи.

**Рецензенты:**

**Л.А. Дружинина**, канд. пед. наук, доцент,  
зав. кафедрой специальной педагогики, психологии  
и предметных методик ЮУрГГПУ

**Н.В. Войниленко**, кандидат педагогических наук,  
директор МБОУ «С(К)ОШ № 11 г. Челябинска»

© Бурова Н.И. 2020

## Оглавление

**Введение** \_\_\_\_\_ 5

**Глава I. Теоретические аспекты проблемы**  
психолого-педагогического сопровождения детей  
старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи  
третьего уровня в коррекционном процессе \_\_\_\_\_ 10

**1.1. Проблема психолого-педагогического**  
сопровождения дошкольников с ОНР III уровня \_\_\_\_\_ 10

**1.2. Понятие ОНР в психолого-педагогической**  
и методической литературе \_\_\_\_\_ 22

**1.3. Психолого-педагогическая характеристика детей**  
старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня \_\_\_\_\_ 35

**1.4. Характеристика коррекционного процесса**  
по преодолению речевых нарушений у детей  
старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня \_\_\_\_\_ 48

**Глава II. Экспериментальная работа**  
по организации психолого-педагогического сопровождения  
детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня  
в коррекционном процессе \_\_\_\_\_ 62

**2.1. Организация и результаты работы по анализу**  
речевого развития детей старшего дошкольного  
возраста с ОНР III уровня \_\_\_\_\_ 62

<b>2.2. Реализация модели психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня в коррекционном процессе</b>	<b>75</b>
<b>2.3. Анализ результатов экспериментальной работы</b>	<b>83</b>
<b><i>Заключение</i></b>	<b>87</b>
<b><i>Список литературы</i></b>	<b>89</b>
<b><i>Приложение</i></b>	<b>98</b>

## ВВЕДЕНИЕ

Полноценное развитие всех средств речи и ее основных функций в период дошкольного детства служит залогом сохранения психического здоровья и социализации детей, успешного становления учебной деятельности при включении в систематическое школьное обучение.

Большинство современных исследований в области специальной педагогики свидетельствует об увеличении количества детей с речевыми нарушениями, при этом общее недоразвитие речи является наиболее распространенным речевым нарушением.

В логопедии под термином общее недоразвитие речи понимается такая патология речи у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом, которая характеризуется нарушением формирования всех компонентов речевой системы.

Характерные черты речевого развития дошкольников с общим недоразвитием речи раскрыты в исследованиях Волковой Л.С., Лалаевой Р.И., Серебряковой Н.В., Зориной С.В., Чиркиной Г.В., Филичевой Т.Б.

Основными признаками общего недоразвития речи в дошкольном возрасте являются позднее начало речи, замедленный темп, своеобразный ход ее развития, ограниченный запас слов, достаточно стойкие трудности в формировании грамматического строя речи, дефекты произношения и звукового анализа.

Коррекционная работа с дошкольниками, страдающими общим недоразвитием речи, представляет сложную проблему для специалистов, так как данная группа детей характеризуется раз-

личной природой дефекта и неоднородностью клинических проявлений. Кроме нарушения всех компонентов речевой системы (фонетико-фонематической, лексико-грамматической сторон речи), позднего начала речевого развития и низкой речевой активности, у детей с общим недоразвитием речи выявляются нарушения неречевых психических функций (задержка и специфичность формирования познавательной деятельности, отставание в развитии сенсорных и двигательных функций, невербального и вербального мышления, эмоциональной сферы личности).

Связь между речевыми нарушениями и другими сторонами психического развития обуславливает ряд специфических особенностей. У детей с общим недоразвитием речи задерживается формирование сенсорных и двигательных функций: оптико-пространственных представлений, для них характерен низкий уровень развития основных свойств внимания: отмечается недостаточная его устойчивость, переключаемость; страдают все виды памяти: слуховая, зрительная, моторная. При относительно сохранной смысловой и логической деятельности заметно снижены вербальная память и продуктивность запоминания по сравнению с нормально говорящими детьми. В ряде случаев низкая активность запоминания сочетается с ограниченными возможностями развития познавательной деятельности. Обладая полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями, дети отстают в развитии наглядно-образного мышления, без специального обучения с трудом овладевают анализом, синтезом, сравнением, отмечается ригидность мышления.

Клинико-психолого-педагогические исследования (Левина Р.Е., Волковская Т.Н., Имедадзе И.В.) показали, что неполноценная речевая деятельность негативно отражается на формировании сенсорной, интеллектуальной и эмоционально-волевой сферы.

Таким образом, многоуровневость структуры дефекта, наличие неречевой и речевой симптоматики предполагает разнонаправленное воздействие на личность ребенка с общим недоразвитием речи, осуществляемое в комплексе коррекционных мероприятий.

В настоящее время в рамках интегрированного обучения есть тенденция оказания коррекционной помощи детям с общим недоразвитием речи в условиях логопедического пункта, при этом посещают они общеобразовательные группы. Эта тенденция имеет как положительную сторону – оказание квалифицированной помощи большому количеству детей с нарушениями в развитии речи, интеграция детей с особенностями психофизического развития в среду здоровых сверстников, так и отрицательную сторону – детям с тяжелыми нарушениями речи в условиях общеобразовательного дошкольного учреждения оказать полноценную помощь очень трудно. Это связано, в первую очередь с отсутствием согласованного подхода к общему и речевому развитию детей при организации занятий, игр и других видов деятельности; с отсутствием единых педагогических установок по отношению к детям с общим недоразвитием речи.

Таким образом, само понимание механизмов возникновения общего недоразвития речи и знание его особенностей определяет необходимость усовершенствования работы с детьми, имеющими общее недоразвитие третьего уровня, путем создания комплексной модели психолого-педагогического сопровождения.

Актуальность темы исследования определяется необходимостью разрешения ряда противоречий между:

– существующими условиями оказания коррекционной помощи дошкольникам с общим недоразвитием речи и необходимостью комплексного психолого-педагогического сопровождения данной категории детей, обеспечивающего эффективность преодоления речевых нарушений и вторичных отклонений, связанных с недоразвитием речи,

– необходимостью устранения не только непосредственно речевых нарушений, и проведения коррекционной работы над психологической составляющей структуры дефекта;

– желанием родителей обучать детей в условиях не специального, а общеобразовательного учреждения и существующей системой коррекционно-педагогической работы с дошкольниками с общим недоразвитием речи третьего уровня.

Данные противоречия позволили определить проблему исследования – выявление возможностей психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня, обеспечивающих эффективность развития речи у данной категории детей, что является для них ключевыми компетенциями, обеспечивающими в дальнейшем возможности их инклюзивного образования. Цель исследования состоит в изучении теоретических аспектов проблемы и разработка модели психолого-педагогического сопровождения детей с общим недоразвитием речи третьего уровня в процессе коррекционной работы в условиях дошкольного образовательного учреждения.

Для достижения выдвинутой цели обозначили задачи: проанализировать научно-методическую и психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования; выявить научно – методические подходы к решению проблемы психолого-педагогического сопровождения детей с общим недоразвитием речи третьего уровня в процессе коррекционной работы; разработать и обосновать модель психолого-педагогического сопровождения детей с общим недоразвитием речи третьего уровня в процессе коррекционной работы в условиях дошкольного образовательного учреждения и экспериментально проверить её эффективность.

В своём исследовании мы изучали и доказывали, что создание модели психолого-педагогического сопровождения будет



способствовать повышению эффективности оптимизации коррекционного процесса по преодолению речевых нарушений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня в условиях дошкольного центра.

Мы надеемся, что полученные экспериментальные данные позволят уточнить теоретические и практические подходы в оказании коррекционной помощи детям дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

В ходе исследования установлено, что для овладения ключевыми компетенциями, которыми для детей с общим недоразвитием речи является развитие всех сторон речи, необходимо устранение не только непосредственно речевых нарушений, но и проведение коррекционной работы над психологической составляющей структуры дефекта.

Результаты исследования: разработана модель комплексного психолого-педагогического сопровождения данной категории детей, обеспечивающая эффективность преодоления речевых нарушений и вторичных отклонений, связанных с недоразвитием речи, которая включает в себя организацию управленческого, психолого-педагогического, коррекционного сопровождения с описанием условий и технологий её реализации.

# **Глава I. Теоретические аспекты проблемы психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня в коррекционном процессе**

## **1.1 Проблема психолого-педагогического сопровождения дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня в психолого-педагогической литературе**

В условиях модернизации дошкольного образования необходимым условием является психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса и его участников (воспитанников, педагогов, родителей).

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

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

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

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

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

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

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

Вместе с формированием гуманистической направленности образования стала развиваться идея психолого-педагогического сопровождения развития детей. Она возникла в рамках проблемы оказания эффективной квалифицированной помощи. Парадигма

психолого-педагогического сопровождения приобрела особую популярность среди моделей психологической службы в образовании (Э.М. Александровская, М.Р. Битянова, Е.И. Казакова, Е.А. Козырева, Р.В. Овчарова, Т.И. Чиркова и др.). Непродолжительный срок существования в системе образования данной модели (с 1994 г.) и ее широкое распространение в различных образовательных учреждениях показывают интенсивность изучения специфики проблемы. Многие авторы признают обусловленность такой специфики различиями в образовательных задачах, возможностях и ориентирах, других характеристиках конкретных образовательных сред: детские сады (Г.Л. Бардиер, И.В. Ромазан, Т.С. Чередникова, Т.И. Чиркова и др.), школы (Э.М. Александровская, И.А. Баева, М.Р. Битянова, Е.И. Казакова, Е.А. Козырева, Т.Л. Порошинская, Л.В. Тарабакина и др.), средние и высшие профессиональные учебные заведения (Ж.О. Андреева, В.К. Багирбеков, Р.О. Агавелян, Ю.М. Львин и др.).

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

дения развития дошкольников с одной стороны, и слабой ее теоретической и практической разработанностью, с другой стороны.

Проведем анализ содержания понятия «сопровождение». Согласно толковому словарю русского языка, данный термин обозначает действие, сопутствующее какому-либо явлению [18]. Этимологически он происходит от слова «сопровождать», которое имеет несколько содержательных трактовок. Смысл толкования зависит от области применения слова, но обозначает одновременность происходящего явления или действия. Интересно, что при употреблении данного глагола с возвратной частицей «ся» в содержательной характеристике смещается акцент на курируемого. Таким образом, приобретает следующий смысл – «влечь за собой как непосредственное продолжение или следствие», «быть снабженным, дополненным чем-либо».

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

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

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

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

Технология сопровождения в образовании – это область научно-практической деятельности целого ряда специалистов. Это относительно новое направление в психологии образования в России, которое развивается на основе мультидисциплинарного подхода к онтогенезу. Воплощая на практике идеи гуманистического и личностно-ориентированного образования, технология сопровождения становится необходимой составляющей образовательной системы, позволяющей создавать условия для полноценного развития детей.

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

ных вариантов развития необходимо научить человека разбираться в сущности проблемы, вырабатывать определенные стратегии принятия решения.

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

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

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

В настоящее время психолого-педагогическое сопровождение рассматривается некоторыми исследователями с позиции сохранения психологического здоровья детей. Понятие «психологическое здоровье», введенное И.В. Дубровиной, означает совокупность всех психических свойств, обеспечивающих гармоничное развитие

личности и возможность полноценного функционирования в процессе жизнедеятельности. Такое содержание данного понятия подразумевает равновесие между качествами личности, между самой личностью и окружающей средой. Однако оно не раскрывает механизмов достижения равновесия. На наш взгляд, психологическое здоровье обеспечивается целым комплексом психических явлений на протяжении жизнедеятельности человека [26].

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

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

- направленность на выявление сильных сторон, позитива личности, на определение правильности педагогической стратегии;

- систематичность отслеживания психолого-педагогического статуса дошкольников с точки зрения их актуального состояния и перспектив ближайшего развития на всем протяжении нахождения их в ДОУ;

- обусловленность диагностических результатов социальной ситуацией развития, объективными и субъективными сложностями, с которыми сопряжено обучение и воспитание ребенка в конкретных педагогических условиях образовательного учреждения [101].

Анализ, проведенный Ю.П. Федоровой, показывает, что содержание развивающей работы, должно соответствовать тем компонентам психолого-педагогического статуса дошкольников,



формирование и полноценное развитие которых на данном возрастном этапе наиболее актуально. Коррекционная работа будет определяться теми компонентами психолого-педагогического статуса дошкольника, уровень развития и содержание которых не соответствует психолого-педагогическим и возрастным требованиям. Коррекционно-развивающая работа в таком случае организуется по итогам проведения психодиагностических минимумов.

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

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

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

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

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

- осуществление анализа учебно-воспитательной среды ДОУ с учетом тех возможностей и требований, которые она предъявляет к возможностям ребенка и уровню его развития;

- определение психологических критериев эффективности обучения и развития дошкольника;

- разработка и внедрение определенных мероприятий, которые рассматриваются как условие успешного развития и обучения ребенка;

- разработка определенной системы деятельности психолога, обеспечивающей максимальный эффект развития ребенка в данной конкретной обстановке[16].

Однако, практика показывает, что разнообразие и свобода выбора ДОУ образовательных программ иногда вносит существенные коррективы в реализацию системы сопровождения.

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

Рассмотрим исследования, позволяющие более четко определить особенности психолого-педагогического сопровождения в ДОУ. А.А. Майер считает, что роль специалистов в оказании квалифицированной поддержки развития дошкольника велика. Вслед за другими исследователями, в системе сопроводительной деятельности он выделяет определенные этапы: диагностика (отслеживание), служащая основой ответственности за принятое решение; постановка целей; отбор и применение методических средств; анализ промежуточных и конечных результатов, дающий возможность корректировать ход работы.

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

Удовлетворение базовых потребностей (тепло, питание, другие факторы, обеспечивающие здоровье).

Обеспечение в ДОО психологической и социальной безопасности.

Удовлетворение первичных интересов (предметно-развивающая среда и социальная ситуация, способствующие становлению продуктивных видов деятельности и отношений с окружающими).

Превентивную и оперативную помощь в решении индивидуальных проблем, связанных с усвоением учебных программ, принятием правил поведения в ДОО, межличностной коммуникацией со взрослыми и сверстниками.

Формирование готовности быть субъектом собственной деятельности.

Таким образом, А.А. Майер утверждает, что в условиях ДОО сопровождение – это создание пространства становления ребенка в целях оптимизации развития во взаимодействии с окружающим миром. Оно рассматривается как параллельный процессу обучения, воспитания и развития процесс по созданию комфортных условий и по технологическому обеспечению вхождения ребенка в мир культуры, его социализации. Сначала обеспечивается актуализация потенциала развития и саморазвития ребенка, создаются условия для перевода его из позиции объекта в позицию субъекта собственной жизнедеятельности. Далее процесс социализации связан с обеспечением развития и саморазвития средствами взаимодействия педагога и детей в форме творческой продуктивной деятельности и общения. В итоге, по мнению автора, ребенок переходит из позиции субъекта в позицию личностной реализации собственной активности. Задача специалиста на данном этапе работы – это анализ степени сформированности основных показателей развития ребенка [38].

А.Ю. Качимска считает, что психолого-педагогическое сопровождение развития ребенка дает возможность педагогам совместно с сотрудниками дошкольного учреждения разработать

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

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

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

личностного потенциала. Важно разграничить функциональные обязанности каждого участника. Однако функции сопровождающих определяются предметом сопровождения, поэтому мы не считаем необходимым подробно останавливаться на этом.

Итак, анализ литературы показывает, что проблема сопровождения развития детей дошкольного возраста находится в стадии интенсивной разработки и ее изучение крайне актуально на современном этапе, как с точки зрения педагогической психологии, так и психологии развития.

Мы опираемся на то, что психолого-педагогическое сопровождение – это научное психолого-педагогическое обеспечение образовательного процесса. Для решения поставленных задач мы определяем психолого-педагогическое сопровождение как модель деятельности специалистов и педагогов в детском образовательном учреждении, направленную на оптимизацию речевого развития, индивидуально-личностного развития дошкольника при взаимодействии с окружающим миром.

## **1.2. Понятие общего недоразвития речи в психолого-педагогической и методической литературе**

Теоретическое обоснование общего недоразвития речи было сформировано в результате исследований различных форм речевой патологии и детей дошкольного и школьного возраста, проведенных Р. Е. Левиной в 5-60-х гг. 20в. [16]. С позиций системного подхода был решен вопрос о структуре различных форм патологии речи в зависимости от состояния компонентов

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

Т. Б. Филичева считает общее недоразвитие речи дефектом полиэтиологическим. Он может выступать и как самостоятельная патология, и как следствие других более сложных нарушений, таких как алалия, дизартрия, ринолалия и т.д. [45].

Самостоятельным такое нарушение речи считается, если несформированными в соответствии с возрастной нормой оказываются звукопроизношение, фонематическое восприятие, а также словарный запас, и грамматический строй языка. Причинами такого общего недоразвития речи могут быть:

неправильные условия формирования речи в семье (дефицит общения со взрослыми, другими детьми);

недостаточность речевого общения детей, воспитывающихся в условиях домов ребенка, детских домов;

неблагоприятные социальные условия, в которых воспитывается ребенок;

билингвизм, т.е. с ребенком общаются на двух языках (мама – на русском, папа – на английском).

Общее недоразвитие речи – различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к её звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте [19].

Являясь системным нарушением, общее недоразвитие проявляется в типичных нарушениях речевой деятельности, так как наблюдается недостаточная сформированность всех языковых структур. Ведущим признаком общего недоразвития речи является более её позднее начало: первые слова у детей появляются к 3-4 годам, а иногда и к 5 годам. В большей или меньшей степени

оказываются нарушенными произношение и различение звуков, недостаточно полноценно происходит овладение системой морфем. У детей нарушен лексико-грамматический строй речи: словарный запас ограничен бытовой лексикой и отстает от нормы, как по количественным, так и по качественным показателям, отмечается неправильное согласование слов в предложении, наблюдаются аграмматизмы. У этих дошкольников нарушено понимание речи, имеются ошибки в слоговой структуре слов, не развита связная речь. В целом речь малопонятна, наблюдается недостаточная речевая активность, дети не общительны, замкнуты, часто слова заменяют жестами, мимикой.

Неполноценная речевая деятельность накладывает отпечаток на формирование у детей сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сферы. Речевой дефект отрицательно влияет на развитие нервно-психической и познавательной деятельности, поэтому часто у детей с общим недоразвитием речи наблюдается задержка темпа психического развития, отличается от нормы формирование внимания, памяти, мышления, что проявляется в незрелости высших психических функций. Отмечается недостаточная устойчивость внимания, ограниченные возможности его распределения. При относительно сохранной смысловой, логической памяти у детей снижена вербальная память, страдает продуктивность запоминания, словесно-логическое мышление. Они забывают сложные инструкции, элементы и последовательность заданий. Дети отличаются быстрой утомляемостью, отвлекаемостью, повышенной истощаемостью.

Наряду с общей соматической ослабленностью детям с общим недоразвитием речи 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 у дошкольников выявляются при выполнении движений по словесной инструкции. У детей отмечается недостаточная координация пальцев кисти руки (недоразвитие мелкой моторики), обнаруживается замедленность, застревание на одной позе.

Общее недоразвитие речи является самостоятельным нарушением, но может наблюдаться при наиболее сложных формах речевой патологии: алалии, афазии, ринолалии, дизартрии – в тех случаях, когда выявляются одновременно недостаточность словарного запаса грамматического строя и пробелы в фонетико-фонематическом развитии. Недоразвитие речи имеет различное происхождение и соответственно различную структуру аномальных проявлений [23].

В этиологии общего недоразвития речи выделяются разнообразные факторы как биологического, так и социального характера. К биологическим факторам относятся: инфекции или интоксикации матери во время беременности, несовместимость крови матери и плода по резус-фактору или групповой принадлежности, патология натального периода, постнатальные заболевания ЦНС и травмы мозга в первые годы жизни ребенка. Вместе с тем, общее недоразвитие речи может быть обусловлено неблагоприятными условиями воспитания и обучения, может быть связано с психической депривацией в сенситивные периоды развития речи. Во многих случаях общее недоразвитие речи является следствием комплексного воздействия различных факторов, например, наследственной предрасположенности, органической недостаточности центральной нервной системы и неблагоприятного социального окружения.

Наиболее сложным и стойким вариантом является общее недоразвитие речи, обусловленное ранним органическим пора-

жением мозга. Нередко причиной общего недоразвития речи является слабость акустико-гностических процессов. В этих случаях наблюдается пониженная способность к восприятию речевых звуков при сохранном физическом слухе. Общее недоразвитие речи часто возникает вследствие речедвигательных нарушений (нарушено поле Брока), связанных с органическими поражениями или недоразвитием определенных отделов центральной нервной системы, а также с отклонениями в строении и функции артикуляционного аппарата. Непосредственным результатом поражений речедвигательного аппарата является затрудненность артикулирования звуков речи. У детей возникают недостатки произношения, выраженные в разной степени.

Нарушение взаимодействия между слуховым и речедвигательным (кинестетическим) анализаторами ведет к недостаточному овладению звуковым составом слова, а это препятствует накоплению словарного запаса, формированию грамматического строя речи, овладению письмом и чтением. Реже встречаются дети, у которых в качестве исходной причины общего недоразвития речи, выступают отклонения зрительного восприятия.

Таким образом, общее недоразвитие речи является системным нарушением всех структур речи, возникающее под воздействием биологических и социальных факторов.

В настоящее время в логопедии существуют две классификации общего недоразвития речи: клинико-педагогическая и психолого-педагогическая, которые рассматривают речевое расстройство в разных аспектах.

Клинико-педагогическая классификация, разработанная Е.М. Мастюковой [34], ориентирована на медицинские данные и по своему клиническому составу объединяет разных детей, среди которых можно выделить три основные группы:

– неосложненный вариант общего недоразвития речи, когда отсутствуют явно выраженные указания на поражение ЦНС.

Недоразвитие всех компонентов речи у детей сопровождается «малыми неврологическими дисфункциями»;

– осложненный вариант общего недоразвития речи, когда собственно речевой дефект сочетается с рядом неврологических и психопатологических синдромов (синдром повышенного черепного давления, синдромы двигательных расстройств);

– грубое и стойкое недоразвитие речи, обусловленное органическим поражением речевых зон коры головного мозга. Как правило, эту группу составляют дети с моторной алалией.

Другой подход предложен Р.Е. Левиной [31] и сотрудниками отделения логопедии Института дефектологии, которые разработали психолого-педагогическую классификацию. В основе данной классификации лежат лингвистические и психологические критерии, что позволяет широко применять её в коррекционно-воспитательной работе.

Подробное изучение детей с общим недоразвитием речи показывает, что речевое недоразвитие у них может быть выражено в разной степени. Поэтому выделяют четыре уровня речевого развития:

Первый уровень – полное отсутствие общеупотребительной речи – это так называемые «безречевые дети». В самостоятельном общении они используют целый ряд невербальных средств: жесты, мимику, интонацию. Звуковая сторона речи характеризуется нестойким фонетическим оформлением. Фонематическое развитие находится в зачаточном состоянии. У детей отмечается явно выраженная недостаточность в формировании импрессивной стороны речи;

Второй уровень речевого развития определяется как «начатки общеупотребительной речи». Речевые возможности детей значительно возрастают, общение осуществляется не только с помощью жестов, сопровождаемых лепетными обрывками

слов, но и посредством достаточно постоянных, хотя и очень искаженных в фонетическом и грамматическом отношении, речевых средств. Грубо нарушены звукопроизношение и слоговая структура слов;

Третий уровень речевого развития характеризуется тем, что обиходная речь детей оказывается более или менее развернутой, грубых лексико-грамматических и фонетических отклонений уже нет, имеются лишь отдельные пробелы в развитии фонетики, лексики и грамматического строя.

Четвёртый уровень речевого развития выражается в незначительных нарушениях компонентов языковой системы [56].

В работах Филичевой Т.Б. и Чиркиной Г.В. характеристика ОНР описана более подробно:

Характеристика детей с I уровнем развития речи. Первый уровень развития речи характеризуется как отсутствие общеупотребительной речи. Яркой особенностью дизонтогенеза речи выступает стойкое и длительное по времени отсутствие речевого подражания, инертность в овладении ребенком новыми для него словами. Такие дети в самостоятельном общении не могут пользоваться фразовой речью, не владеют навыками связного высказывания. В то же время нельзя говорить о полном отсутствии у них вербальных средств коммуникации. Этими средствами для них являются отдельные звуки и их сочетания – звукокомплексы и звукоподражания, обрывки лепетных слов («кдка» – петушок, «кбй» – открой, «дбба» – добрый, «дйда» – дай, «пи» – пить), отдельные слова, совпадающие с нормами языка. Звукокомплексы, как правило, используются при обозначении лишь конкретных предметов и действий. При воспроизведении слов ребенок преимущественно сохраняет корневую часть, грубо нарушая их звуко-слоговую структуру.

Многоцелевое использование ограниченных вербальных средств родного языка является характерной особенностью речи

детей данного уровня. Звукоподражания и слова могут обозначать как названия предметов, так и некоторые их признаки и действия, совершаемые с этими предметами. Например, слово «кока», произносимое с разными интонацией и жестами обозначает «петушок», «кукарекает», «клюет», что указывает на ограниченность словарного запаса. Поэтому ребенок вынужден активно использовать паралингвистические средства общения: жесты, мимику, интонацию.

При восприятии обращенной речи дети ориентируются на хорошо знакомую ситуацию, интонацию и мимику взрослого. Это позволяет им компенсировать недостаточное развитие импрессивной стороны речи. В самостоятельной речи отмечается неустойчивость в произношении звуков, их диффузность. Дети способны воспроизводить в основном одно – двусложные слова, тогда как более сложные слова подвергаются сокращениям («пака ди» – собака сидит; «атпб» – молоток, «тямако» – чай с молоком). Наряду с отдельными словами в речи ребенка появляются и первые словосочетания. Слова в них, как правило, употребляются только в исходной форме, так как словоизменение детям еще не доступно.

Подобные словосочетания могут состоять из отдельных правильно произносимых двух-трех-сложных слов, включающих звуки раннего и среднего онтогенеза («дять» – дать, взять; «кика» – книга; «пака» – палка); «контурных» слов из двух-трех слогов («атота» – морковка, «тпяпатп» – кровать, «тяги» – мячик); фрагментов слов-существительных и глаголов («ко» – корова, «Бея» – Белоснежка, «пи» – пить, «па» – спать); фрагментов слов-прилагательных и других частей речи («босё» – большой, «пака» – плохой); звукоподражаний и звукокомплексов («ко-ко», «бах», «му», «ав») и т. п.

Характеристика детей со II уровнем развития речи. Данный уровень определяется как начатки общеупотребительной речи, от-

личительной чертой которой является наличие двух-, трех-, а иногда даже четырехсловной фразы: «Да пить моко» – дай пить молоко; «баска ататьника» – бабушка читает книжку; «дадай гать» – давать играть; «во изйасанмясик» – вот лежит большой мячик. Объединяя слова в словосочетания и фразу, один и тот же ребенок может как правильно использовать способы согласования и управления, так их и нарушать: «тиёза» – три ежа, «мога каф» – много кукол, «синя када-сы» – синие карандаши, «лёт бадйка» – льет водичку, «тасинпетакбк» – красный петушок и т. д.

В самостоятельной речи детей иногда появляются простые предлоги или их лепетные варианты («тидйт а туге» – сидит на стуле, «щит а той» – лежит на столе); сложные предлоги отсутствуют. Недостаточность практического усвоения морфологической системы языка, в частности словообразовательных операций разной степени сложности, значительно ограничивает речевые возможности детей, приводя к грубым ошибкам в понимании и употреблении приставочных глаголов, относительных и притяжательных прилагательных, существительных со значением действующего лица («Валя папа» – Валин папа, «алйл» – налил, поллил, вылил, «ги- бы суп» – грибной суп, «дайка хвот» – заячий хвост и т. п.).

Наряду с указанными ошибками наблюдаются существенные затруднения в усвоении обобщающих и отвлеченных понятий, системы антонимов и синонимов. Как и на предыдущем уровне, сохраняется многозначное употребление слов, разнообразные семантические замены. Характерным является использование слов в узком значении. Одним и тем же словом ребенок может назвать предметы, имеющие сходство по форме, назначению, выполняемой] функции и т. д. («муха» – муравей, жук, паук; «тшбфи» – туфли, тапочки, сапоги, кеды, кроссовки). Ограниченность словарного запаса проявляется и в незнании многих слов,

обозначающих части тела, части предмета, посуду, транс-: порт, детенышей животных и т. п. («юка» – рука, локоть, плечо, пальцы, «стуй» – стул, сиденье, спинка; «миска» – тарелка, блюдце, блюдо, ваза; «лиска» – лисенок, «мйнькавбйк» – волчонок и т. д.). Заметны трудности в; понимании и использовании в речи слов, обозначающих признаки предметов, форму, цвет, материал.

Связная речь характеризуется недостаточной передачей; некоторых смысловых отношений и может сводиться к; простому перечислению событий, действий или предметов. Детям со II уровнем речевого развития крайне затруднительно составление рассказов, пересказов без помощи взрослого. Даже при наличии подсказок, наводящих вопросов дети не могут передать содержание сюжетной линии. Это чаще всего проявляется в перечислении объектов, действий с ними, без установления временных и причинно-следственных связей.

Звуковая сторона речи детей в полном объеме не сформирована и значительно отстает от возрастной нормы: наблюдаются множественные нарушения в произношении 16—20 звуков. Высказывания дошкольников малопонятны из-за выраженных нарушений слоговой структуры слов и их звуконаполняемости: «Дандйс» – карандаш, «аквая» – аквариум, «виписёд» – велосипед, «мисанёй» – милиционер, «хадйка» —холодильник.

Характеристика детей с III уровнем развития речи. Для данного уровня развития речи детей характерно наличие развернутой фразовой речи с выраженными элементами недоразвития лексики, грамматики и фонетики. Типичным является использование простых распространенных, а также некоторых видов сложных предложений. Структура предложений может быть нарушена за счет пропуска или перестановки главных и второстепенных членов, например: «бейка мотлит и не узнана» – белка

смотрит и не узнала (зайца); «из тубы дым тойбы, потамут шхбйдна» – из трубы дым валит столбом, потому что холодно. В высказываниях детей появляются слова, состоящие; из трех-пяти слогов («акваиюм» – аквариум, «татал-лист» – тракторист, «вадапавод» – водопровод, «зади-гайка» – зажигалка).

Специальные задания позволяют выявить существенные затруднения в употреблении некоторых простых и большинства сложных предлогов, в согласовании существительных с прилагательными и числительными в косвенных падежах («взяла с ясика» – взяла из ящика, «тли ведёлы» – три ведра, «коёбкалезйт под стула» – коробка лежит под стулом, «нет койчная палка» – нет коричневой палки, «пйситламастел, касит лучком» – пишет фломастером, красит ручкой, «лбжит от тдя» – взяла со стола и т. п.).

Таким образом, формирование грамматического строя языка у детей на данном уровне носит незавершенный характер и по-прежнему характеризуется наличием выраженных нарушений согласования и управления.

Важной особенностью речи ребенка является недостаточная сформированность словообразовательной деятельности. В собственной речи дети употребляют простые уменьшительно-ласкательные формы существительных, отдельных притяжательных и относительных прилагательных, названия некоторых профессий, приставочные глаголы и т. д., соответствующие наиболее продуктивным и частотным словообразовательным моделям («хвост – хвостик, нос – носик, учит – учитель, играет в хоккей – хоккеист, суп из курицы – куриный и т. п.»). В то же время они не обладают еще достаточными когнитивными речевыми возможностями для адекватного объяснения значений этих слов («выключатель» – «ключит свет» «виноградник» – «он садит», «печник» – «пё-ка» и т. п.) – Стойкие и грубые нарушения наблюдаются при попытках образовать слова, выходящие за рамки по-



вседневной речевой практики. Так, дети часто подменяют операцию словообразования словоизменением (вместо «ручище» – «руки», вместо «воробьяха» – «воробьи» и т. п.) или вообще отказываются от преобразования слова, заменяя его ситуативным высказыванием (вместо «велосипедист» – «который едет велисипед», вместо «мудрец» – «который умный, он все думает»). В случаях, когда дети все-таки прибегают к словообразовательным операциям, их высказывания изобилуют специфическими речевыми ошибками, такими, как: нарушения в выборе производящей основы («строит дома – домник», «палки для лыж – палныё»), пропуски и замены словообразовательных аффиксов («тракторйл – тракторист, чйтик – читатель, абрикбснын – абрикосовый» и т. п.), грубое искажение звуко-слоговой структуры производного слова («свинцовый – свитенбй, свицой»), стремление к механическому соединению в рамках слова корня и аффикса («гороховый – горохвый, «меховой – мёхный» и т. п.). Типичным проявлением общего недоразвития речи данного уровня являются трудности переноса словообразовательных навыков на новый речевой материал. Для этих детей характерно неточное понимание и употребление обобщающих понятий, слов с абстрактным и переносным значением (вместо «одежда» – «пальтш, «кофнички» – кофточки, «мебель» – «разные стблы», «посуда» – «миски»), незнание названий слов, выходящих за рамки повседневного бытового общения: частей тела человека (локоть, переносица, ноздри, веки), животных (копыта, вымя, грива, бивни), наименований профессий (машинист, балерина, плотник, столяр) и действий, связанных с ними (водит, исполняет, пилит, рубит, строгаёт), неточность употребления слов для обозначения животных, птиц, рыб, насекомых (носорог – «корова», жираф – «большая лошадь», дятел, соловей – «птичка», щука, сом – «рыба», паук – «муха», гусеница – «червяк») и т. п. Отмечается тенденция к множественным лексическим заменам

по различным типам: смешения по признакам внешнего сходства, замещения по значению функциональной нагрузки, видородовые смешения, замены в рамках одного ассоциативного поля и т. п. («посуда» – «миска», «нора» – «дыра») «кастрюля» – «миска», «нырнул» – «купался»).

Наряду с лексическими ошибками у детей с III уровнем развития речи отмечается и специфическое своеобразие связной речи. Ее недостаточная сформированность часто проявляется как в детских диалогах, так и в монологах. Это подтверждают трудности программирования содержания развернутых высказываний и их языкового оформления. Характерными особенностями связной речи являются нарушение связности и последовательности рассказа, смысловые пропуски существенных элементов сюжетной линии, заметная фрагментарность изложения, нарушение временных и причинно-следственных связей в тексте. Указанные специфические особенности обусловлены низкой степенью самостоятельной речевой активности ребенка, с неумением выделить главные и второстепенные элементы его замысла и связей между ними, с невозможностью четкого построения целостной композиции текста. Одновременно с этими ошибками отмечается бедность и однообразие используемых языковых средств. Так, рассказывая о любимых игрушках или о событиях из собственной жизни, дети в основном используют короткие, малоинформативные фразы. При построении предложений они опускают или переставляют отдельные члены предложения, заменяют сложные предлоги простыми. Часто встречается неправильное оформление связей слов внутри фразы и нарушение межфразовых связей между предложениями.

В самостоятельной речи типичными являются трудности в воспроизведении слов разной слоговой структуры и звуконаполняемости: персеверации («ненейк» – снеговик, «хихийст» – хоккеист), антиципации («астббус» – автобус), добавление лишних

звуков («мендвѣдь» – медведь), усечение слогов («мисанѣл» – милиционер, «ваправдт» – водопровод), перестановка слогов («вбкрик» – коврик, «восблики» —волосики), добавление слогов или слогаобразующей гласной («корабыль» —корабль, «ты-раѣа» – трава). Звуковая сторона речи характеризуется неточностью артикуляции некоторых звуков, нечеткостью дифференциации их на слух. Недостаточность фонематического восприятия проявляется в том, что дети с трудом выделяют первый и последний согласный, гласный звук в середине и конце слова, не подбирают картинки, в названии которых есть заданный звук, не всегда могут правильно определить наличие и место звука в слове и т. п. Задания на самостоятельное придумывание слов на заданный звук не выполняют.

Таким образом, общее недоразвитие речи может проявляться в разных уровнях речевого развития. Такие дети нуждаются в своевременной коррекционной помощи. Но основной контингент специальных дошкольных учреждений составляют дети третьего уровня речевого развития. Поэтому на описании этого уровня остановимся подробнее.

### **1.3 Психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня**

Изучением познавательного развития детей с речевой патологией занимались многие исследователи. Л. С. Цветкова, Е. М. Мастюсова, Н. А. Чевелева, исследовали разные периоды восприятия; Г. С. Гуменная посвятила свои работы особенностям памяти; О. Н. Усанова, Ю. Ф. Гаркуша, Т. А. Фотекова, занимались исследованием внимания; И. Т. Власенко, Г. В. Гуровец,

В. А. Ковшиков и др. изучали своеобразие различных форм мышления; В. П. Глухов, исследовал воображение.

Все психические процессы у ребёнка – память, внимание, воображение, мышление, целенаправленное поведение – развиваются при непосредственном участии речи (Л. С. Выготский, А. Р. Лурия, А. В. Запорожец и др.).

Принцип связи речи с другими сторонами психического развития ребёнка одной из первых выдвинула (Р. Е. Левина, 1936). Она рассматривала отклонения в развитии познавательной деятельности при выраженных нарушениях речи как вторичную задержку, структура которой зависит от характера первичного речевого дефекта. Эта точка зрения нашла отражение в работах многих отечественных исследователей (Т. А. Власова, В. И. Лубовский, Л. С. Цветкова, И. Т. Власенко и др.).

У дошкольников с ОНР прослеживается тесная взаимосвязь речевых нарушений с развитием психических функций. Рассмотрим общую характеристику сформированности познавательных процессов у данной группы детей.

Мышление – это высший психический процесс обобщённого и опосредованного отражения действительности в ходе её анализа и синтеза при обязательном участии языка (речи). В настоящее время установлена непосредственная связь речи и мышления (мыслительная функция) [52].

Учёными установлено, огромное влияние речи на развитие мыслительных процессов. По мнению, Л. С. Выготского, А. А. Леонтьева, А. Р. Лурия, Ж. Пиаже она позволяет совершенствовать мыслительные операции. С. Л. Рубинштейн утверждает, что речь коррелирует не только с мышлением, но и сознанием в целом.

К концу дошкольного возраста у детей уже сформировано наглядно-действенное, наглядно-образное мышление, на более поздних этапах развития словесно-логическое мышление.

У дошкольников с ОНР связь между речевыми нарушениями и другими сторонами психического развития обуславливает специфические особенности мышления. Т. А. Фотекова, утверждает, что несформированность наглядно-образного мышления при недоразвитии речи в большинстве случаев по степени выраженности связана с тяжестью речевого дефекта [104].

Обладая полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями: сравнения, классификации, анализа, синтеза, отстают в развитии словесно-логического мышления. С трудом овладевают мыслительными операциями: анализом, синтезом, сравнением. Для многих детей с ОНР характерна ригидность мышления (Л. И. Белякова, Ю. Ф. Гаркуша, О. Н. Усанова, Э. Л. Фигередо).

Наблюдение за развитием воображения обнаружило зависимость этой функции от развития речи. Задержка в развитии речи знаменует собой и задержку развития воображения [24].

Исследования В. П. Глухова позволяют сделать выводы об особенностях воображения у детей с общим недоразвитием речи, дети данной категории по уровню продуктивной деятельности воображения отстают от нормально развивающихся сверстников: для них характерна быстрая истощаемость процессов воображения; отмечаются использование штампов в работе, однообразность; детям требуется значительно больше времени для включения в работу, в процессе работы отмечается увеличение длительности пауз; наблюдается истощение деятельности.

Ответы детей с ОНР по выполненным рисункам, как правило, односложны и сводятся к простому называнию изображенных предметов либо носят форму короткого предложения.

Как следствие, речевое недоразвитие (бедный словарь, несформированность фразовой речи, многочисленные аграмматизмы

и др.) в сочетании с отставанием в развитии творческого воображения являются серьёзным препятствием для словотворчества детей.

Многие авторы отмечают у детей с общим недоразвитием речи недостаточные устойчивость, объем внимания, ограниченные возможности его распределения (Р. Е. Левина, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина, А. В. Ястребова). Следует отметить, что Р. Е. Левина выделяла нарушение внимания как одну из причин возникновения общего недоразвития речи.

Низкий уровень произвольного внимания приводит к несформированности или значительному нарушению у них структуры деятельности (О. Н. Усанова, Ю. Ф. Гаркуша). Данные нарушения выражаются в следующем: дети быстро устают в процессе деятельности, продуктивность, темп быстро падают; дошкольники испытывают трудности при планировании своих действий, поиске способов и средств, в решении различных задач, ошибаются на протяжении всей работы (характер ошибок и их распределение во времени качественно отличаются от нормы); распределение внимания между речью и практическим действием для детей с ОНР речи оказывается трудной, порой невыполнимой задачей; все виды контроля за деятельностью (упреждающий, текущий и последующий) часто являются несформированными или значительно нарушенными.

Особенности произвольного внимания у детей с недоразвитием речи ярко проявляются в характере отвлечений. Так, например, если для детей с нормой речевого развития в процессе деятельности характерна тенденция к отвлечению «на экспериментатора». Дети смотрят на экспериментатора, и пытаются определить по его реакции, правильно или нет они выполняют задание). Для детей с ОНР преимущественными видами отвлечения являются следующие: посмотрел в окно, по сторонам, осуществляет действия, не связанные с выполнением задания.

При относительно сохранной смысловой, логической памяти у детей с ОНР заметно снижена слуховая память и продуктивность запоминания по сравнению с нормально говорящими детьми. Дети часто забывают сложные инструкции (трех-, четырехступенчатые, опускают некоторые их элементы и меняют последовательность предложенных заданий; запоминание вербальных стимулов у детей с ОНР значительно хуже, чем у детей без речевой патологии.

Нарушение восприятия отмечается у всех детей с нарушением речи.

Так, например, в исследованиях вышеуказанных авторов при зрительном опознании предмета в усложненных условиях дети с общим недоразвитием воспринимали образ предмета с определенными трудностями, им требовалось больше времени для принятия решения, отвечая, они проявляли неуверенность, допускали отдельные ошибки в опознании.

При выполнении задачи «приравнивание к эталону» дошкольники использовали элементарные формы ориентировки. Например, при выполнении заданий по моделирующему перцептивному действию дети с ОНР меньше применяли способ зрительного соотнесения. В силу нарушения целостного образа предмета: дети не могут сложить разрезную картинку, не выполняют конструирование по образцу из палочек и строительного материала; характерным является неточное расположение деталей в рисунке, либо фигуры в пространстве. Данное исследование зрительного восприятия позволяет сделать вывод о том, что у детей с ОНР оно сформировано недостаточно.

Важно отметить, что при ОНР у детей нарушено формирование пространственных представлений. Формирование представлений о ведущей руке, о частях лица, тела происходит позд-

нее, чем у нормально развивающихся сверстников. Многие пространственные понятия (спереди, сзади, вверху, внизу) дети осваивают только в ходе специального обучения. Они затрудняются в понимании предлогов и наречий, отражающих пространственные отношения (под, над, около).

При изучении особенностей ориентировки детей с недоразвитием речи в пространстве оказалось, что дети в основном затрудняются в дифференциации понятий «справа» и «слева», обозначающих местонахождение объекта, а также наблюдаются трудности ориентировки в собственном теле, особенно при усложнении заданий (А. П. Воронова).

Таким образом, при общем недоразвитии речи восприятие имеет ряд особенностей, которые выражаются: в нарушении целостности восприятия; дети испытывают трудности при соотношении с сенсорными эталонами; при соотношении этих образцов-эталонов с предметами окружающего мира; нарушено восприятие собственной схемы тела; пространственные ориентировки.

По данным многих авторов, несформированность восприятия занимает одно из первых мест в числе причин, приводящих к речевым нарушениям, к учебной дезадаптации детей дошкольного возраста.

В результате исследований учёными установлено, что уровень развития речи детей находится в прямой зависимости от степени сформированности тонких движений пальцев рук.

Для детей с общим недоразвитием речи характерно некоторое отставание в развитии двигательной сферы: движения у них плохо координированы, снижены скорость и четкость их выполнения. Дети испытывают трудности при выполнении движений по словесной инструкции. Отстают от нормально развивающихся сверстников в воспроизведении двигательных упражне-



ний и заданий пространственно-временным параметрам. Недостаточная координация движений прослеживается во всех видах моторики: общей, мимической, мелкой и артикуляционной.

Характерными являются особенности развития мимической моторики. Страдает точность и полнота выполнения движений. При сохранных произвольных движениях отмечается появление содружественных движений при попытке выполнить произвольные движения (участие мышц лба, щеки или губ при подмигивании одним глазом); выявляется неполнота и неточность в работе мышц и органов артикуляционного аппарата.

Повышенное внимание к эмоциональному развитию дошкольника обусловлено формированием главного психологического новообразования в этом возрасте – начала произвольности психических процессов и психологической готовности к школе (В. А. Аверин).

Исследованию особенностей эмоционально-волевой сферы при речевых нарушениях, посвящены работы таких ученых, как В. М. Шкловский, В. И. Селиверстов, Л. А. Зайцева, О. С. Орлова, Л. Е. Гончарук, Г. А. Волкова, и некоторых других.

Авторы исследований обращают внимание на нестабильность эмоционально-волевой сферы у детей с ОНР. В психическом облике этих детей наблюдаются отдельные черты общей эмоционально-волевой незрелости, слабая регуляция произвольной деятельности (Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева). Отмечаются аффективные реакции: дети осознают свой дефект, вследствие чего появляется негативное отношение к речевому общению, инициативы в общении обычно такие дети не проявляют, зачастую этому мешают непонимание словесных инструкций или невозможность высказать своё пожелание. Дети, как правило, не прибегают к речевому общению с целью уточнения инструкции (Л. И. Белякова, Ю. Ф. Гаркуша, О. Н. Усанова, Э. Л. Фитередо) .

Л. Г. Соловьёва утверждает, что взаимообусловленность речевых и коммуникативных умений у данной категории детей приводит к тому, что такие особенности речевого развития, как бедность и недифференцированность словарного запаса, явная недостаточность глагольного словаря, своеобразие связного высказывания, препятствуют осуществлению полноценного общения. Следствием этих трудностей являются снижение потребности в общении, несформированность форм коммуникации (диалогическая и монологическая речь, особенности поведения: незаинтересованность в контакте, неумение ориентироваться в ситуации общения, негативизм. Данное утверждение во многом объясняет свойственную, в отличие от детей с нормальным речевым развитием, пассивность, сензитивность, зависимость от окружающих, склонность к спонтанному поведению, повышенную обидчивость и ранимость, страхи. Ограниченность речевого общения ребёнка во многом способствует развитию отрицательных качеств характера: застенчивости, нерешительности, негативизму, замкнутости, заниженной, самооценке, агрессивности. Как следствие затрудняются не только процесс межличностного взаимодействия детей, но и создаются серьезные проблемы, которые сказываются при развитии и обучении.

Таким образом, анализ психолого-педагогической литературы позволяет убедиться в том, что для детей с ОНР характерными являются:

неустойчивость внимания, снижение объёма, ограниченные возможности его распределения; нарушение восприятия; снижение вербальной памяти и продуктивности запоминания; низкий уровень развития воображения; отставание в развитии словесно-логического мышления; нарушение мелкой, общей, мимической, артикуляционной моторики; эмоционально-волевая незрелость; низкая познавательная активность; недостаточная регуляция произвольной деятельности; трудности в общении.

Все указанные выше факторы, несомненно, отрицательным образом сказывается на познавательном развитии детей. Дети с ОНР не могут спонтанно встать на онтогенетический путь развития речи, свойственный нормальным детям (Л. Ф. Спинова).

С точки зрения оказания действенной коррекционно-педагогической помощи, важным будет являться комплексное решение вопроса, с учётом влияния первичного речевого недоразвития на психическое развитие ребенка, при отсутствующих коррекционных мероприятиях может замедляться темп интеллектуального развития.

Профессором Левиной Р. Е. был выдвинут принцип предупредительного подхода к детям дошкольного возраста, который включает в себя не только исправление первичного дефекта, но и обязательную подготовку детей к обучению в школе, т. е. усвоение элементов грамоты.

Изучением особенностей формирования речи детей с общим недоразвитием речи занимались такие ученые как В.К. Воробьева, В.П. Глухов, Е.М. Мастюкова, Т.А.Ткаченко, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина и др. Наиболее распространен у детей старшего дошкольного возраста с ОНР – III уровень речевого развития. Дети пользуются развернутой фразовой речью, но отмечаются фонетико-фонематические и лексико-грамматические недостатки [82].

Третий уровень речевого развития детей характеризуется наличием развернутой фразовой речи с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития. Дети могут более свободно общаться с окружающими, но продолжают нуждаться в помощи родителей (воспитателей), вносящих в их речь соответствующие пояснения, так как самостоятельное общение является для них затрудненным.

Разнообразно нарушено произношение. Звуки, которые дети умеют правильно произносить изолированно, в самостоятельной речи звучат недостаточно четко.

Диагностическим показателем речи детей описываемого уровня является нарушение слоговой структуры слов. Правильно повторяя трёх-четырёхсложные слова, дети нередко в самостоятельной речи их искажают, сокращая обычно количество слогов (дети слепили снеговика – «дети сипили новика»). Множество ошибок наблюдается при передаче звуконаполняемости слов: перестановке и замене звуков и слогов, сокращении при стечении согласных в слове (шкаф – «саф»). Типичными для детей являются персеверации слогов (хоккеист – «хахист»), антиципации (автобус – «астобус»), добавление лишних звуков и слогов (лимон – «лимонт»). Характер ошибок слогового состава обусловлен состоянием сенсорных (фонематических) или моторных (артикуляционных) возможностей ребенка.

Особо следует отметить, что фразовая речь детей третьего уровня приближается к низкой возрастной норме. Их бытовой словарь в количественном отношении значительно беднее, чем у их сверстников с нормальной речью. Дети не могут назвать по картинкам целый ряд доступных своему возрасту слов, хотя имеют их в пассивном запасе (ступеньки, страница). В тоже время отмечается и недостаточное развитие пассивного словаря.

Преобладающим типом лексических ошибок становится неправильное употребление слов в речевом контексте. Не зная наименований частей предметов, дети заменяют их названием самого предмета (циферблат – «часы»), название действий заменяют словами, близкими по ситуации и внешним признакам (подшивает – «шьет»). Нередко, правильно показывая на картинках заданные действия, в самостоятельной речи дети смешивают их: «поливает в катюлю суп» вместо наливает. Из ряда предложенных действий дети не понимают и не могут показать такие действия как штопать, переливать, подпрыгивать; нередко, они не знают названия цветов (оранжевый, голубой, серый). Плохо

дети различают и форму предмета: круглый, овальный, квадратный, треугольный. В словаре детей мало обобщающих понятий, в основном это игрушки, посуда, одежда, цветы. Антонимы не используются, мало синонимов[44].

Недостаточная ориентировка в звуковой форме слова отрицательно влияет на усвоение морфологической системы родного языка.

Так, дети затрудняются в образовании существительных с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов и некоторых прилагательных (маленький – «помалюскин стул»). Особую трудность испытывают дети при употреблении приставочных глаголов, которая выражается в большом количестве ошибок (переходит – «идет»). Таким образом, ограниченный словарный запас, многократное использование одинаково звучащих слов с различными значениями делают речь детей бедной и стереотипной.

В картине аграмматизма выявляются у детей довольно стойкие ошибки при согласовании прилагательного с существительным в роде и падеже («Я иглаю синей мятей» – Я играю синим мячом); смешение родовой принадлежности существительных («де веды» – два ведра); ошибки в согласовании числительного с существительными трех родов («два руки» – две руки). Характерны ошибки в употреблении предлогов: их опускание («даю тетитькой» – я играю с сестричкой); замена («кубик упайи тая» – кубик упал со стола); недоговаривание («полезая а дево» – полезла на дерево).

Выявляется также импрессивный аграмматизм, который проявляется в недостаточном понимании значения слов, измененных при помощи приставки, суффикса.

При пересказе дети ошибаются в передаче логической последовательности событий, пропускают отдельные звенья, «теряют» действующих лиц. Рассказ-описание малодоступен для

детей, которые обычно ограничиваются перечислением отдельных предметов. Часть детей оказывается способной лишь отвечать на вопросы.

Таким образом, экспрессивная речь детей, со всеми указанными особенностями, может служить средством общения лишь в особых условиях, требующих постоянной помощи и побуждения в виде дополнительных вопросов, подсказок, оценочных и поощрительных суждений. Вне специального внимания к их речи дети малоактивны, в редких случаях являются инициаторами общения, не общаются со сверстниками, не обращаются с вопросами к взрослым, не сопровождают рассказом игровые ситуации. Это обуславливает недостаточную коммуникативную направленность их речи.

Трудности в овладении детьми словарным запасом и грамматическим строем родного языка тормозят процесс развития связной речи и прежде всего своевременный переход от диалогической формы речи к контекстной[34].

Неполноценная речевая деятельность оказывает влияние и на психическое развитие ребенка. Для детей с общим недоразвитием речи характерен низкий уровень развития основных свойств внимания. У ряда детей отмечается недостаточная его устойчивость, ограниченные возможности распределения. Речевая недостаточность сказывается на развитии памяти. При относительно сохранной смысловой, логической у детей заметно снижены вербальная память и продуктивность запоминания по сравнению с нормально говорящими детьми. Дети часто забывают сложные инструкции (трех-четырёхступенчатые), опускают некоторые их элементы и меняют последовательность предложенных заданий. У некоторых детей отмечается низкая активность припоминания, которая сочетается с ограниченными возможностями развития познавательной деятельности.

У дошкольников с общим недоразвитием речи можно выделить некоторые особенности в нарушении лексико-грамматических конструкций. У этих детей выявляются затруднения как в выборе лексико-грамматических средств для выражения мыслей, так и в их комбинировании. Нарушения лексико-грамматического строя речи при общем недоразвитии речи обусловлены несформированностью тех языковых операций, в процессе которых происходит грамматическое конструирование.

У детей отмечаются грубые ошибки в употреблении лексико-грамматических конструкций: смешение падежных форм («едет машину» – на машине); частое употребление существительных в именительном падеже, вместо необходимых падежей; неправильное употребление числа, рода и времени глаголов; неумение согласовывать существительные с числительными («два карандаш» – два карандаша); отсутствие согласования прилагательных с существительными («небо синяя», «солнце огненная»).

Дошкольники неправильно соотносят существительные и местоимения («солнце низко, он греет плохо»), допускают ошибки в беспредложном и предложном управлении («пьет воды», «кладет на дров»). Реже у детей встречаются трудности в согласовании существительных и глаголов («мальчик рисуют»). Дети неточно употребляют в речи простые и сложные предлоги. Они пользуются распространенными предложениями, отмечается попытка употреблять сложносочиненные и сложноподчиненные конструкции.

При общем недоразвитии речи выделяются неправильные формы сочетания слов в предложении: ошибки при употреблении родовых, числовых, падежных окончаний существительных, местоимений, прилагательных («копает лопата», «много ложков»); неверное использование падежных и родовых окончаний количественных числительных («нет два пуговиц»); неточное

употребление родовых и числовых окончаний глаголов в прошедшем времени («дерево упала»); ошибки в использовании предложно-падежных конструкций («под стола», «в дому»).

Таким образом, у детей с общим недоразвитием речи встречаются разнообразные специфические ошибки, связанные как с фонетико-фонематическим, так и с лексико-грамматическим недоразвитием и связной речью. Таким образом, общее недоразвитие речи III уровня является сложным системным нарушением речи, затрагивающим все компоненты речевой системы: звукопроизношение, лексико-грамматический строй речи, связную речь; мелкую моторику и психические процессы.

#### **1.4 Характеристика коррекционного процесса по преодолению речевых нарушений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня**

Коррекционный процесс – это сложное психофизиологическое и социально-педагогическое явление, охватывающее весь образовательный процесс (обучение, воспитание и развитие), выступающий как единая педагогическая система, куда входят объект и субъект педагогической деятельности, ее целевой, содержательный, операционно-деятельностный и оценочно-результативный компоненты.

Поэтому наряду с диагностико-коррекционной, коррекционно-развивающей, коррекционно-профилактической существует и воспитательно-коррекционная, и коррекционно-обучающая, и психокоррекционная деятельность и др. Исходя из существующего положения и трактовки коррекционной работы, правомерно говорить о коррекционно-педагогическом процессе как



едином образовательном процессе, в который входят обучение, воспитание и развитие.

В процессе коррекционно-педагогической работы по преодолению речевых нарушений перед специалистами стоят следующие задачи:

развивать психофизиологические механизмы, которые обеспечивают фонетическую сторону речи;

совершенствовать ручную моторику и подвижность артикуляционного аппарата;

формировать навыки фонетически правильной речи, ее интонационной выразительности;

развивать навыки устной речи;

формировать правильную слоговую и звуко-слоговую структуры слов, лексико-грамматический строй речи.

Особые образовательные потребности детей с ограниченными возможностями здоровья (ОНР III уровня) определяются специфическими закономерностями отклоняющегося развития: замедлением темпа возрастного развития, замедлением скорости приема и переработки поступающей информации, общим снижением психической активности, диспропорциональностью между направленной и спонтанной сторонами развития, недоразвитием всех или некоторых форм предметной деятельности, недоразвитием моторики, более высокой психофизиологической «ценой» достижения того или иного результата, нарушениями речи, недостатками словесного опосредования поведения и психической деятельности в целом, затруднениями в сфере общения, несогласованностью в образной и вербальной сферах психики, первичное нарушение онтогенеза, деформацией социальной ситуации развития и системы отношений ребенка с ближайшим окружением [75].

Для детей с ограниченными возможностями здоровья основной формой развития является направленное развитие, то

есть организованный педагогический процесс, так как перечисленные особенности психофизического развития данной группы детей затрудняют развитие в спонтанной форме.

Обучение и воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья протекает в специальных образовательных условиях, которые включают в себя: наличие современных специальных образовательных программ; учет особенностей развития каждого ребенка, индивидуальный педагогический подход, проявляющийся в особой организации коррекционно-педагогического процесса, применении специальных методов и средств образования, компенсации и коррекции; адекватную среду жизнедеятельности; проведение коррекционно-педагогического процесса специальными педагогами и психологическое сопровождение образовательного процесса специальными психологами; предоставление медицинских, психологических и социальных услуг.

Основными требованиями, которые предъявляются к занятию, являются: реализация на занятии всех дидактических принципов, как общедидактических, так и коррекционных; создание условий для продуктивной деятельности воспитателя (специалистов) и воспитанников; использование достижений современной педагогической (коррекционной) теории и практики; умелое использование педагогических средств воздействия на воспитанников; учет индивидуальных и типологических особенностей воспитанников; научность и достоверность сообщаемых знаний, их практическая направленность; рациональное использование на занятиях наглядности; формирование необходимых знаний, умений и навыков, формирование умения учиться.

Каждое занятие решает три основные задачи: дидактическую, воспитательную и коррекционную.

Общеобразовательная задача предполагает: четкую дидактическую цель, сочетание разнообразных методов обучения, со-

ответствующие психофизическим возможностям воспитанников, способы включения их в интеллектуально-познавательную деятельность, отбор и моделирование содержания предлагаемого материала с учетом требований образовательных программ и личностных возможностей детей с ограниченными возможностями здоровья.

Воспитательная задача предполагает: формирование у воспитанников потребности в овладении знаниями, воспитание сознательного отношения к образовательному процессу, использование воспитательных возможностей занятия, обеспечение оперативной и обратной связи, помогающей установить контроль за образовательной деятельностью, формирование основ социально-нравственного поведения.

Коррекционно-развивающие задачи занятия предполагают: формирование и развитие положительных мотивов учебно-познавательной деятельности, изучение «зоны актуального развития» и проектирование «зоны ближайшего развития», изучение и учет сохранных функций и опора на них, комплексное воздействие с целью коррекции и максимальной компенсации особенностей психофизического развития детей с ограниченными возможностями здоровья, использование охранительно-педагогических мероприятий и подходов, осуществление индивидуального и дифференцированного подхода к воспитанникам.

Отбор методов для коррекционно-педагогической работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья определяется рядом факторов.

У воспитанников значительно сужены возможности полноценного восприятия информации, выступающей в качестве учебной. Поэтому предпочтение отдается методам, помогающим наиболее полно передавать, воспринимать, удерживать и перерабатывать учебную информацию в доступном для воспитанников

виде, опираясь на сохранные анализаторы, функции, системы организма, то есть в соответствии с природой особых образовательных потребностей данного человека.

В подгруппе перцептивных методов на начальных этапах обучения детей с ограниченными возможностями здоровья на первом месте находятся практические и наглядные методы, формирующие сенсомоторную основу представлений и понятий о познаваемой действительности. Дополнением к этим методам являются методы словесной передачи учебной информации. Позднее словесные методы будут занимать одно из значимых мест в системе применяемых методов.

При любых отклонениях в развитии нарушено развитие речи. Это означает, что особенно на начальных этапах обучения речь педагога, его словесные объяснения, словесные методы в целом не могут использоваться как ведущие.

Разные типы нарушений в развитии приводят к преобладанию наглядных видов мышления, затрудняют формирование словесно-логического мышления, что, в свою очередь, значительно ограничивает возможности использования в образовательном процессе логических и гностических методов, в связи с чем отдается предпочтение индуктивному методу, а также методам объяснительно-иллюстративным, репродуктивным и частично поисковым.

Среди словесных методов обучения широкое распространение в педагогической практике имеет беседа. Беседа позволяет вовлечь всех детей в образовательную деятельность, учит живому общению, позволяет выявить и закрепить имеющиеся у детей знания. В то же время можно выделить целый ряд негативных сторон этого метода при использовании его в системе специального образования: зачастую этот метод превращается в универсальный, когда реально продуцируется лишь один вид деятельности детей воспроизведение имеющихся у них знаний. При проведении беседы слабо

учитываются способности и возможности, психологические особенности каждого отдельного воспитанника; педагог является центральной и единственно активной фигурой на занятии.

Ответы детей нередко бывают формальными, заранее выученными. Многие дети в силу специфики своего развития вообще не владеют навыками беседы. Им требуется значительное время, чтобы научиться словесно формулировать свои высказывания, рассуждать во время беседы, задавать вопросы, высказывать свое мнение, узнавать новое у воспитателя и сверстников, пользоваться специфическими для беседы речевыми конструкциями. Отсюда следует, что беседа в начальном образовании ряда категорий детей с особыми образовательными потребностями малопродуктивна в плане приобретения новых знаний. В то же время, она может использоваться для закрепления нового словаря и оборотов речи, а при ознакомлении с новым материалом – на начальном этапе (для выяснения, что знают дети) и на завершающем – для проверки усвоения изложенного[63].

Ввиду специфики речевого и интеллектуального развития детей, объяснение нового материала по учебнику не проводится, так как для полноценного усвоения материала детям необходима собственная предметно-практическая деятельность, подкрепленная живым, эмоциональным словом педагога и яркими образами изучаемого материала.

Психологические особенности восприятия старших дошкольников с ограниченными возможностями здоровья, наиболее характерными из которых для всех категорий являются замедленность восприятия, существенная зависимость от прошлого опыта, меньшая точность и расчлененность восприятия деталей объекта, неполнота анализа и синтеза частей, трудности в нахождении общих и отличающихся деталей, недостаточно точное различение объектов по форме и контуру, обусловили специфику в реализации наглядных методов обучения. Так, педагог

не только демонстрирует объект, о котором идет речь, но и должен организовать наблюдение, изучение объекта, научить детей способам и приемам такого изучения.

В педагогическом процессе важно обеспечить достаточную практику таких наблюдений для накопления необходимого сенсомоторного опыта, закрепления способов и приемов наблюдения и изучения объектов, закрепления используемых при этом словесных средств.

Эффективность коррекционно-педагогической работы повышается, если наглядные методы сочетаются с практическими методами. В условиях специального образования детей старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья существует органическое единство наглядных и практических методов обучения, реальным воплощением которого является предметно-практическое обучение: для развития сенсомоторного и социального опыта, навыков учебно-познавательной деятельности, языка и речи в ее коммуникативной функции создается специально организованная дидактическая среда, вызывающая познавательный интерес и естественную потребность в речевом общении в процессе совместной деятельности, являющейся привлекательной для ребенка. В данном случае целесообразно говорить не о простой комбинации методов, а о специальной коррекционно-образовательной технологии [88].

Разновидностью практического метода обучения является использование дидактических игр и занимательных упражнений. Они же выступают как метод стимулирования учения. Несмотря на то, что игра занимает значительное место в жизни дошкольника и является творческой целенаправленной деятельностью, ее использование в качестве способа обучения детей с ограниченными возможностями здоровья имеет большое своеобразие. Не-

достаток жизненного и практического опыта, недоразвитие психических функций, значимых для развития воображения, фантазии, речевого оформления игры, интеллектуальная недостаточность вызывают сначала необходимость обучения таких детей игре и постепенному включению игры как метода обучения в коррекционно-педагогический процесс.

В специальном образовании практически всегда используется сложное сочетание нескольких методов и приемов работы в целях достижения максимального коррекционно-педагогического эффекта. Комбинации таких сочетаний и их адекватность той или иной педагогической ситуации и определяют специфику процесса специального образования. Можно говорить о том, что специальный образовательный процесс протекает с применением специальных образовательных (коррекционно-педагогических) технологий, а не просто отдельных сочетаний методов и приемов работы.

В специальной педагогике процесс воспитания проходит в осложненных условиях: необходимо не только решать общепринятые в системе образования воспитательные задачи, опираясь при этом на ограниченные возможности воспитанников, но и обеспечивать удовлетворение особых образовательных потребностей в воспитании применительно к каждой категории лиц с отклонениями в развитии, формировать отсутствующие по причине первичного или последующих отклонений в развитии социальных, в том числе коммуникативных, поведенческих и иных навыков, личностных качеств.

Воспитание осуществляется предельно индивидуально, с учетом всех особенностей развития данного ребенка, в процессе сотрудничества педагога и ребенка, детей в классе или в группе. Воспитание в системе специального образования неразделимо связано со специальным обучением, коррекционной работой,

присутствует во всех элементах жизнедеятельности ребенка в течение дня.

Оно включает в себя не только собственно традиционную для системы образования воспитательную работу, но и учебную деятельность, коррекционно-педагогическую работу, уход. Педагог в этой ситуации находится в процессе непрерывного творческого поиска индивидуальных методов, форм, средств, их сочетаний и взаимодействия, создания и реализации индивидуализированных специальных образовательных технологий максимально эффективной помощи ребенку с ограниченными возможностями здоровья [39].

Учитывая особенности развития детей с ограниченными возможностями здоровья и принятые в общей и специальной педагогике классификации методов воспитания, в коррекционно-воспитательном процессе используют следующие основные группы методов, применяемых в разной степени и в разных сочетаниях: информационные методы (беседа, консультирование, использование средств массовой информации, литературы и искусства, примеры из окружающей жизни); практически-действенные методы (приучение, упражнение, воспитывающие ситуации, игра, ручной труд, изобразительная и художественная деятельность, нетрадиционные методы); побудительно-оценочные методы (педагогическое требование, поощрение, осуждение, порицание, наказание).

Как и методы обучения, методы воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья имеют специфику реализации, используются в целесообразных сочетаниях как между собой, так и с методами обучения, будучи нередко встроенными в ту или иную специальную образовательную технологию.

Отбор и композиция методов воспитания определяются возрастными и индивидуальными особенностями детей, а также ха-



рактором и степенью выраженности нарушения развития, спецификой вторичных отклонений в развитии, участием семьи в воспитательном процессе.

Наиболее доступны для детей с ограниченными возможностями здоровья практически-действенные методы воспитания. Особенно эффективны они в дошкольном и младшем школьном возрасте.

Метод приучения и упражнения используется при формировании устойчивых навыков социального поведения, санитарно-гигиенических и хозяйственно-бытовых умений, навыков самоорганизации.

Этот и другие практически-действенные методы (игра, воспитывающие ситуации) применяются в сочетании с различными информационными методами. Адекватность восприятия воспитывающей информации зависит как от сложности ее содержания, так и от уровня сенсорных возможностей ребенка.

На начальных этапах специального образования воспитательные возможности бесед, рассказов, разъяснений, чтений художественной литературы значительно ниже, чем в системе массового образования.

Речевое недоразвитие, интеллектуальная недостаточность, бедность житейского и социального опыта не позволяет большинству детей с ограниченными возможностями здоровья в полной мере осваивать нравственно-этический потенциал народных сказок, понимать прозаические и стихотворные тексты и извлекать из них поучительный смысл.

В этой связи большую воспитательную значимость имеют методы, которые позволяют опираться на визуальную информацию, сопровождаемую комментариями, разъяснениями педагога, а также эффективно использовать примеры из окружающей ребенка жизни, личного опыта педагога [93].

Следует подчеркнуть, что для детей дошкольного возраста и младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья действия, поступки, взгляды, суждения, привычки педагога являются долгое время образцом для подражания, а авторитет – непререкаемым и неоспоримым. В отличие от обычных, дети с ограниченными возможностями здоровья очень прочно психологически и социально связаны с педагогом, стремятся быть во всем похожим на него. В этом контексте трудно переоценить место и роль педагога в воспитании детей с ограниченными возможностями здоровья.

Побудительно-оценочные методы также реализуются в практически-действенном варианте, сопровождаемом доступным для ребенка словесным поощрением и материальным. Причем степень материальной ценности поощрения постепенно уменьшается.

Методы наказания также имеют практически действенный характер, так как словесное порицание, тем более в резкой форме, категорически неприемлемо. Ребенок, не имеющий достаточного опыта и знаний норм морали, социального взаимодействия, социального поведения, не умеющий регулировать и контролировать в необходимой степени свои достижения, эмоции, поступки, зачастую не может быть виноват в совершенных им осуждаемых действиях. Более того, ребенок как правило, не может понять, чем именно недоволен взрослый, что от него требуется.

Поэтому педагог всегда должен проявлять необходимую сдержанность в порицании ребенка и выражать неодобрение невербальными средствами, сопровождая эти знаки неудовольствия словами. В крайних случаях применяется естественное ограничение действий, привлечение ребенка к исправлению или устранению последствий негативного поступка. По мере разви-

тия ребенка становятся возможными и словесные формы наказания: словесное порицание, выговор.

В любом случае применение метода наказания эффективно лишь в том случае, если ребенок понимает, что совершил плохой поступок; если наказание не унижает ребенка и не причиняет ему физической боли; если наказание применяется не часто и не вырабатывается привыкание к нему.

Следует добавить, что нельзя наказывать ребенка трудом, деятельностью в целом, так как и то и другое-привлекательные для ребенка вещи и их нельзя обесценивать, используя в качестве наказания. Более действенным является лишение участия в деятельности, игре, общении.

Педагог никогда не должен повышать голос в общении с ребенком, даже при его порицании. Исключением из этого правила являются только те ситуации, в которых действия ребенка несут опасность его жизни или здоровью. Непривычно громкий голос педагога в данном случае является для ребенка сигналом опасности, предостережения.

Эффективность коррекционного процесса определяется: знанием и учетом учителем особенностей психофизического развития детей с ограниченными возможностями здоровья; учетом учителем работоспособности детей на уроке; владением учителем общедидактическими и коррекционными методами обучения; проведением систематического, объективного учета знаний и умений.

В последнее время набирает силу тенденция обучения детей в условиях инклюзии и интеграции. Инклюзия – это процесс развития предельно доступного образования для каждого в доступных садах, школах и образовательных учреждениях, формирование процессов обучения и воспитания с постановкой адек-

ватных целей всех детей, процесс ликвидации различных барьеров для наибольшей поддержки каждого воспитанника, учащегося и максимального раскрытия его потенциала. Интеграция – процесс воссоединения, объединения в целое ранее разрозненных частей и элементов.

Ребенок, каким бы он ни был – прежде всего, уникальная личность. И, несмотря на особенности развития, он имеет равные с другими детьми права. Образовательный процесс детского сада предусматривает как уход и заботу о детях, так и процессы воспитания и обучения знаниям, важным жизненным навыкам, развитие личностных качеств и способностей детей, коррекцию их дефицитов в развитии.

Включение детей с особыми образовательными потребностями в образовательный процесс дошкольного образовательного учреждения изменяет, прежде всего, установки взрослых – у всех детей есть особенности, особые образовательные потребности.

Инклюзивное образование дает возможность всем детям с особенностями развития в полном объеме участвовать в жизни коллектива детского сада, школы, института, в дошкольной и школьной жизни. Включающее образование обладает ресурсами, направленными на стимуляцию равноправия обучающихся и их участия во всех аспектах жизни коллектива, а также направлено на развитие у всех детей способностей, необходимых для общения.

Таким образом, коррекционная работа с дошкольниками с общим недоразвитием речи, представляет сложную проблему для специалистов, так как данная группа детей характеризуется различной природой дефекта и неоднородностью клинических проявлений.

Кроме нарушения всех компонентов речевой системы (фонетико-фонематической, лексико-грамматической сторон речи), позднего начала речевого развития и низкой речевой активности,

у детей с общим недоразвитием речи выявляются нарушения неречевых психических функций (задержка и специфичность формирования познавательной деятельности, отставание в развитии сенсорных и двигательных функций, невербального и вербального мышления, эмоциональной сферы личности).

Многоуровневость структуры дефекта, наличие неречевой и речевой симптоматики предполагает разнонаправленное воздействие на личность ребенка с общим недоразвитием речи, осуществляемое в комплексе коррекционных мероприятий. Само понимание механизмов возникновения общего недоразвития речи и знание его особенностей определяет необходимость усовершенствования работы с детьми, имеющими общее недоразвитие, путем создания комплексной модели психолого-педагогического сопровождения.

## Глава II. Экспериментальная работа по организации психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня в коррекционном процессе

### 2.1 Организация и результаты работы по анализу речевого развития детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня

В экспериментальной работе приняли участие 10 детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня МБДОУ ДС № 50 Копейского городского округа (подготовительная к школе группа); 5 детей составили контрольную группу и 5 – экспериментальную.

*Таблица 1*

Список детей контрольной и экспериментальной групп

№	Ф.И.	Дата рождения	Диагноз
1	2	3	4
	Экспериментальная группа		
1	Диана Х.	10.08.08	ОНР-III уровня, стертая дизартрия
2	Глеб К.	19.06.09	ОНР-III уровня
3	Денис К.	30.05.09	ОНР-III уровня, стертая дизартрия
4	Семен Л.	06.08.08	ОНР-III уровня, стертая дизартрия
5	Артем Н.	02.06.08	ОНР-III уровня

1	2	3	4
	Контрольная группа		
6	Даша П.	29.09.09	ОНР-III уровня
7	Саша С.	24.12.08	ОНР-III уровня, стертая дизартрия
8	Сулу Т.	25.06.09	ОНР-III уровня, стертая дизартрия
9	Ангелина Т.	25.12.08	ОНР-III уровня
10	Арман Х.	17.09.08	ОНР-III уровня, стертая дизартрия

Были изучены личные дела детей, проведено наблюдения за детьми; беседы с педагогами, анкетирование педагогического состава учреждения.

Все дети обучаются в подготовительной к школе группе для детей с нарушениями речи, по адаптированной программе, составленной по рекомендациям ПМПК. Также, для каждого ребенка разрабатывается индивидуально-развивающая программа (далее ИРП). Все испытуемые имеют заключение учителя-логопеда общее недоразвитие речи третьего уровня (F80). Дети имеют речевые отклонения, негативно влияющие на коммуникативные способности.

Мы исследовали уровень речевого развития детей с ОНР III уровня старшего дошкольного возраста.

Для этого мы проанализировали владение лексико-грамматическими конструкциями, словоизменением, словообразованием; связной речью. Для проведения диагностики состояния речевого развития детей мы изучили и использовали следующие методики: обследование лексической стороны речи (методика Л. Ф. Спириной, А. В. Ястребовой, С. Г. Шевченко, Н. В. Серебряковой; Зикеева А. Г); обследование грамматического строя речи (методики Л. Ф. Спириной, А. В. Ястребовой, Н. В. Серебряковой,

С. Н. Шаховская); обследование связной речи (методики В. П. Глухова, М.А. Поваляева).

Отбор методик мы осуществили с учетом особенностей развития детей с общим недоразвитием речи старшего дошкольного возраста. Нами были выбраны задания с учетом возрастных, психофизических особенностей детей с нарушением речи. Мы учитывали ряд трудностей, которые возникают при обследовании детей (непонимание ребенком инструкций; трудности, связанные с организацией общения и специфическими особенностями психического развития ребёнка с ОНР и т.д.).

Было проведено анкетирование родителей с целью выяснения, ведётся ли работа по развитию речи детей с ОНР III уровня старшего дошкольного возраста и какую работу проводит семья для улучшения речи ребёнка.

#### Анкета – опросник для родителей

1. Учитывают ли родители рекомендации учителя-логопеда по развитию речи ребёнка?
2. Помогают ли ребёнку дома в выполнении заданий педагогов?
3. Используют ли родители дома различные бытовые ситуации, игровые приёмы с целью развития речи ребёнка?
4. Беседуют ли с ребёнком о событиях, происходящих в семье? (поездки, выходные, каникулы).
5. Рассказывает ли ребёнок родителям о событиях в детском саду?
6. Хочет ли ребёнок идти в детский сад?

#### Анкета для педагогов

1. Является ли для Вас ребёнок с общим недоразвитием речи особым воспитанником?
2. Что Вы знаете об особенностях развития речи ребенка с ОНР III уровня?



3. Какие формы речи использует ребенок в общении со сверстниками?

4. Рассказывает ли ребенок о событиях, происходящих в семье?

5. При нахождении в детском саду, в процессе общения с окружающими ребенок занимает активную или пассивную позицию?

Комплексные задания, предлагаемые детям, позволяли решить одновременно несколько диагностических задач. При отборе речевого материала необходимо учитывать следующее: речевой материал должен соответствовать программному. При этом важно включать в словарный список лексику для проверки знания детьми имён существительных, обозначающих предметы; имён прилагательных, обозначающих признаки этих предметов; глаголов, обозначающих действия, отражающие представления детей об обыденной жизни и ближайшем окружении, и часто употребляющиеся на занятиях в различных видах детской деятельности и в повседневной жизни; адекватность понимания которых можно проверить, используя иллюстративный материал.

Задание 1. Оценка активного словаря. С целью проверки активного словаря используется картинный словарь, включающий 69 слов – названий предметов, признаков предметов и действий. В состав проверяемого словаря включается 55 существительных, 8 прилагательных и 6 глаголов.

Для проверки активного словаря детям показывают картинки с изображением, соответствующим данному слову – названию, признаку или действию. В зависимости от содержания картинок детям предлагаются следующие вопросы: Кто? Что это? Что делает? Какая? Какой? и т.д. На эти вопросы ребёнок должен ответить в словесной форме. В протоколах фиксируется качество ответов каждого ребёнка на вопросы.

Низкий уровень – 10-30 правильных ответов.

Средний уровень – 30-50 правильных ответов.

Высокий уровень – 50-69 правильных ответов.

Задание 2. Оценка пассивного словаря ребенка.

Оборудование: картинный словарь из 69 слов – названия предметов, признаки предмета, действия.

Проведение исследования: Предъявляются картинки с изображением, соответствующим данному слову – названию. В зависимости от содержания картинок предлагаются следующие вопросы: Покажи телефон? Покажи термометр? И т.д.

Обработка результатов:

Низкий уровень – 10-30 правильных ответов.

Средний уровень – 30-50 правильных ответов.

Высокий уровень – 50-69 правильных ответов.

Количество верных ответов по каждому заданию соответствует различным уровням речевого развития детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

*Высокий уровень* развития словарного запаса означает, что ребёнок с ОНР III уровня старшего дошкольного возраста правильно выполняет все задания; словарный запас, соответствующим требованиям программы; ребёнок использует в самостоятельной речи существительные, глаголы, прилагательные, понимает обращенную речь, активно пользуется словесной речью, допускается искажение звуко-буквенного состава слов, аграмматизмы.

*Средний уровень* развития словарного запаса указывает на то, что дошкольник выполняет больше половины объема каждого задания, ему доступно понимание требований, которые ему предъявляют, однако он не в достаточной мере понимает значение некоторых понятий, что затрудняет выполнение заданий. Ребёнок имеет недостаточно большой объем активной лексики. В предложениях отмечаются аграмматизмы.

*Низкий уровень* – ребёнок выполняет меньше половины каждого объема задания, или не понимает и не выполняет задание; у ребенка ограниченный объем лексики, неадекватное по смыслу и содержанию употребление слов. В произношении наблюдаются значительные искажения слов, аграмматизмы, понимание речи снижено.

Задание 3. Оценка правильности употребления словоизменительных грамматических форм и словообразовательных моделей.

Характер употребления падежей существительных. Ребенку предъявляются картинки и задают вопрос, например, "Что лежит рядом с тарелкой?", "Чем девочка, ест суп?", "Что вымыла, девочка?" и т.д.

Преобразование единственного числа, существительных во множественное в именительном падеже. Инструкция: "Я скажу "стол", один, а если их много, то скажем ... /стола/". Дерево – деревья, груша – груши, коса – косы, панама – панамы, ложка – ложки.

Образование формы родительного падежа существительных в единственном числе. Посмотри на этой картинке есть дерево, а на этой нет чего? /дерева/. Примеры: "стул – стула, дом – дома, рука – руки». Образование форм родительного падежа существительных во множественном числе. "Посмотри, на этой картинке изображены деревья, а на той нет чего? /Деревьев/. Примеры: овощи – овощей, книги – книг, яблоки – яблок, вишни – вишен, самолеты – самолетов.

Образование существительных с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов. Предметные картинки: стул – стульчик, ложка – ложечка, гриб – грибок. Далее логопед называет предмет, а ребенок самостоятельно образует новое слово: чашка – ..., лист – ..., мальчик – ..., кружка – ..., ковер – ..., куст; – ...

Образование прилагательных от существительных. Логопед: "Ваза из фарфора, какая ваза?" /Фарфоровая/. "Лопата из железа – ..., стакан из стекла – ..., скамейка из дерева – ..., портфель из кожи – ..., платье из шелка – ..., пальто из драпа – ..., брошь из серебра – .... бокал из хрусталя – ..., кольцо из золота – ...

Образование названий детенышей животных. Примеры: белка. – бельчата, лев – львята, утка – утята, лягушка – лягушата. Примеры: белка – бельчонок, лев – львенок, утка – утенок, лягушка – лягушонок, корова – теленок, овца – ягненок, лошадь – жеребенок, курица. – цыпленок:

Образование глаголов с помощью приставок. Логопед предлагает ребенку картинку на которых предмет /субъект/ выполняет ряд движений, и предлагает назвать их. Например, самолет улетаёт —- прилетает, машина, въезжает – выезжает – объезжает, мальчик идет – переходит /улицу/ – уходит – приходит.

Низкий уровень – 5-10 правильных ответов.

Средний уровень – 11-15 правильных ответов.

Высокий уровень – 16-20 правильных ответов.

Задание 4. Оценка уровня связной речи. Детям предлагается составить предложения по отдельным ситуационным картинкам, затем по трем картинкам, связанным тематически. Далее логопед предлагает прослушать небольшие по объему незнакомые рассказы или сказку. Пересказы детей записываются и анализируются по следующим показателям: понимание текста; структурирование текста; лексика; грамматика; плавность речи.

Каждый показатель оценивается отдельно и за него выставляется балл.

Низкий уровень – 1-2 балла.

Средний уровень – 3-4 балла.

Высокий уровень – 5 баллов.

При проведении экспериментальной работы соблюдались следующие условия: работа с каждым ребенком проводилась ин-

дивидуально; предварительно устанавливается контакт с ребенком; давалась чёткая инструкция, без обучающих моментов; выявлялся уровень умений, при этом не давалось оценок; бъекты на картинках были знакомы ребенку; инструкция повторялась, если была не понята ребёнку с первого раза.

Подобранные методики позволяют оценить уровень речевого развития у детей с ОНР III уровня старшего дошкольного возраста.

Анализ результатов анкетирования показал, что в восьми семьях не наблюдается наследственная предрасположенность к нарушениям речи. В двух семьях, возможно, присутствует наследственное нарушение речи. Все семьи полные. В восьми семьях родители учитывают рекомендации педагогов, помогают ребёнку выполнять задания. В одной из семей работой по обогащению словарного запаса занимается сторонний педагог, но и он появился после начала обследования, так как родители нечасто говорят с ребёнком. В одной семье работа с ребенком по развитию речи не ведется вообще. Эта семья нуждается в еженедельных, в начале и в конце недели, кратких чётких рекомендациях по развитию речи ребёнка.

В одной из семей ребёнок не вступает в контакт, не рассказывает что-либо о событиях в детском саду. Его активный словарный запас представлен отдельными существительными. Родители часто посещают мероприятия, направленные на повышение уровня знаний родителей о приёмах и формах работы с детьми по развитию разговорной речи, но дома не уделяют достаточного внимания развитию речи.

В остальных семьях дети свободно и охотно рассказывают о событиях жизни семьи, о своих домашних занятиях. В целом психологический климат всех семей благоприятный, все дети с нетерпением ждут своих родителей и хотят домой, что подтверждает важную роль семьи в жизни ребёнка.

В ходе проведения констатирующего этапа исследования были получены результаты, которые регистрировались в протоколе, в таблицах.

Нами были изучены методические рекомендации Т.Б. Филичевой и Г.В. Чиркиной Г. А. Каше, Л.Ф. Спировой. Мы выяснили, что ребенок должен знать, уметь в старшем дошкольном возрасте. На основании проведенной диагностики мы выделили три уровня речевого развития детей контрольной и экспериментальной групп.

Высокий уровень.

Дети данного уровня выполняли задания правильно, лишь в единичных случаях требовались дополнительные пояснения к заданиям, повторение инструкции и дополнительные образцы выполнения заданий. Речь детей характеризуется грамматически правильным строем языка, использованием в самостоятельной речи существительных и прилагательных единственного и множественного числа, родительного падежа, глаголов настоящего и прошедшего времени; пониманием обобщенного значения предлогов, их пространственного обозначения. При выполнении заданий на словообразование с опорой на наглядный материал отмечаются негрубые единичные ошибки.

Отказов от выполнения задания не было. Количество ошибок составляет 10% – 25% от общего числа ответов.

Средний уровень.

Выполнение заданий у детей этой группы вызвало некоторые затруднения. Имели место отдельные случаи отказа от выполнения заданий. Детям требовались дополнительные разъяснения, повторения инструкции и пример выполнения задания.

Отмечались ошибки при выполнении заданий на подбор синонимов и антонимов. Имели место затруднения в выполнении некоторых заданий по разделу словообразования и словоизменения. Некоторые задания выполнялись с помощью наводящих

стимулирующих вопросов. Речевой уровень характеризуется нестойким употреблением существительных единственного и множественного числа в активной речи ребёнка; нестойким использованием глаголов настоящего, прошедшего и будущего времени; частичным пониманием обобщённого значения предлогов; нестойким употреблением множественного числа прилагательных; дети охотно вступают в контакт со взрослыми; понимают словесные инструкции без особых затруднений.

Количество ошибок составляет 25%-50% от общего числа ответов.

Низкий уровень.

Ответы детей с «низким» уровнем выполнения заданий насыщены ошибками, заменами одного слова другим. Затруднения в выполнении заданий отмечаются у детей на всех этапах обследования. Детям постоянно необходима помощь при выполнении заданий. Имеют место отказы детей о выполнении заданий. Большинство заданий выполнялись с помощью взрослого и наводящих вопросов. Речь детей характеризуется отсутствием в речи существительных в родительном падеже, единственного и множественного числа; смешением глагольных времён, отсутствием в речи глаголов мужского и женского рода прошедшего времени; ошибочным пониманием обобщённого значения предлогов; отсутствием в речи прилагательных единственного и множественного числа, прилагательных с ласкательным значением. В полной мере понимают слова, обозначающие предметы, но ошибаются в понимании слов, обозначающих действия и признаки предметов. Количество ошибок и аграмматизмов составляет более 50% от общего числа ответов.

Результаты выполнения с детьми с ОНР Шуровня старшего дошкольного возраста заданий на выявление уровня речевого развития представлены в таблице 2.

Таблица 2.

Результаты исследования уровня речевого развития детей  
с ОНР III уровня старшего дошкольного возраста

№№	Имя ребенка	Задание 1. Активный словарь	Задание 2. Пассивный словарь	Задание 3. Словоизмене- ние и словооб- разование	Задание 4. Связная речь	Итог
Экспериментальная группа						
1	Диана	низкий	низкий	низкий	низкий	низкий
2	Глеб	средний	средний	низкий	средний	средний
3	Денис	низкий	средний	низкий	низкий	низкий
4	Семен	низкий	средний	низкий	низкий	низкий
5	Артем	низкий	средний	низкий	низкий	низкий
Контрольная группа						
6	Даша	низкий	средний	низкий	низкий	низкий
7	Саша	низкий	средний	низкий	низкий	низкий
8	Сулу	низкий	средний	низкий	низкий	низкий
9	Ангелина	низкий	низкий	низкий	низкий	низкий
10	Арман	средний	средний	средний	низкий	средний



Анализ результатов проведённого исследования состояния речи исследуемых детей показал, что в экспериментальной группе 20% (1 чел.) имеет средний уровень речевого развития, 80% (4 чел.) – низкий уровень развития речи, детей с высоким уровнем речевого развития нет.

В контрольной группе мы видим такой же результат: 20% (1 чел.) имеет средний уровень речевого развития, 80% (4 чел.) – низкий уровень развития речи, детей с высоким уровнем речевого развития нет.

Проанализировав результаты, полученные при проведении констатирующего эксперимента, мы выяснили, что дети путали названия предметов, затруднялись при определении обобщающего слова; испытывали большие трудности в словообразовании и словоизменении, при необходимости установить причинно-следственные связи, при пересказе.

Существенные затруднения у детей вызвали задания методики №3 и №4. Дети не всегда могли назвать предмет, изображённый на картинке; развитие лексики ребенка с ОНР III уровня отличается от словесного общения детей с нормой речевого развития. Речевое общение этих детей оказывается часто недостаточно мотивированным. Словарный состав ребенка с ОНР III уровня характеризуется бедностью набора слов и своеобразием их употребления. Например, один ребёнок, не имел в активном словарном запасе слова мяч, потом научился говорить «мя», а затем и мяч.

Знание формы предмета у детей недостаточное. При назывании формы, дети путались и говорили неверные определения (например, огурец – круглый и т.п.).

Анализируя результаты исследования глагольного словаря, было выявлено, что глагольным словарем действий дети владеют недостаточно. Знание действий животных у детей ограничены,

дошкольники не знают, как передвигается змея, рыба. Исследование позволило выявить, что у детей имеются некоторые трудности в формировании активного предметного и глагольного словаря. Дошкольники недостаточно владеют обобщающими понятиями.

Дети испытывали сложности при выполнении заданий на классификацию семантически близких предметов и при работе с сериями слов. Наибольшее затруднения вызвали задания, в которых нужно было подобрать синоним или антоним к заданному слову, а так же упражнения на объяснение значения слов.

Изучение навыков словоизменения и словообразования детей позволило выявить, что данный навык развит недостаточно – все дети показали низкий уровень.

Проводя качественный анализ, мы выявили, что процесс преобразования существительных в единственном числе в формы множественного числа детям малодоступен, что было выявлено при изменении во всех падежах. Анализ навыков согласования прилагательного с существительным в единственном числе выявил, что дошкольники путают категорию рода, не умеют согласовывать существительные с прилагательными в роде, числе и падеже. Пересказ текста также вызывал затруднения и воспитанников.

Таким образом, проанализировав особенности состояния речевого развития детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня, мы выяснили, что лексико-грамматические конструкции и связная речь детей развита недостаточно, необходимо проведение коррекционной работы.

Мы предполагаем, что уровень речевого развития у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня можно скорректировать, реализуя разработанную нами модель психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня в коррекционном процессе. Данное предположение было проверено в ходе формирующего эксперимента.

## 2.2 Реализация модели психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня в коррекционном процессе

Необходимость в специальной работе по коррекции нарушений лексико-грамматического состава речи и связной речи воспитанников определяется:

во-первых, речевым недоразвитием детей, одним из проявлений которого являются ограниченность словарного запаса, искаженное восприятие, произношение и понимание, неправильное употребление слов;

во-вторых, исключительно важной ролью слова в языке. Так как слово является центральной единицей языка, оно несет разнообразную семантическую информацию – понятийную, функционально-стилистическую и грамматическую; заполняя определенные позиции в коммуникативных единицах – предложениях, слово обеспечивает акты речевого общения людей;

в-третьих, потребностью в постоянном пополнении запаса слов и умении воспроизводить услышанное. Чем большим количеством слов владеет человек, тем точнее реализуется коммуникация между людьми, как в устной, так и в письменной форме.

Активный словарь – совокупность слов, которыми пользуется человек при построении высказываний (в устной и письменной речи). Пассивный словарь – совокупность слов, которые человек более или менее точно понимает (при чтении и слушании), но не использует сам в речи.

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

особо нуждается в психолого-педагогической помощи и коррекционно-развивающих мероприятиях по развитию речи на всех занятиях. Детям необходима речевая среда и коррекционно-педагогическая помощь.

Психолого-психологическое сопровождение представляет собой комплексную систему всесторонней динамической, диагностической, коррекционной и развивающей помощи в соответствии с возрастными и индивидуальными потребностями учащихся в ходе образовательного процесса.

Коррекционный процесс – это сложное психофизиологическое и социально-педагогическое явление, охватывающее весь образовательный процесс (обучение, воспитание и развитие), выступающий как единая педагогическая система, куда входят объект и субъект педагогической деятельности, ее целевой, содержательный, операционно-деятельностный и оценочно-результативный компоненты. Поэтому наряду с диагностико-коррекционной, коррекционно-развивающей, коррекционно-профилактической существует и воспитательно-коррекционная, и коррекционно-обучающая, и психокоррекционная деятельность и др.

Исходя из существующего положения и трактовки коррекционной работы, правомерно говорить о коррекционно-педагогическом процессе как едином образовательном процессе, в который входят обучение, воспитание и развитие.

В процессе коррекционной работы по преодолению общего недоразвития речи перед специалистами стоят следующие задачи:

- развивать психофизиологические механизмы, которые обеспечивают фонетическую сторону речи;
- совершенствовать ручную моторику и подвижность артикуляционного аппарата;
- формировать навыки фонетически правильной речи, ее интонационной выразительности;

- развивать навыки устной речи;
- формировать правильную слоговую и звуко-слоговую структуры слов, лексико-грамматический строй речи.

Работа по развитию речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня будет эффективной при условии реализации модели комплексного психолого-педагогического сопровождения, связанной с использованием оптимальных приемов и методов организации коррекционного процесса обучения с учетом особенностей развития детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

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

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

Цель деятельности: психолого-педагогическое сопровождение процесса речевого и психофизического развития детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня в коррекционном процессе с учетом особенностей развития дошкольников старшего возраста.

Основные задачи:

- создать условия для целенаправленного развития и обучения;
- составить индивидуально-развивающие программы (ИРП) на каждого ребенка (алгоритм программы прилагается);
- обучить родителей педагогическим технологиям сотрудничества;
- создать модель комплексного психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста,

связанную с использованием оптимальных приемов и методов организации процесса обучения с учетом особенностей развития дошкольников в подготовительной к школе группе с ОНР III уровня.

- совершенствовать взаимодействие между педагогами ДООУ с целью улучшения развития детей с ОНР III уровня.

- оказывать коррекционно-развивающую помощь детям с общим недоразвитием речи в условиях ДООУ.

- развивать оптимальную коррекционно-образовательную среду для сопровождения детей с ОНР III уровня.

Направления деятельности:

- Информирование руководителей, педагогов, родителей об особенностях коррекционно-развивающей работы по преодолению общего недоразвития речи;

- планирование сотрудничества специалистов ДООУ по сопровождению детей с общим недоразвитием речи;

- создание в ДООУ условий для психолого-педагогического сопровождения детей с ОНР III уровня (речевой материал, методики).

Научное обоснование управления развитием речи воспитанников с общим недоразвитием речи в условиях образовательного учреждения требует системного описания в соответствии с требованиями общества и государства, современными теоретико-методологическими основаниями и реалиями, существующими в конкретном образовательном учреждении.

Особенностями модели являются: признание воспитанника как центрального субъекта образовательного процесса, признание деятельности как ведущего фактора обучения, структурированная взаимосвязь управленческих воздействий и педагогического взаимодействия в рамках образовательной среды образовательного учреждения.

Модель имеет системный характер, разработана в морфологическом, структурном, функциональном и генетическом аспектах. В морфологическом аспекте модель была представлена составом ее компонентов (управленческое, педагогическое, коррекционное сопровождение).

В структурном аспекте все компоненты взаимосвязаны.

В функциональном аспекте модель отражает и разграничивает функции участников образовательного процесса.

В генетическом аспекте организована специальная образовательная среда, взаимодействие администрации, учителя-логопеда, педагога-психолога, воспитателя, медицинского и физкультурного блоков, а также общих и индивидуальных форм сопровождения ребёнка.

Системообразующим компонентом модели, основанием для ее наполнения является целевой компонент: на основе социального заказа, целью модели будет являться организация, нормативно-методическое обеспечение и сопровождение деятельности, обеспечивающей успешную работу по сопровождению детей с общим недоразвитием речи III уровня.

Для ее реализации на практическом уровне мы разработали нормативно-правовое обеспечение работы по психолого-педагогическому сопровождению детей с ОНР III уровня, локальные акты, положение о психолого-педагогическом консилиуме (ППК) ДОУ, комплексы упражнений, были отобраны технологии реализации модели в условиях дошкольного образовательного учреждения.

Психолого-педагогическое сопровождение реализуется через взаимодействие администрации и всех блоков, осуществляющих коррекционную работу в ДОУ:

1. Управленческое сопровождение осуществляется администрацией детского сада и выражается в создании нормативной базы, организации взаимодействия специалистов по вопросам

психолого-педагогического сопровождения, повышением квалификации персонала, ресурсном и материально-техническом обеспечении коррекционно-развивающей деятельности, мониторинге результативности проводимой работы.

2. Педагогическое сопровождение осуществляется через создание условий для целенаправленного развития и обучения; составление индивидуально-развивающих программ (ИРП) на каждого ребенка; обучение родителей педагогическим технологиям сотрудничества.

3. Социально-психологическое сопровождение реализуется через: формирование навыков произвольных познавательных процессов; подготовку к успешной адаптации в школе; формирование у детей доброжелательного поведения; выработку осознанного отношения к нормам социального поведения.

4. Сопровождение двигательной активности и медицинской поддержки осуществляется через: создание при помощи средств физической культуры предпосылки успешной бытовой, социальной адаптации к реальным условиям жизни; формирование и закрепление навыка правильной осанки; профилактику плоскостопия, формирование свода стопы; формирование мышечного корсета; развитие координации; стабилизацию имеющихся проявлений искривления позвоночника; сохранение и укрепление здоровья.

Условия реализации модели

1. Нормативная регламентация деятельности.

Администрацией детского сада проведено уточнение функциональных обязанностей специалистов, разработано положение о психолого-педагогическом консилиуме; локальные акты (приказы, положение, инструкция).

2. Организация взаимодействия специалистов.

Психолого-педагогическое сопровождение осуществляется через работу четырех модулей (физический, психологический,



логопедический, профилактико-медицинский). Каждый модуль решает свои цели и задачи. Учитель-логопед направляет свою деятельность на коррекцию речевых нарушений. Педагог-психолог оказывает социально-психологическую поддержку.

При совместной деятельности специалистов, появляется возможность осуществлять методическую работу: разрабатывать проекты, оказывающие влияние на воспитательно-образовательную среду дошкольного учреждения, составлять индивидуально-развивающие программы. Созданные условия позволяют правильно спланировать траекторию развития ребёнка с общим недоразвитием речи. Ведется процесс развития и отслеживания уровня полученных компетенций.

### 3. Информационное обеспечение родителей

Осуществляется по плану, скорректированному всей командой педагогов и специалистов психолого-педагогического консилиума.

Предусмотрена система индивидуальных консультаций для родителей. Данная модель психолого-педагогического сопровождения позволяет осуществлять коррекционную работу в условиях инклюзивного и интегрированного обучения детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

### Методы и технологии

Наиболее приоритетными для дошкольников старшего возраста являются игровые, ситуативно-творческие, психологические, состязательные формы коррекционной работы, формирования портфолио воспитанника как система персонифицированного определения траектории индивидуального развития личности.

### Ожидаемые результаты

Повышение уровня психофизического и речевого развития у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня, обучающихся в условиях дошкольного центра.

**Модель психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня в коррекционном процессе**



## 2.3 Анализ результатов экспериментальной работы

Нами была апробирована модель психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в коррекционном процессе. Целью работы было улучшение речевого развития детей.

Модель была реализована в морфологическом, структурном, функциональном и генетическом аспектах. В морфологическом аспекте модель была представлена составом ее компонентов (управленческое, педагогическое, коррекционное сопровождение). В структурном аспекте все компоненты были взаимосвязаны. В функциональном аспекте модель отражала и разграничивала функции участников образовательного процесса. В генетическом аспекте была организована специальная образовательная среда, взаимодействие администрации, воспитателя, педагога-психолога, учителя-логопеда, родителей, а также общих и индивидуальных форм сопровождения воспитанника, направлена на решение конкретной актуальной задачи: развитие речи детей с ОНР III уровня.

Тесная взаимосвязь всех специалистов позволяет корректировать психофизические отклонения, речевые нарушения, оказывать социально-психологическую поддержку и своевременно предупреждать заболевания. Психолог и логопед имеют возможность осуществлять помощь, как каждому ребенку, так и группе детей, имеющих речевые и иные нарушения: отслеживать процесс развития; заниматься глубокой и всесторонней профилактической, коррекционной и развивающей работой с детьми разного возраста.

Кроме того, при совместной деятельности, появляется возможность осуществлять методическую работу: разрабатывать проекты, оказывающие влияние на воспитательно-образовательную среду дошкольной образовательной организации, составлять индивидуально-развивающие программы. Созданные условия позволяют правильно спланировать траекторию развития ребенка с особыми образовательными потребностями.

Был проведен итоговый контроль, с использованием те же заданий и методик, что и при нулевом срезе. Полученные результаты уровня речевого развития детей старшего дошкольного возраста приведены в таблице 3.

По данным, приведённым в таблице, видим, что количество детей с высоким уровнем речевого развития составляет 0% в обеих группах. В экспериментальной группе со средним уровнем – 60% (3 чел.), с низким – 40% (2 чел.).

В контрольной группе результаты следующие: средний уровень – 40% (2 чел.), низкий уровень – 60% (3 чел.).

Сравнительный анализ результатов исследования позволяет сделать вывод, что наметилась тенденция к повышению уровня речевого развития у детей с ОНР III уровня старшего дошкольного возраста, так как количество детей со средним уровнем речевого развития увеличилось, а с низким уровнем уменьшилось на 20%. Мы предполагаем, что эта тенденция будет развиваться.

Анализ результатов повторного анкетирования родителей детей с ОНР III уровня старшего дошкольного возраста показал, что во всех семьях родители стали не только учитывать, но и строго выполнять рекомендации учителя-логопеда, родители отметили, что улучшился контакт с детьми, они начали рассказывать о событиях в саду сами.

Таблица 3.

Результаты исследования уровня речевого развития  
детей с ОНР III уровня старшего дошкольного возраста после проведения  
экспериментальной работы

№№	Имя ребенка	Задание 1. Активный словарь	Задание 2. Пассивный словарь	Задание 3. Словоизменение и словообразование	Задание 4. Связная речь	Итог
Экспериментальная группа						
1	Диана	низкий	средний	низкий	низкий	низкий
2	Глеб	средний	средний	средний	средний	средний
3	Денис	средний	средний	средний	низкий	средний
4 4	Семен	средний	средний	низкий	низкий	низкий
5	Артем	средний	средний	средний	низкий	средний
Контрольная группа						
6	Даша	средний	средний	средний	низкий	средний
7	Саша	низкий	средний	низкий	низкий	низкий
8	Сулу	низкий	средний	низкий	низкий	низкий
9	Ангелина	низкий	средний	низкий	низкий	низкий
10	Арман	средний	средний	низкий	средний	средний

По результатам проведенного исследования мы сделали вывод, что апробированная нами модель психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в коррекционном процессе позволяет педагогам эффективно осуществлять психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с ОНР III уровня взвешенно подходить к каждому ребёнку, а родителям проводить занятия дома с детьми более разнообразно.

## Заключение

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме психолого-педагогического сопровождения в коррекционном процессе детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи позволил выявить следующие особенности: развитие речи воспитанников с общим недоразвитием речи требует целенаправленной систематической работы. Работа по развитию речи осуществляется на специальных занятиях, в бытовой деятельности в условиях занятий в группе и носит коммуникативную направленность.

Результат проведенного исследования по развитию речи у дошкольников с ОНРШ уровня позволил получить целостную оценку. Анализ показал, что у дошкольников отмечается ограниченность словарного запаса. В речи детей наблюдается преобладание предметного словаря бытового характера, с редким использованием слов, обозначающих признак или действие предмета. Для многих воспитанников характерны бедность и неточность словаря, недостаточная дифференцированность слов по семантике, встречаются повторы слов, неадекватное их использование.

С целью коррекции выявленных недостатков мы проанализировали методическую литературу, разработали и апробировали в коррекционной работе модель психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с ОНРШ уровня по развитию речи в коррекционном процессе. Результаты контрольного среза свидетельствуют об успешности осуществленного обучения. Модель командного взаимодействия специалистов является эффективной: учитываются не только речевые,

но и индивидуально-психологические, физические особенности детей; четко формулируются объективные заключения о развитии ребенка; планируются индивидуальные и групповые программы коррекционной работы на краткосрочную и долгосрочную перспективу.

Таким образом, согласованность действий специалистов позволяет эффективно скорректировать имеющиеся нарушения в развитии и помогает ребенку легко адаптироваться в дошкольной среде, успешно развиваться и обучаться.

В результате реализации модели возможны качественные изменения у детей, которые отразятся: в развитии памяти, внимания, мышления, активной речи, подготовки руки к овладению навыком письма, общего физического развития.

Было отмечено улучшение показателей высказываний, а также их лексико-грамматического оформления. Создание модели психолого-педагогического сопровождения способствует повышению эффективности оптимизации коррекционного процесса по преодолению речевых нарушений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи в условиях дошкольного образовательного учреждения.



## Список литературы

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

12. Белкин, А.С. Ситуация успеха. Как ее создать: книга для учителя / А.С. Белкин. – М.: Просвещение, 2006. – 170 с.

13. Белкин А.С, Яковлев В.И., Зимина К.С, и др. Технология развития общения у детей старшего дошкольного возраста / А.С. Белкин, В.И. Яковлев, К.С. Зимина и др. – Екатеринбург, 1997. – 64 с.

14. Белова-Давид, Р.А. Клинические особенности детей дошкольного возраста с недоразвитием речи. Нарушение речи у дошкольников / Р.А. Белова-Давид. – М.: Астрель, 2002.

15. Бельтюков, В.И. Взаимодействие анализаторов в процессе восприятия и усвоения устной речи / В.И. Бельтюков. – М.: Библио, 2004. – 150 с.

16. Белянин, В.П. Психолингвистика. Учебник/ В.П. Белянин. – 2-е изд. – М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 2004. – 232с.

17. Бодалев А.А., Столин В.В. Общая психодиагностика / А.А. Бодалев, В.В. Столин. – СПб.: Речь, 2000.

18. Божович, Л.И. Изучение мотивации поведения детей и подростков / Л.И. Божович- М.: МОДЭК, 2007. – 400 с.

19. Божович, Л.И. Мотивы учения у детей младшего школьного возраста. // Очерки психологии детей / Л.И. Божович. – М.: МОДЭК, 2010. – 183 с.

20. Боровских, Л.А. Формирование готовности к школьному обучению детей с незначительными отклонениями коммуникативной функции/ Л.А. Боровских. – М.: 1999.

21. Валявко, С. М. Особенности поведения и деятельности дошкольников с ОНР, резистентных к логопедическому воздействию / С.М. Валявко.- Калуга, 2004. – 56 с.

22. Валявко, С.М. Особенности мотивации детей 5-6 лет с ОНР. Материалы VII Царскосельских чтений / С.М. Валявко. – СПб, 2003. – 19 с.

23. Валявко, С.М. Реакция и паттерны поведения родителей детей с недостатками речи. Современная логопедия: проблемы теории и практики, перспективы научного поиска. Материалы Всероссийской заочной научно-практической конференции / С.М. Валявко. – Саранск, 2005. – 29-35 с.

24. Валявко, С.М. Взаимодействие старших дошкольников с речевой патологией со взрослыми. Онтогенез речевой деятельности: норма и патология / С.М. Валявко // Монографический сборник М.: 2005. – 183-188 с.

25. Валявко, С.М. К вопросу о мотивации к логопедическим занятиям старших дошкольников с речевой патологией. Современные технологии диагностики, профилактики и коррекции нарушений развития / С.М. Валявко. Т. 2-М, М.: 2005. – 43-50 с.

26. Валявко, С.М. Из опыта создания методики оценки мотивации дошкольников к исправлению недостатков речи. Дефектология / С.М. Валявко. – М.: № 6, 2005. – 54-63 с.

27. Валявко, С.М. Особенности мотивации достижения старших дошкольников с ОНР. Специальная психология / С.М. Валявко. – М.: 2006. – № 2 (7) – 26-36 с.

28. Ванюхина, Г.А. Природосообразные подходы к обучению грамоте детей дошкольного возраста как профилактика дислексий / Г.А. Ванюхина // Логопед, №3 – 2009.

29. Васильева, Е. В. Особенности тревожно-фобических состояний у дошкольников с различными видами дизонтогенеза в условиях адаптации к дошкольному учреждению. Автореф. дисс. канд. психол. Наук / Е.В. Васильева. – М.: 2006.

30. Воробьева, В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи: учеб.пособие / В.К. Воробьева. – М.: АСТ: Транзиткнига, 2006. – 158 с.

31. Визель, Т.Г. Аномалии речевого развития ребенка / Т.Г. Визель. – М.: Секачев, 2012. – 48 с.

32. Визель Т.Г. Речь и проблемы общения у детей / Т.Г. Визель. – М.: Секачев, 2005.

33. Волкова Л.С., Лалаева Р.И., Мастюкова Е.М. Логопедия / Л.С. Волкова, Р.И. Лалаева, Е.М. Мастюкова. – М.: Просвещение, 2001. – 384 с.

34. Волковская, Т.Н. Сравнительное изучение нарушений мыслительной и речевой деятельности у дошкольников с ЗПР и ОНР / Т.Н. Волковская. – М.: 2000.

35. Волковская, Т.Н. Возможные варианты организации и содержание работы с родителями в условиях коррекционного детского сада // Дефектология, 2001. – № 5 – 66-70 с.

36. Воробьева, В.К. О принципах обеспечения мотивации в процессе обучения связной речи учащихся с моторной алалией // Актуальные проблемы логопедии / В.К. Воробьева. – М.: 2004. – 141 с.

37. Воробьева, В. К. Обучение детей с нарушениями речи первоначальному навыку описательно-повествовательной речи / В.К. Воробьева. – М.: № 4 – 2015. – 160 с.

38. Воробьева, В.К. О роли мотивации в порождении связного высказывания // Тезисы докладов VI Всесоюзных педагогических чтений / В.К. Воробьева-М.: 2002. – 147 с.

39. Выготский, Л.С. Основы дефектологии / Л.С. Выготский. – СПб.: Лань, 2003. – 654 с.

40. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи / А.Н. Гвоздев. – СПб.: ДЕТСТВО – ПРЕСС, 2007. – 472 с.

41. Гвоздев, А.Н. От первых слов до первого класса. // Дневник научных наблюдений, изд. 2-е испр. / А.Н. Гвоздев – М.: КомКнига, 2005. – 320 с.

42. Глухов, В.П. Основы психолингвистики: учеб. пособие для студентов педвузов / В.П. Глухов. – М.: Астрель, 2005. – 351 с.

43. Глухов, В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / В.П. Глухов. – М.: 2004.

44. Грибова, О.Е. К проблеме анализа коммуникации у детей с речевой патологией // Дефектология / О.Е. Грибова. – М.: 2001. – № 6.

45. Грибова, О. Е. Психолингвистика и логопедия: вопросы, предположения // Дефектология / О.Е. Грибова. М.:1999. – №3. – 11 с.

46. Гриншпун, Б. М. Развитие коммуникативных умений у дошкольников в процессе логопедической работы над связной речью // Дефектология / Б. М. Гриншпун. – М.: 2009. – №6. – 12-19 с.

47. Гуровец, Г.В. Медико-педагогическая характеристика сложных форм речевой патологии. Изучение и коррекция речевых расстройств / Г.В. Гуровец, Л.Р. Давидович, С.И. Маевская. – СПб.:2006.

48. Гуровец, Г.В. К вопросу диагностики стертой формы псевдобульбарной дизартрии / Г.В. Гуровец, С.И. Маевская. – М.: 2003 – 37 с.

49. Гуровец, Г.В. К генезису фонетико-фонематических расстройств // Обучение и воспитание детей с нарушениями речи / Г.В. Гуровец. – М.: Просвещение, 1999. – 67-78 с.

50. Дроздова, Н.В. Формирование речевой активности старших дошкольников с общим недоразвитием речи на логопедических занятиях / Н.В. Дроздова. – Минск, 2001.

51. Даль, В.И. Толкового словаря живого великорусского языка / В.И. Даль. – М.: Цитадель, 1998

52. Даскалов, Д. Логопедия как медицинская и педагогическая наука / Д. Даскалов. – СПб.: Дефектология, 2003. – 107 с.

53. Дети с отклонениями в развитии: Методическое пособие для педагогов, воспитателей массовых и специальных учреждений и родителей. / Сост. Н. Д. Шматко. – М.: 2004. – 130с.

54. Елфимова, Н.В. Диагностика и коррекция мотивации учения у дошкольников и младших школьников / Н.В. Елфимова. – М.: Просвещение, 2001.

55. Ефименкова, Л.Н. Формирование речи у дошкольников: (Дети с ОНР). Пособие для логопеда / Л.Н. Ефименкова. – М.: Просвещение, 1999. – 122 с.

56. Жинкин, Н.И. Механизмы речи / Н.И. Жинкин М.: Просвещение, 1998. -370 с.

57. Жукова, Н. С. Отклонения в развитии детской речи / Н. С. Жукова. – М.: 2004. – 146 с.

58. Жукова, Н. С. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – М.: 2010. – 567 с.

59. Журова, Л. Е. Подготовка к обучению грамоте в детском саду: дидактические материалы для работы с детьми 4–7 лет / Л. Е. Журова. – М.: Вентана-Граф, 2015. – 42 с.

60. Зеeman, М. Расстройства речи в детском возрасте / М. Зеeman. – М.: Астрель, 2002.

61. Имедадзе, И.В. Изучение мотивационно-волевой готовности 6-леток к школьному обучению. Автореф. дисс. канд. психол. наук / И.В. Имедадзе. – Тбилиси, 1998.

62. Калинина, Н.О. Формирование социальной компетентности как механизм укрепления психического здоровья подрастающего поколения / Н.О. Калинина. – Психологическая наука и образование, 2001. – №4. – 16 с.

63. Каше, Г.А. Исправление недостатков речи у дошкольников / Г.А. Каше. – М.: Просвещение, 2001. – 191 с.

64. Козина, И.Б. Формирование мотивации к коррекционным занятиям у дошкольников с нарушениями произношения / И.Б. Козина. – М.:2002. – № 5. – 69-75 с.

65. Кольцова, М.М. Рузина М. С. Ребенок учится говорить. Пальчиковый игро-тренинг / М.М. Кольцова. – СПб.: 2001. – 192 с.

66. Коноваленко, В.В. Формирование связной речи и развитие логического мышления у детей старшего дошкольного возраста с ОНР / В.В. Коноваленко, С.В. Коноваленко. – М.: Гном и Д, 2001. – 261 с.

67. Купецкова, Е.Ф. Организация работы дошкольного учреждения в режиме развития / Е.Ф. Купецкова // Управление ДОУ. – 2003. – № 4. – 18 – 24 с.

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

69. Левина, Р.Е. Основы теории и практики логопедии / Р.Е. Левина, Л.Ф. Спирина, Н.А. Никашина и др. – М.: Альянс, 2013. – 366 с.

70. Леонтьев, А.А. Язык, речь, речевая деятельность / А.Н. Леонтьев. -М.: 1997.

71. Леонтьев, А.Н. Потребности, мотивы, эмоции / А.Н. Леонтьев. -М.: 1999.

72. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: 2005. – 352 с.

73. Леонтьев, Д.А. От инстинктов к выбору, смыслу и саморегуляции: психология мотивации вчера, сегодня и завтра // Современная психология мотивации / Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2002. – 4-12 с.

74. Лопатина, Л.В. Театрализованная деятельность в системе коррекционного воздействия по преодолению нарушений речи у дошкольников // Логопед в детском саду / Л.В. Лопатина, Л.В. Веселовская. -2006. – №5. – 11 – 13 с.

75. Лопатина, Л.В. Приемы обследования дошкольников со стертыми формами дизартрии и дифференциация их обучения // Дефектология /Л.В. Лопатина. – М.: Просвещение, 2003. – №2. – 71 с.

76. Лурия А.Р. Язык и сознание/ А.Р. Лурия, Е.Д. Хомской. – М.: Московский университет, 2001. – 320 с.

77. Волкова, Л.С. Логопедия. / Л.С. Волкова. – М.: Просвещение, 1999.

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

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

80. Марголис, А.С. Работа с родителями. Воспитание и обучение детей с расстройствами речи / А.С. Марголис, С.С. Ляпидевского, В.И. Селиверстова. – М.: Просвещение, 1999.

81. Мартынова, Р.И. О психолого-педагогических особенностях детей-дислаликов и дизартриков. Очерки по патологии речи и голоса / Р.И. Мартынова,С.С. Ляпидевского. – М.: Просвещение,№ 3. – 1999. – 111 с.

82. Наумов, А.А. Интегрированное и инклюзивное обучение в образовательном учреждении. Инновационный опыт/ А.А. Наумов, В.Р. Соколова, А.Н. Седегова. – Волгоград. Учитель, 2012.

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

84. Рейнштейн, А.Э. Особенности влияния взрослого и сверстников на развитие речи дошкольников / А.Э. Рейнштейн. – М.: 2003.
85. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2000 – 712 с.
86. Селиверстова, В.И. Понятийно-терминологический словарь логопеда / В.И. Селиверстова. -М.:Владос, 1997.
87. Сингаевская, О.В. Развитие связной речи дошкольников. Логопедия сегодня / О.В.Сингаевская, А.В. Соболева. – М.: 2011. – №2. – 26-30 с.
88. Стародубова, Н.А. Теория и методика развития речи дошкольников / Н.А. Стародубова. – М.: 2006.
89. Тихеева, Е.И. Развитие речи детей раннего и дошкольного возраста / Е.И. Тихеева. – М.: Просвещение, 2000. – 140 с.
90. Тишина, Л.А. Формирование навыков краткого пересказа у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи / Л.А. Тишина, А.С. Толпегина. – М.: 2010. – 67-73 с.
91. Ткаченко, Т.А. Учим говорить правильно. Система коррекции общего недоразвития речи у детей 6 лет. Пособие для воспитателей, логопедов и родителей / Т.А. Ткаченко. – М.: Изд-во ГНОМ и Д, 2003. – 112с.
92. Усольцева, Н.К. Формирование предпосылок диалогического общения у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / Н.К. Усольцева. – М.:1999. – 144 с.
93. Ушакова, О.С. Развития речи дошкольников / О. С. Ушакова. – М.: 2001.
94. Ушакова, О.С. Придумай слово. Речевые игры и упражнения для дошкольников / О. С. Ушакова. – М.: 2001.
95. Филичева, Т. Б. Основы логопедии/ Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина. – М.: Просвещение, 1999. – 223 с.
96. Филичева, Т.Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста / Т.Б. Филичева. – М.: Альфа, 2001.
97. Хачатурова, С.С. Метод индивидуальных моделей речевого поведения как средство эффективного общения обучаемых :Дис. канд. психол. наук / С.С. Хачатурова. –Москва.:1999. – 226 с.



98. Хватцев, М.Е. Логопедия. Книга 1 /М.Е. Хватцев. – М.: 2009.

99. Цейтлин, С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / С.Н. Цейтлин. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 240 с.

100. Чиркина, Г.В. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с нарушениями речи // Специальная дошкольная педагогика: учебн. пособие / Г.В. Чиркина, Е.А. Стребелевой. – М.: Академия, 2001. – 159-182 с.

101. Эльконин, Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах / Д.Б. Эльконин. – М.: ИПП, 1997. – 416с.

102. Эльконин, Д.Б. Развитие устной и письменной речи учащихся / Д.Б. Эльконин. – М.: ИНТОР, 1998. – 112 с.

## ПРИЛОЖЕНИЕ

### *Коррекционная работа по воспитанию звуковой культуры речи*

#### **«Кто придумает конец, тот и будет молодец»**

*Цель:* дать представление о предложении.

Предложения состоят из слов.

Я хотел устроить бал,

И гостей к себе .....

Я взял муки, и взял творог,

Испек рассыпчатый .....

Пирог, ножи и вилки тут.

Но что-то гости не идут.

Я ждал пока хватило сил,

Потом кусочек .....

Потом подвинул стул и сел

И весь пирог в минуту .....

Когда же гости подошли,

То даже крошки не .....

#### **«Кто лучше»**

*Цель:* развитие речи, составление предложений.

Предлагаются сюжетные картинки. Кто лучше придумает предложение

#### **«Телеграф»**

*Цель:* дать понятие о частях слова.

Воспитатель телеграфирует слово хлопками и слогами:  
«Мо-ло-ко». Сколько хлопков, столько слогов, частей.

### **«Закончи слово»**

*Цель:* дать представление о делении слова на части.

Воспитатель по телефону говорит начало слова, передает ребенку, тот заканчивает его.

### **«Угадай слово»**

*Цель:* учить определять количество слогов в слове.

Воспитатель хлопает в ладоши 3 раза. Какое это может быть слово? (ма-ши-на, ре-бя-та и т.д.).

### **«Составь слово»**

*Цель:* учить составлять слова по модели.

Воспитатель показывает модель слова, дети составляют и называют варианты.

### **«Кто внимательней»**

*Цель:* учить выделять звук из слова.

Воспитатель показывает картинки на определенный звук. Например: санки, стакан, сумка, слон и т.д. Дети выделяют звук [с]. Эта игра применима на изучение любого звука.

### **«Поле чудесных знаний»**

*Цель:* учить выделять звук из слова.

Вертится стрела-вертушка, указывает на предмет. Дети называют его и находят другой предмет вокруг вертушки связанный с этим словом

### **«Эхо»**

*Цель:* учить выделять звук из слова и определять его место.

Предлагается стихотворение

Ты скажи, ответь нам эхо

Но серьезно и без смеха

Что рыбак в реке ловил

– Ил, ил

Оставь эту шутку!

– Утку, утку

Путаешь ты что-то!

– То-то...

Ах ты эхо, эхо, эхо! Говорить с тобой потеха!

В каких словах, какие звуки пропустило эхо?

### **«Поле чудесных знаний»**

*Цель:* учить выделять звук из слова.

Вертится стрела-вертушка, указывает на предмет. Дети называют его и находят другой предмет вокруг вертушки связанный с этим словом.

### **«Подбери картинку»**

*Цель:* учить выделять звук из слова.

Из серии картинок выбрать те, которые начинаются со звука [с] или [р] и т.д.

### **«Назови правильно»**

*Цель:* выработать произношение звуков.

Демонстрация картинок обозначающих слова. Например: шоссе, солнышко, шесть, сумка и т.д.

### **Стихи для дифференциации звуков [с-ш], [з-ж]**

**с-ш**

Я согнусь в дугу

Тише, тише на лугу

Побегу на лугу

Петушка постерегу

**з-ж**

Ты везешь в своей корзине

Вкусный-вкусный сладкий груз

И оранжевые дыни

### «Кто внимательный»

*Цель:* учить различать звуки [с-з] на слух.

Из предложенных картинок (насос, комар) озвучить, как выходит звук из насоса (с-с-с), как звенит комар (з-з).

### «Найди место для картинки»

*Цель:* выделение звука из слова.

Даются картинки вразброс имеющие связи. Например: море, ракета, корабль, небо и т.д.

### «Прогулка в лесу»

*Цель:* учить различать звуки [ш-ж] на слух; воспитать умение выделять звуки в словах, использовать в речи

Назвать, что как шумит (листья, ветер, сук в траве). Подобрать где звук [ш], [ж] в начале, середине, конце слова, придумай словосочетания какой, какая, какие.

### «Дима и Тима»

*Цель:* учить различать звуки [д-т] на слух; воспитать умение четко произносить в словах, в фразовой речи.

Дима и Тима предлагают игру «Д на Т»

тачка – дачка

том – дом .

Придумайте предложение со словами, где есть звуки [д], [т].

### «Самолет»

*Цель:* учить различать на слух звуки [л-р], знать основные отличия в их артикуляции.

Воспитатель предлагает картинки: самолет стоит на аэродроме и самолет летит в облаках. Дети озвучивают звук мотора в самолете и если он высоко в облаках.

### «Найди свою картинку»

**Цель:** добиваться умения различать слова со звуками [л-р] правильно произносить слова и звуки, где [л] и [р] встречаются одновременно.

Из предложенных картинок (журнал, рыболов, милиционер) выбрать в 3 группы: 1 – есть в названии звук [р], 2 – есть звук [л], 3 – есть звуки [л] и [р].

### «Играющие собаки»

**Цель:** научить дифференцировать звуки [л] и [р] во фразовой речи.

По рассказу Ушинского «Играющие собаки» продумать вопросы по рассказу: Кто стоял у окна? Какая собака грелась на солнышке.

### Стихи для дифференциации звуков [л-р]

Маляры пришли втроем	Стерегла цыплят Варвара
Обновили старый дом	А ворона воровала
Был облезлый, скучный, голый	Всех цыплят она украла
Стал нарядный и веселый	Ох и наглая она

### «Кто поет?»

**Цель:** учить различать твердый и мягкий звук [т] на слух.

Предлагается картинка «Поезд», воспитатель просит детей спеть песню колес – грозную, сердитую; ласковую, нежную.

### «Поскорей найди»

**Цель:** учить различать твердый и мягкий звук [т] в словах.

Предлагаются картинки, где есть твердый и мягкий звук [т], разбить на две группы: тапочки, тыква, теленок, тюлень, тюльпан.

### «Твой вариант»

**Цель:** упражнять в правильном произношении твердого и мягкого звука [т] во фразовой речи.

Предложить сочинить концовку

«Тя-тя

Моем пол..... (шутя)»

«Ты-ты-ты

Сметану съели всю..... (коты)»

### Стихи для дифференциации твердого и мягкого звука [т]

Отложили мы шитье

Стали все играть в лото

Ать-ать-ать

Мы идем с тобой гулять

Ат-ат-ат

Возьмем с собой самокат

**Комплекс дидактических игр и упражнений  
по развитию связной речи у детей старшего  
дошкольного возраста  
с общим недоразвитием речи III уровня**

Дидактические игры и упражнения по лексической теме  
«Овощи. Фрукты»

1. Игра «Скажи какой»

Цель: учить выделять и называть признаки предмета.

Взрослый достает из коробки предметы, называет их («Это груша»), а ребенок называет признаки («Она желтая, мягкая, вкусная»). «Это помидор». – «Он красный, круглый, спелый, сочный». «Это огурец». – «Он... продолговатый, зеленый, хрустящий»).





## 2. Игра «Закончи предложения»

Цель: развитие синтаксической стороны речи (обучение составлению сложносочиненных предложений со словами потому что)

Описание игры. Логопед выставляет на наборное полотно сюжетные картинки. Затем он начинает говорить предложение, а дети заканчивают. Часть предложения, которую произносит ребенок, начинается со слова потому что.

Я люблю яблоко, ... (потому что оно сладкое, вкусное, полезное).

Мама купила груши, ... (потому что хочет испечь грушевый пирог).

Мы пришли из сада радостные, ... (потому что собрали большой урожай слив).

Я не люблю лук, ... (потому что он горький)

В огороде нужно полоть траву, ... (потому что она мешает расти овощам).

## 3. Игра «Отгадай по вкусу».

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

## 4. Дидактическая игра «Что лишнее»

Морковь, лисичка, огурец, капуста

– Что лишнее? (Лисичка)

– Почему?

Морковь, огурец, капуста-это овощи



### 5. Дидактическая игра «Повар и овощи»

– Собрали овощи в корзину, приготовим из них что-нибудь вкусное.

- Сделаем из овощей салат
- Какой получился салат? (Получится овощной салат)
- Салат из капусты? (Капустный)
- Из свёклы? (Свекольный)
- Из кабачков сделаем икру. Какая у нас икра? (Кабачковая)
- Из картофеля сделаем пюре. Какое пюре? (Картофельное)
- Из помидор сделаем сок – томатный сок.

Много вкусных блюд можно приготовить из овощей.

### 6. Игра «Что приготовим?» (по картинкам)

Дети по очереди говорят, что приготовят.

«Я приготовлю яблочный сок. Я приготовлю яблочное варенье.

Я приготовлю грушевый компот. Я приготовлю грушевое варенье.

Я приготовлю абрикосовое варенье. Я приготовлю абрикосовый сок.

Я приготовлю апельсиновый сок. Я приготовлю персиковое варенье.

Я приготовлю сливовое варенье. Я приготовлю банановый сок».

### 7. Игра с мячом «Скажи наоборот»

Цель: обогащение экспрессивной речи словами-антонимами.

Описание игры. Логопед катит мяч одному из детей и начинает предложение, ребенок ловит мяч, заканчивает предложение, подобрав слово-антоним.

Помидор круглый, а огурец... (овальный).

Помидор мягкий, а огурец... (твердый).

Помидор гладкий, а огурец... (шершавый).

Помидор большой, а огурец... (маленький)

Дидактические игры и упражнения по лексической теме «Лес. Грибы. Ягоды»

1. Упражнение «Что приготовим?»

Из грибов – грибной суп.

Из малины – малиновое варенье.

Из черники – черничное варенье.

Из земляники – земляничное варенье.

Из клюквы – клюквенное варенье.

Из брусники – брусничное варенье.

2. Упражнение «Расскажите, что собрали в лесу»

Сосчитайте грибы у себя в корзинках и расскажите, что вы собрали в лесу. Постарайтесь составить красивое предложение.

1-й ребенок: Я нашел три подберезовика.

2-й ребенок: А у меня два белых гриба.

3-й ребенок: Я нашла четыре подосиновика.

4-й ребенок: А я нашла пять лисичек.

5-й ребенок: А я нашел три сыроежки.

3. Упражнение «Составьте предложение»

Ребята, составьте предложение со словами «лес, грибы».

– Коля и Маша пошли в лес за грибами.

– Составьте предложение со словами «лукошко, малина».

– Бабушка с внуком собрали лукошко с малиной.

#### 4. Упражнение « За грибами»

Составление рассказа по серии сюжетных картин.

- Составьте картинки.
- Назовите картинки.
- Какое время года наступило?
- Куда отправились ребята?
- Что выросло под елкой?
- Какие грибы собрали ребята в корзинку?

Самостоятельная работа над составлением повествовательного рассказа по серии сюжетных картин.

– Посмотрите внимательно на картинку и составьте свой рассказ.

- Рассказы учащихся по серии сюжетных картин.

#### 5. Упражнение «Еж и гриб».

Цель: формирование процессов понимания последовательности событий, изображенных на картине (сравнения, обобщения, конкретизации, умозаключения), научить составлять связный рассказ по серии сюжетных картинок.

Оборудование: сюжетные картинки: на первой – еж идет по лесу с узелком на палочке, впереди растет маленький гриб; на второй – еж лежит под грибом, укрывшись желтым листочком, узелок на грибочке, палочка около дерева стоит, идет сильный дождь; на третьей – еж смотрит на большой гриб, узелок лежит высоко на большом грибочке, палочка рядом.

Педагог дает детям рассмотреть картинки и последовательно их разложить. Потом, независимо от того, как ребенок разложил картинки, его спрашивают, почему он так разложил картинки. В случае затруднения педагог предлагает ребенку ответить на следующие вопросы:

«Куда шел еж?

Почему еж захотел полежать под грибом?

Куда он положил узелок и поставил палочку?

Чем укрылся ежик?

Что было, когда еж спал?

Когда еж проснулся, чему он очень удивился?

Почему так быстро вырос гриб?

Как быть?

Как достать узелок?

Как ты думаешь, какое время года изображено?»

Затем снова предлагается ребенку составить рассказ по этой серии картинок.

Примечание. Прием припоминания и наводящие вопросы педагога помогают детям осмыслить и осознать последовательность действия, знакомого им из практического или чувственного опыта, и зафиксировать эти действия в речи, а в дальнейшем – соотнести свой прошлый опыт с ситуацией, изображенной на картинках.

Дидактические игры и упражнения по лексической теме «Осень. Деревья»

1. Дидактическая игра «Картинки осени»

Педагог показывает по одной предметной картинке и произносит начало предложения, ребенок заканчивает его, опираясь на картинку. (Осенью бывает...дождь.)

2. Упражнение «Когда это бывает?»

Цель: учить детей составлять короткий рассказ по сюжетным картинкам. Закреплять знания времен года и их признаках.

Оборудование: лото «Четыре времени года».

Ход игры: дети по картинкам узнают времена года и по очереди рассказывают о том, что бывает в разное время года.

Пример: педагог открывает большую картинку «Осень». Дети подбирают маленькие картинки, связанные с этим време-

нем года. Выставляют их в определенном порядке и рассказывают, что бывает осенью.

3. Упражнение «Покажи и назови лист, ветку, семена, ягоды деревьев»

– Какие это деревья?

– Деревья – это береза, рябина, дуб, клен, ель.

– Какой это лист, какая ветка?

– Это кленовый лист. Это кленовая ветка.

– Какой ствол? Какая кора? Какие корни?

– Это дубовый ствол, дубовая кора, дубовые корни.

– У какого дерева самые большие листья?

– Самые большие листья у клена, значит, это кленовые листья.

4. Упражнение «Дай полные ответы на вопросы»

Игровое упражнение на отработку простых распространенных и сложных предложений, на развитие диалогической речи. Вот осень художница нарисовала свою картинку для нас.

Ребята, а что происходит в жизни птиц осенью? (они улетают в теплые края)

Как называют таких птиц, которые от нас улетают? (перелетные птицы)

Какие птицы от нас улетают (улетают гуси, грачи, журавли...)

Появляется вторая картинка на доске

А как изменилась жизнь животных в лесу? (медведь, еж будут спать, зайчик

и белочка меняют окрас шерстки)

Появляется третья картинка на доске

А какие перемены принесла осень в жизнь человека (люди собирают урожай в саду, в огороде, делают заготовки, варят варенье, в лесу собирают грибы)

Что делают люди на огороде?

Зачем люди ходят осенью в лес?

А как люди осенью заботятся о себе? (люди оделись в теплую одежду)

Вот оказывается у людей сколько осенних хлопот и забот.

Появляется четвертая картинка на доске

Вот сколько картин нам о себе нарисовала осень

Так как же можно назвать осень, какая она? (осень щедрая, разноцветная, золотая...)

Почему осень щедрая? (потому что осень приносит много урожая)

Почему осень разноцветная (потому что осень золотая)?

5. Упражнение «Докажите отгадку словами загадки»

Отгадывание загадки. О каком дереве загадка?

– Красная ягодка летом – горька, зимой сладка. На каком дереве растет?

– Эта ягода растет на рябине, потому что у рябины красные ягоды. Осенью ягоды рябины горькие, а зимой после морозов они сладкие.

6. Упражнение «Что перепутал художник? Что лишнее?»

Проблемная ситуация на выявление логических связей при рассматривании серии картинок и отработку сложноподчиненных предложений.

– Составь картинки.

– Назови картинки.

(Первая картинка «Золотая осень», вторая, третья, четвертая картинки)

– Что лишнее?

– Лишняя картинка «Лисица в лесу», потому что на всех картинках изображены деревья осенью, а на четвертой картинке нарисована зима.

## 7. Дидактическая игра «Правильно и неправильно»

Д/и игра на обогащение словарного запаса. Расскажи, почему ты думаешь, что это осень?

– Ребята, вам необходимо найти время года «Осень» и рассказать, почему вы считаете, что на картинке осень.

– (потому что с деревьев опали желтые и красные листья. Люди стали теплее одеваться ...)

## 8. Упражнение «Поздняя осень».

Цель: учить составлять связное описание картины, формировать понятия о времени года – осень, обогащать словарный запас.

Оборудование: три карточки с изображением времен года, таблички со словами и вопросами, тетрадь, ручка.

Ребятам предлагают рассмотреть три картинки с изображением времен года и выбрать из них картину «Поздняя осень». Затем учитель просит описать картинку, предлагая опорные слова.

Используй слова: мокро, сыро, моросит дождь, ненастная погода, хмурое.

## 9. Упражнение «Наступила осень»

Составь рассказ по картинкам. Наступила осень. Солнышко все реже и реже выглядывает из-за туч. Деревья надели разноцветный наряд. Красные, желтые листья опадают, кружатся, укрывают землю золотым ковром. Часто идет холодный дождик. Птицы собираются и улетают в теплые края. Животные делают запасы на зиму. Дети осенью пошли в школу. В лесу выросли грибы и ягоды. Люди собирают урожай и готовятся к зиме.

Дидактические игры и упражнения по лексической теме «Перелетные птицы»

### 1. Игра «Поиграем посчитаем» (по картинкам).

Одна утка, две утки, ..., пять уток.

Одна утка, две утки, ..., пять уток.

Одна кукушка, две кукушки, ..., пять кукушек.



Одна птица, две птицы, ..., пять птиц.

Один аист, два аиста, ..., пять аистов.

Один гусь, два гуся, ..., пять гусей.

Одно гнездо, два гнезда, ..., пять гнезд.

## 2. Дидактическая игра «Чье гнездо?»

Цель: учить образовывать притяжательные прилагательные от имен существительных.

Материал: предметные картинки перелетных птиц и птичьих гнезд.

Дети рассматривают картинки и называют перелетных птиц.

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

– Лебединое гнездо.

М Журавлиное гнездо.

Дидактические игры и упражнения по лексической теме «Игрушки»

### 1. Игра «Какая кукла»

Цель: учить называть разнообразные признаки внешнего вида игрушки или объекта.

Взрослый говорит, что куклу назвали некрасивой, и она огорчилась. Надо ей помочь и все рассказать о ней, какая она красивая.

– Кто это? (Кукла.) Какая она? (Нарядная, красивая.) Что Таня умеет делать? (Играть, рисовать, петь, танцевать.) Давай вместе расскажем про Таню. Взрослый начинает: «Наша Таня... (самая красивая). У нее... (нарядное платье красного цвета, белый бантик, коричневые туфельки, белые носочки)».

– От называния видимых и ярких признаков (цвет, форма, величина) нужно переходить к перечислению свойств, внутренних качеств предмета, его характеристике, сравнению (например, в игре «Кто больше скажет слов о яблоке, какое оно, а какой

апельсин?»; «Сравните апельсин и яблоко. Чем они похожи и чем отличаются?»).

## 2. Игра «Куклы рисуют и гуляют»

Цель: обратить внимание на слова, близкие и противоположные по смыслу, а также на промежуточные признаки.

В гости к ребенку снова приходят две куклы: большая и маленькая. Педагог говорит, что куклы захотели рисовать. Большая кукла возьмет длинный карандаш, а маленькая... (короткий). Большая кукла нарисовала большой дом, а маленькая... (маленький). Как по-другому можно назвать маленький дом? (Домик, домишко.)

– Куклы пошли гулять, а зонтик с собой не взяли. Тут пошел сильный дождь, они спрятались под елочку. Большая кукла спряталась под высокой елкой, а маленькая... (под низкой). Дождь кончился, пошли куклы домой. Большая кукла пошла по широкой дороге, а маленькая... (по узкой). Пришли они домой, стали мыть руки. Сначала куклы повернули кран с горячей водой, а потом... (с холодной). А если смешать холодную воду с горячей, то какая вода получится? (Теплая, прохладная.) Пошли куклы спать. У них были разные кровати. Какие? (Высокая и низкая, большая и маленькая, широкая и узкая.)

## 3. «Куклы: веселая и грустная»

Цель: познакомить детей с противоположными состояниями: веселый -- грустный.

Стала девочка Маша играть со своими куклами Катей и Таней и заметила, что Катя все время веселая, а Таня грустная. Как ты думаешь, почему? (Катю обидели, ей стало больно, она загрустила.) Какими другими словами сказать, что Катя грустная, какая она? (Печальная, расстроенная.) Что Катя делает? (Грустит, печалится, огорчается.) Что надо сделать, чтобы развеселить Катю? (Рассказать веселую сказку, поиграть с ней, посмотреть

мультфильм.) Какими стали Катя и Таня? (Веселыми, радостными.)

4. Игра «Что из чего» (составление предложений по образцу)

Игрушки сделаны из разного материала.

Матрешка сделана из дерева, значит она деревянная.

Машинка сделана из железа, значит она железная.

Кубик сделан из пластмассы, значит он пластмассовый.

Мяч сделан из резины, значит он резиновый.

Самолетик сделан из бумаги, значит он бумажный.

Мишка сшит из плюша, значит он плюшевый.

Собачка сделана из стекла, значит она какая? (стеклянная)

5. Упражнение «Опиши игрушку»

Постепенно упражнения можно усложнять, добавляя новые признаки предметов и расширяя их.

Перед ребенком следует поставить несколько игрушек животных и описать их.

Лиса – это животное, которое живет в лесу. У лисы рыжая шерсть и длинный хвост. Она ест других мелких животных.

Заяц – это небольшое животное, которое прыгает. Он любит морковку. У зайца длинные уши и очень маленький хвостик.



Дидактические игры и упражнения по лексической теме «Человек. Части тела»

1. Дидактическая игра «Для чего нужны человеку части тела?»

(Составление сложноподчинённых предложений с опорой на сюжетные картинки.)

Затем логопед показывает детям сюжетные картинки, и просит составить предложение. Например: Ноги нужны человеку для того, чтобы ходить по улице. (Руки нужны человеку для того, чтобы мыть посуду, гладить кошку, играть на рояле...)

2. Дидактическая игра «Портрет друга»

Пара детей смотрят друг на друга и рассказывают: «У Кати длинные волосы. Они темные, кудрявые. Глаза карие. Нос маленький с веснушками».

1. Игра «Опиши-угадай»

Ребенок должен описать внешний вид другого ребенка, а остальные дети должны назвать, о ком говорил их товарищ.

Дидактические игры и упражнения по лексической теме «Домашние животные и их детеныши»

2. Упражнение «Кто что умеет делать»

Ребёнку предлагается подобрать к предмету, объекту как можно больше слов-действий. Например, что умеет делать кошка? (мурлыкать, выгибать спину, царапаться, прыгать, бегать, спать, играть, царапаться, и т.д.).

Постепенно дети учатся располагать предложения в логической последовательности, находить в текстах опорные слова, что является следующей ступенькой к умению составлять план, а затем определить тему высказывания, выделять главное, последовательно строить собственное сообщение, которое должно иметь начало, продолжение и конец.

Дидактическая игра «Какая бывает собака?»

Просим ребенка представить себе собаку и рассказать о ней как можно больше: какая у нее шерсть, что она любит есть, какой

формы у нее хвост и ушки, какой у нее характер и т.д. Дети называют предложения по очереди.

### 1. Игра «Угадай, кто мой друг?»

Для этой игры понадобятся карточки с изображениями животных, Для каждой игры отдельная тема – домашние животные, дикие животные, птицы, рыбы и т.д. Каждый ребенок должен выбрать карточку с животным так, чтобы не видели остальные дети, и придумать животному имя. Теперь нужно дать время для составления рассказа о его жизни. Остальные дети пытаются угадать, о каком животном идет речь.

### 2. Игра «Составь предложение»

Дети составляют предложения по демонстрируемым логопедом действиям.

Выставляется игрушечное дерево. Логопед помещает игрушечного котенка: на дерево; под дерево; за дерево; перед деревом; около дерева и т.д.

Дети составляют предложения: «Кот Вася сидит под деревом», «Кот Вася спрятался за дерево» и т.д.

### 3. Игра «Что лишнее?»

Цель: Совершенствовать доказательную форму речи.

Материал: Предметные картинки.

Ход игры: Воспитатель выкладывает на столе картинки, относящиеся к одному понятию и одну лишнюю (например: кошка, собака, корова, воробей, лошадь).

– Ребята, посмотрите внимательно и скажите, какая картинка лишняя и почему?

Дети: лишняя картинка с изображением воробья. Кошка, собака, корова и лошадь – это домашние животные, а воробей – это птица.

### Дидактическая игра «Кто кем был»

Цель: расширять и активизировать словарный запас. Учить

образовывать форму творительного падежа имен существительных. Закреплять название детенышей животных.

Материал: предметные картинки с изображением взрослых домашних животных и их детенышей.

– Кем был бык? – Бык был теленком.

– Кем был пес? – Пес был щенком.

Дидактические игры и упражнения по лексической теме «Семья»

### 1. Упражнение «Разложи картинки»

Цель: выделять начало и конец действия и правильно называть их.

Детям раздают по две картинки, изображающих два последовательных действия (мальчик спит и делает зарядку; девочка обедает и моет посуду; мама стирает и вешает белье и т.п.). Ребенок должен назвать действия персонажей и составить короткий рассказ, в котором должны быть четко видны начало и конец действия.

### 2. Упражнение «Моя мама»

Составить рассказ-описание «Моя мама» по плану:

– Имя, отчество

– Цвет волос и глаз,

– Любимая одежда,

– Кем работает,

– Что делает дома?

### 3. «Что делает?»

Цель: активизировать в речи детей глагольный словарь, учить отвечать на вопрос полным ответом.

Оборудование: предметные карточки. Например: машина, дерево, люди разных профессий.

Ход: Педагог показывает детям карточки и задает вопрос: «Что делает?». Дети отвечают на вопрос полным ответом. Например: педагог показывает карточку и задает вопрос: «Что делает мальчик?», ребенок отвечает: «Мальчик играет».

***Коррекционно – развивающие упражнения  
по развитию психических процессов***

**«Будь внимателен»**

**Цель:** развивать способность к переключению внимания.

Называя ребенку слова: стол, кровать, чашка, карандаш, ребенок должен по договоренности хлопнуть в ладоши тогда, когда встретится слово, обозначающее, например, животное, мебель ...

**«Найди различия»**

**Цель:** развивать концентрацию внимания.

Необходимо две пары картинок, содержащих по 10-15 различий; несколько неоконченных рисунков или рисунков с нелепым содержанием; несколько наполовину раскрашенных картинок.

Задание:

1. Сравни и назови различия в картинках.
2. Что не дорисовано или найди несоответствия.
3. Раскрась вторую половину картинку.

**«Кто быстрее»**

**Цель:** развивать устойчивость внимания.

На бланке напечатаны знаки в случайном порядке (5 строчек). В каждой строке примерно 30 знаков.

Задание: Обнаружь среди случайных знаков (трех-, четырех-) одинаковых и подчеркни.

**«Зачеркни ненужную букву»**

**Цель:** развивать устойчивость внимания.

Необходим небольшой текст (газетный, журнальный)

Задание:

1. Зачеркни какую-либо букву (например «а»)
2. Подчеркни какую-либо букву (например «б»)

### **«Красный, желтый, зеленый»**

**Цель:** развивать произвольное внимание.

Необходим лист бумаги, цветные карандаши

Задание:

1. Нарисуй в ряд десять треугольников
2. Заштрихуй красным карандашом третий, седьмой и девятый треугольники.

### **«Вместе веселее»**

**Цель:** развивать произвольное внимание.

Если ребенок владеет счетом в пределах десяти, то можно предложить ему задания:

1. Наклонись два раза
2. Присядь шесть раз
3. Повернись десять раз

### **«Сыщик»**

**Цель:** тренировать умение развивать внимание

Необходима таблица с 25 клетками, на которой в случайном порядке нанесены цифры от 1 до 35,

Из них 10 пропущено.

Задание:

1. Найти недостающие цифры за определенный промежуток времени.

### **«8 квадратов»**



**Цель:** развивать внимание.

Необходимо два рисунка; на первом рисунке в 8 квадратах определенным образом расставлены точки. Ребенку показывают первый рисунок и просят расставить в том же порядке точки на втором рисунке (квадраты на рисунках заготавливаются заранее).

### **«Найди игрушку»**

**Цель:** развивать внимание, умение описывать предмет.

Задание: по описанию взрослого найти игрушку, находящуюся в комнате. Например, куклу.

### **«Внимание»**

**Цель:** развивать внимание, зрительную память.

Задание: Нарисовать на листе бумаги картинку, которую в течение 3 секунд показывал взрослый.

### **«Найди одинаковые предметы»**

**Цель:** развивать внимание, умение сравнивать.

Задание: Из набора картинок найти одинаковые.

### **«Где право, где лево?»**

**Цель:** развивать внимание, умение ориентироваться в пространстве.

Задание: Дорисовать девочке в правую руку шарик, а в левую – флажок.

## ***Коррекционные и развивающие упражнения на восприятие***

### **«Найди квадрат»**

**Цель:** развивать дифференцированное восприятие.

Ребенку показывают рисунок с изображением 10 четырехугольников, среди которых 5 квадратов и четырехугольников, немало отличающихся от квадратов

**Задание:**

1. Найти и показать все одинаковые фигуры.

### **«Закрась фрукты»**

**Цель:** определить способность цветовосприятия.

Нужно два рисунка с черно-белым изображением различных фруктов, цветные карандаши.

**Задание:**

1. Раскрасить каждый фрукт в соответствующий цвет.

### **«Пиши кружочками»**

**Цель:** оценить фонематический слух

Предложите ребенку записать несколько слов, но не буквами, а кружочками. Сколько звуков в слове, столько и кружочков.

### **«Чтение схем-слов»**

**Цель:** оценить фонематический слух.

Предложите ребенку картинки, на которых нарисованы животные, и записаны схемы этих слов в виде кружочков.

**Задание:** К каждому слову подобрать нужный рисунок.

### «Определи звуки»

**Цель:** развивать способность к фонематическому развлечению.

Ребенку предлагают картинки с изображением различных предметов.

Задание:

1. На название предмета уметь определять предмет и указывать на него.

### «Угадай-ка»

**Цель:** развивать способность к фонематическому развлечению.

Ребенку предлагают картинки с изображением различных геометрических фигур.

Задание:

1. Назвать фигуры, которые знает ребенок, подсказать названия тех фигур, названия которых он не знает.

2. Нарисовать фигуру, которую называет взрослый.

### «Дорисуй фигуры»

**Цель:** развивать точность восприятия.

Ребенку показывают рисунки, на которых линиями изображены различные геометрические фигуры, но они не дорисованы

Задание:

1. Дорисовать их.

### «Радуга»

**Цель:** развивать цветоразличие.

Подберите разноцветные картонки, кубики, карандаши, лоскутки и т.д.

Задание: Назвать цвета.

### «Секундомер»

**Цель:** развивать восприятие длительности временного интервала.

Пусть ребенок, проследив, движение стрелки за одну минуту поймет, что такое 1 минута. Дать задание, которое ребенок должен выполнить за 1 минуту:

1. Разрежь бумагу ножницами на полоски.
2. Нарисуй какую-нибудь фигуру.
3. Перенеси палочки с одного стола на другой и сложи их в коробку.

### «Части суток»

**Цель:** развивать представления о частях суток.

Подготовить рисунки (утро, день, вечер, ночь).

Задания, на основе предложенных картинок:

1. Выбери картинку: Что ты делаешь утром.
2. Когда ты приходишь в детский сад.
3. Перед сном.
4. Ночью.

### «Времена года»

**Цель:** развивать представление о временах года.

По аналогии предыдущей игры.

Задания:

1. Когда бывает снег?
2. Когда опадают листья с деревьев?
3. Когда появляются снежинки?
4. Когда птицы строят гнезда?

## «Кто где?»

**Цель:** развивать пространственные представления.

Подготовить 5 игрушек, картинку с изображением 9 предметов, расположенных столбиками по 3, лист бумаги в клеточку, карандаш.

Задания:

1. Покажи руку, ногу, ухо (правое, левое).
2. Вопросы: (например) Где сидит мишка? Какая игрушка стоит перед Мишкой? Какая игрушка стоит слева от мишки?
3. По картинкам: Что нарисовано в середине, вверху, справа...?
4. На листе бумаги: нарисуй в центре круг, слева-квадрат....

*Коррекционные и развивающие упражнения  
на развитие мышления*

**«Сравни предметы»**

**Цель:** развивать мыслительные операции.

Предложить пары слов:

МУХА И БАБОЧКА

ДОМ И ИЗБУШКА

СТОЛ И СТУЛЬЯ КНИГА И ТЕТРАДЬ

ТОПОР И МОЛОТОК

ПИАНИНО И СКРИПКА

Задание: Чем похожи и чем отличаются предложенные понятия.

**«Окончания слов»**

**Цель:** развивать скорость мышления.

Произнесите первый слог ребенку, а он должен его закончить. «Отгадай, что я хочу сказать? По...»- так вы начинаете игру.

**«Соотношение понятий»**

**Цель:** развивать скорость мышления.

На картинках изображены 4 стадии развития ветки – от голы зимой до усыпанной ягодами осенью.

Задание: Разложи картинки по смыслу. Если ребенок затрудняется, можно предложить разложить круги от большого до маленького, это поможет ему выполнить задание по аналогии.

### «Найди лишнее слово»

**Цель:** развивать процессы обобщения, отвлечения, выделения существенных признаков

Из серии слов, которые являются однородными и могут быть объединены по общему признаку, а одно слово отличается от них и должно быть исключено. Предложите ребенку определить слово, которое является «лишним».

1. СТАРЫЙ, ДРЯХЛЫЙ, МАЛЕНЬКИЙ, ВЕТХИЙ.
2. ХРАБРЫЙ, ЗЛОЙ, СМЕЛЫЙ, ОТВАЖНЫЙ.
3. ЯБЛОКО, СЛИВА, ОГУРЕЦ, ГРУША.
4. МОЛОКО, ТВОРОГ, СМЕТАНА, ХЛЕБ.
5. ЧАС, МИНУТА, ЛЕТО, СЕКУНДА.
6. ЛОЖКА, ТАРЕЛКА, КАСТРЮЛЯ, СУМКА.

### «Назови...»

**Цель:** развивать гибкость ума.

Предложите ребенку называть как можно больше слов, обозначающих какое-либо понятие.

1. Назови слова, обозначающие деревья (береза, тополь, ель...).
2. Спорт (футбол, хоккей...)
3. Зверей.
4. Домашних животных.
5. Наземный транспорт.
6. Воздушный транспорт.
7. Водный транспорт.
8. Овощи.
9. Фрукты.

### «Похожее слово»

**Цель:** развивать логическое мышление.

Используется тот же набор слов. Прочитайте ребенку первое слово из первого ряда и попросите найти ему подходящее по смыслу из других рядов.

### **«Как это можно использовать»**

**Цель:** развивать мышление, сообразительность

Предложите ребенку найти, возможно, большее число вариантов использования какого-либо предмета.

### **«Говори наоборот»**

**Цель:** развивать сообразительность

Ребенку предлагается назвать слова, обратные по значению.

ВЕСЕЛЫЙ – ГРУСТНЫЙ

БЫСТРЫЙ – МЕДЛЕННЫЙ

КРАСИВЫЙ – ...

ПУСТОЙ – ...

ХУДОЙ – ...

УМНЫЙ – ...

ТРУДОЛЮБИВЫЙ – ...

### **«Бывает – не бывает»**

**Цель:** развивать сообразительность

Называя ситуацию, ребенку предлагается поймать мяч, в том случае, если такое бывает в реальной жизни.

ПАПА УШЕЛ НА РАБОТУ.

ПОЕЗД ЛЕТИТ ПО НЕБУ.

ЧЕЛОВЕК ВЪЕТ ГНЕЗДО.

.....

### **«Что будет четвертым»**

**Цель:** развивать навыки установления логических связей и закономерностей



Предложите ребенку, не нарушая закономерности, нарисовать четвертую «фигуру». Например: в 1 вазе стоит 3 цветка, во 2 вазе 2 цветка, в 3 вазе 1 цветок, что нужно нарисовать под знаком вопрос?

### **«Когда это бывает»**

**Цель:** развивать логическое мышление.

Попросите ребенка раскрасить то, что не могло произойти летом. На рисунке изображены как картины лета, так и другие времена года.

***Коррекционные и развивающие упражнения  
на развитие памяти***

**«Каскад слов»**

**Цель:** развивать объем кратковременной памяти.

Заранее подготовить список из 8- 10 слов, которые знакомы ребенку. Просите ребенка повторять за вами слова. Начинайте с одного слова, затем два слова, ребенок повторяет обязательно в этой же последовательности, три слова и т.д. (интервалы между словами- 1 сек.). Справившись с заданием, переходите к следующему, и так до тех пор, пока ребенок не сможет воспроизвести заданное количество слов.

1.ОГОНЬ

2.ДОМ, МОЛОКО.

3.КОНЬ, ГРИБ, ИГЛА.

4.ПЕТУХ, СОЛНЦЕ, АСФАЛЬТ.

5.КРЫША, ПЕНЬ, ВОДА, СВЕЧА, ШКОЛА.

6.КАРАНДАШ, МАШИНА, БРАТ, МЕЛ, ПТИЦА, ХЛЕБ.

Ребенок 5- 6 лет правильно воспроизводит ряд из 5- 6 слов.

**«Повтори»**

**Цель:** развивать зрительную память.

Сделайте из набора полочек фигуру (домик, квадрат), предложите ребенку запомнить ее в течение 2 сек., затем закройте и попросите ее повторить.

**«Цифры, буквы, слова»**

**Цель:** развивать память

Предложите ребенку цифровой ряд:

6 2

2 8 3

3 7 1 4

6 3 9 1 5

8 1 4 9 2 6

7 4 1 8 3 9 2

По аналогии с игрой «Каскад слов». Постоянно учите ребенка использовать свое воображение, находить ассоциации, придумывать истории, связанные с тем, что нужно запомнить.

### **«Я в мешок положил...»**

**Цель:** развивать память.

Взрослый, начиная игру, говорит «Я в мешок положил яблоки», следующий добавляет «Я в мешок положил яблоки и бананы»... Важно, чтобы ребенок развивал в себе способность вспоминать, получая от этого удовольствие».

### **«Я – фотоаппарат»**

**Цель:** развивать память.

Ребенок представляет себя фотоаппаратом, «фотографируя» любой предмет, затем ребенок должен его описать.

### **«Слово – рисунок»**

**Цель:** развивать память.

Ребенку предлагается запомнить ряд слов, не связанных между собой по смыслу. Если ребенок затрудняется, можно предложить к каждому слову сделать рисунок, который помог бы ему, потом его вспомнить.

### «Рассказ – детали»

**Цель:** развивать память.

После прослушанного рассказа, ребенку предлагается его пересказать. Если возникают затруднения, то прочитайте рассказ еще, но попросите при этом обращать внимание на отдельные специфические детали (например, где происходит действие, кто главный герой...).

### «Аналогия»

**Цель:** развивать память.

Попросите запомнить номер телефона, если ребенок затрудняется, то можно придумать какие – либо близкие ребенку аналогии к каждой цифре.

### «Смысловая система»

**Цель:** развивать память.

Предлагается ребенку запомнить слова: ночь, лес, дом, окно, кот, стол, пирог, звон, игла, огонь. Если ребенок затрудняется, то попытайтесь организовать этот ряд слов в одну смысловую систему, которая запоминается легче:

Ночью в лесу в дом через окно влез кот, прыгнул на стол, съел пирог, послышался звон – он почувствовал, что осколок впился ему в лапу, как игла, и он ощутил в лапе ожог, как от огня.

### «Кто есть кто»

**Цель:** развивать память.

Какие из литературных героев являются путешественниками? (на рисунке герои: Айболит, Карлсон, Красная Шапочка, Вини Пух, Кот в сапогах, Колобок, Буратино).

## Комплекс речевых игр по развитию коммуникативных умений

### 1. Игра с мячом «Приготовим сок для мамы»

Цель: учить образовывать и использовать в речи относительные прилагательные.

Описание игры. Ребенок держит мяч, называет любой овощ или фрукт и кидает мяч. Поймавший должен сказать, какой сок делают из названного овоща или фрукта, затем назвать свой овощ или фрукт и бросить мяч следующему игроку.

### 2. Игра с мячом «Скажи наоборот»

Цель: обогащение экспрессивной речи словами-антонимами.

Описание игры. Дефектолог катит мяч одному из детей и начинает предложение, ребенок ловит мяч, заканчивает предложение, подобрав слово-антоним.

- Помидор круглый, а огурец... (овальный).
- Помидор мягкий, а огурец... (твердый).
- Помидор гладкий, а огурец... (шершавый).
- Помидор большой, а огурец... (маленький).

### 3. Игра с мячом «Одна семейка»

Цель: совершенствование грамматического строя речи (подбор однокоренных слов).

Описание игры. Дефектолог задает ребенку вопрос и бросает мяч, ребенок называет слово и возвращает мяч обратно.

- Как называется фрукт, нарисованный на картинке? (Лимон).

- Как можно назвать маленький лимон? (Лимончик).
- Как называется сок из лимона? (Лимонный).
- Как назовем пирог с лимоном? (Лимонник).

#### **4. Игра «Маленькие повара»**

Цель: активизировать словарь глаголов.

Описание игры. Дефектолог предлагает детям представить себя поварами и рассказать, как можно приготовить различные овощи. После этого дефектолог достает из «чудесного мешочка» овощи, а дети подбирают нужные глаголы.

- Капуста (Можно резать, мять, тушить, солить).
- Картофель (Можно чистить, нарезать, жарить, варить).
- Морковь (Можно чистить, тереть, резать, делать сок).
- Огурец (Можно мыть, солить, мариновать, укладывать в банки).

#### **5. Составление рассказов-описаний об овощах и фруктах по схемам.**

Цель: развитие связной речи, мышления.

Описание. Дефектолог помещает на наборное полотно схему составления рассказа, каждая картинка на схеме соответствует вопросу.

- Как он называется? Это фрукт или овощ?
- Где он растет?
- Какой он по величине?
- Какой он по цвету?
- Какой он по форме?
- Какой он на вкус?
- Какой он на ощупь?
- Что из него можно приготовить?

## **6. Игра «Угадай-ка!»**

Цель: Обучение составлению загадок-описаний.

Описание игры. Освоив задания с использованием схемы, дети учатся составлять загадки-описания о фруктах и овощах.

## **7. Игра «Закончи предложения»**

Цель: развитие синтаксической стороны речи (обучение составлению сложносочиненных предложений со словами *потому что*)

Описание игры. Дефектолог выставляет на наборное полотно сюжетные картинки. Затем он начинает говорить предложение, а дети заканчивают. Часть предложения, которую произносит ребенок, начинается со слова *потому что*.

- Я люблю яблоко, ... (потому что оно сладкое, вкусное, полезное).
- Мама купила груши, ... (потому что хочет испечь грушевый пирог).
- Мы пришли из сада радостные, ... (потому что собрали большой урожай слив).
- Я не люблю лук, ... (потому что он горький)
- В огороде нужно полоть траву, ... (потому что она мешает расти овощам).

## **8. Игра «Найди место»**

Цель: совершенствование грамматического строя речи (употребление предлогов).

Описание игры. Дефектолог помещает на наборное полотно игровое поле, на котором изображены огород и сад, домик, скамейка, забор. Детям раздаются плоскостные изображения овощей, фруктов, корзинки с фруктами, мешка с овощами, птички, кошки и собаки. Для каждого предмета нужно найти место на

картине и рассказать о том, где он находится. Отметить, какие предлоги есть в составленных предложениях.

- На грядке растет капуста. Предлог *на*.
- Мы сложили в корзины сливы и поставили ее под дерево.

Предлоги *в, под*.

- В огороде много овощей. Предлог *в*.
- Мешок с картофелем стоит около забора. Предлоги *с, около*.

**около.**

- Кошка спит на крыше. Предлог *на*.
- Собака спряталась за домом. Предлог *за*.
- Над домом пролетает птица. Предлог *над*.

## **9. Игра «Погрузи урожай»**

Цель: совершенствовать навык слогового анализа слов.

Описание игры. Дефектолог помещает на магнитную доску три плоскостных изображения грузовиков разных цветов, раскладывает на столе плоскостные изображения овощей ( *лук, чеснок, редис, салат, бобы, перец, картофель, баклажан, помидор, огурец*) . дети должны «погрузить» урожай овощей в грузовики. В желтый грузовик нужно уложить овощи, в названии которых один слог. В синий грузовик погрузить овощи, названия которых состоят из двух слогов. В красный грузовик погрузить овощи, названия которых состоят из трех слогов.

## **10. Упражнение «Подскажи словечко»**

Цель: развитие речевого слуха, чувства рифмы.

Описание. Дефектолог читает детям стихи об овощах, дети внимательно слушают и подбирают нужную рифму.

- Сорвала я стручок,  
Надавила на бочок.  
Он раскрылся. Ах! Ох!  
Покатился... **горох**.



· Круглолица, белолица,  
Любит вдоволь пить водицу.  
У нее листочки с хрустом.  
А зовут ее... **капуста.**

· А на этой грядке  
Разыгрались в прятки  
Зеленые хитрецы,  
Молодые... **огурцы.**

· Он из тыквенной родни,  
На боку лежит все дни,  
Как зеленый чурбачок,  
Под названьем... **кабачок.**

### **11. Упражнение «Будь внимательным!»**

Цель: развитие речевого слуха, расширение словаря признаков.

Описание. Дефектолог читает детям стихотворение «Фрукты». После чтения, дети должны назвать все фрукты, перечисленные в стихотворении. Вторая часть игры направлена на то, чтобы дети вспомнили как можно больше прилагательных, перечисленных в стихотворении. После этого раздаются трафареты фруктов, которые раскрашиваются детьми.

· Фрукты растут на деревьях в саду.  
Яркие фрукты у всех на виду.  
Вот среди веток груши бочок.  
Груша зеленая, как кабачок.  
Яблоки красные, синие сливы.  
Спелые сливы вкусны и красивы.

Персик румяный укрылся листком.  
Ты с этим фруктом, конечно, знаком?  
Солнечным соком лимон напоен.  
Светится золотом желтый лимон.  
В кроне зеленой висят апельсины,  
Солнцу подставив рыжие спины.  
Что за художник у всех на виду  
Фрукты раскрасил в нашем саду?

## **12. Пальчиковая гимнастика «Корзина с овощами»**

Цель: расширение и уточнение словаря по теме «овощи»; закрепление умения выполнять движения в общем для всех темпе.

Описание. Дети идут по кругу, держась за руки. На каждое название овоща загибают по одному пальцу сначала на правой, а потом на левой руке.

С большой корзиной иду в огород.  
На грядках растет разноцветный народ.  
Тут красный, пузатый сеньор-помидор.  
А там кабачок, оседлавший забор.  
Румяный редис принакрылся листком,  
Зеленый лучок дружно всходит рядком.  
Как солнышко, желтая репка горит  
И с черною редькой, смеясь, говорит.  
Лиловый атласный висит баклажан.  
Он здесь словно гость из диковинных стран.  
Вот рыжей лисицей крадется морковка,  
А тут чеснока две седые головки.  
И сочный, кудрявый хрустящий салат.  
Все дружно в корзине горою лежат.

*Научное издание*

Надежда Ильинична Бурова

Организация коррекционного процесса по преодолению речевых нарушений у дошкольников с общим недоразвитием речи в условиях дошкольной образовательной организации

*Монография*

Издательство ЗАО «Библиотека А. Миллера»  
454091, г. Челябинск, ул. Свободы, 159

План выпуска 2020г. Подписано в печать 18.10.2020.

Подписано в печать 18.10.2020.

Объем 8,5 усл.-печ. л.

Формат 60x84/16

Тираж 100 экз. Заказ 402.

Отпечатано с готового оригинал-макета

в типографии ЮУРГГПУ

454080, г. Челябинск, пр. Ленина, 69