

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
образования

**«Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева»**

(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт социально-гуманитарных технологий
Кафедра коррекционной педагогики

Найденова Наталья Викторовна

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

Выявление зависимости особенностей монологической речи старших
дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня от характера
детско-родительских отношений

направление подготовки 44.04.03 Специальное (дефектологическое)
образование

направленность (профиль) образовательной программы
Логопедическая работа с лицами, имеющими речевые нарушения

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

И.О. заведующего кафедрой
коррекционной педагогики
кандидат педагогических наук, доцент

_____ О. Л. Беляева
« _____ » _____ 2017 г.

Руководитель магистерской программы

_____ Г. А. Проглядова
« _____ » _____ 2017 г.

Научный руководитель
кандидат педагогических наук, доцент

_____ О. Л. Беляева
« _____ » _____ 2017 г.

Обучающийся Н. В. Найденова

« _____ » _____ 2017 г.

Красноярск 2017

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	4
Глава 1. Теоретические основы развития монологической речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи	
1.1. Особенности связной монологической речи детей с общим недоразвитием речи III уровня.....	9
1.2. Факторы, влияющие на формирование монологической речи.....	16
1.3. Развитие монологической речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня посредством включения родителей в коррекционный процесс.....	27
Глава 2. Экспериментальное исследование монологической речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня и влияния на нее характера детско-родительских отношений	
2.1. Организация и методики экспериментального исследования монологической речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня и характера детско-родительских отношений в их семьях.....	35
2.2. Результаты экспериментального исследования монологической речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня и характера детско-родительских в их семьях.....	50
2.3. Сопоставительный анализ результатов исследования состояния монологической речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня и характера детско-родительских в их семьях.....	56
2.4. Методические рекомендации по развитию монологической речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня посредством включения родителей в коррекционный процесс.....	59

Заключение.....	69
Библиографический список.....	73
Приложения.....	82

ВВЕДЕНИЕ

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования выделена образовательная область «речевое развитие», которая включает в себя необходимость развития «связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи».

Это обусловлено тем, что развитие связной речи напрямую связано с реализацией ее коммуникативной функции, что необходимо для «развития общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками».

Кроме того, развитие связной монологической речи дошкольников призвано обеспечить реализацию преемственности образовательных программ дошкольного и начального общего образования, т.к. успешное обучение в школе невозможно без владения определенным уровнем связной речи. Владение связной речью не только помогает воспринять, воспроизвести текст и выстроить логичное развернутое высказывание при ответе, но также может выступать критерием оценки уровня мышления учащегося. Положения о связи мышления и речи, а также о процессе порождения речи были выдвинуты и обоснованы Л. С. Выготским, а в дальнейшем получили развитие в работах А. Р. Лурии, А. А. Леонтьева, Н. И. Жинкина, Т. В. Ахутиной и других ученых.

Вопросами изучения связной речи дошкольников занимались Р. Е. Левина, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина, В. К. Воробьева, А. В. Ястребова, Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, В. П. Глухов, Т. А. Ткаченко и др.

М. Е. Хватцевым были выделены факторы, влияющие на развитие речи. Среди них: органические (анатомо-физиологические, морфологические), функциональные (психогенные), социально-психологические и психоневрологические. Не умаляя влияние на речевое развитие биологических (органических) факторов, М. Е. Хватцев

подчеркивал значение социально-психологических факторов, таких как общий культурный уровень семьи, ее состав, уровень образования родителей, материальные, жилищно-бытовые условия, эмоциональный климат и взаимоотношения в семье, в том числе детско-родительские отношения.

В дальнейшем, в научных работах затрагивались проблемы влияния некоторых социально-психологических факторов на развитие речи детей преимущественно раннего и младшего школьного возраста (К. Н. Белогай, Н. А. Сони́на, Т. Н. Трефилова и др.). Однако зависимость особенностей монологической речи дошкольников с общим недоразвитием речи от характера детско-родительских отношений специально не изучалась и практические разработки по данной тематике в литературе отсутствуют. В связи с чем, учителя-логопеды детских общеобразовательных учреждений в своей практике могут столкнуться с трудностями при выстраивании коррекционно-развивающей работы над связной монологической речью дошкольников с учетом характера детско-родительских отношений в семьях воспитанников. В соответствии с этим определены цель, задачи и гипотеза нашего исследования.

Цель исследования состоит в разработке методических рекомендаций, направленных на развитие связной монологической речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня посредством формирования положительного характера детско-родительских отношений, способствующего устранению выявленных в ходе эксперимента особенностей монологической речи.

Для достижения поставленной цели нам предстояло решить следующие **задачи**:

- провести анализ литературных источников по проблеме исследования;

- выявить особенности монологической речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня и характер детско-родительских отношений в семье каждого испытуемого экспериментальным путем;

- выявить наличие или отсутствие зависимости между монологической речью старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня и характером детско-родительских отношений;

- разработать содержание и практический материал по развитию связной монологической речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня посредством формирования положительного характера детско-родительских отношений, способствующего устранению выявленных в ходе эксперимента особенностей монологической речи.

Объект исследования: особенности связной монологической речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

Предмет исследования: характер детско-родительских отношений как фактор, влияющий на развитие монологической речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

Гипотеза исследования:

- у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня будут выявлены особенности, заключающиеся в: затруднении программирования высказываний, нарушении связности высказываний, нарушении логической последовательности изложения, пропусках смысловых звеньев, смысловых искажениях, бедности используемых языковых средств;

- в семьях, воспитывающих детей с общим недоразвитием речи, может быть выявлен как благоприятный, так и неблагоприятный характер детско-родительских отношений;

- характер детско-родительских отношений влияет на развитие связной монологической речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

Теоретической и методологической основой исследования явились научные, лингвистические, педагогические и психологические положения: концепция Л. С. Выготского о культурно-историческом развитии психики, связи мышления и речи, психолингвистические концепции Т. В. Ахутиной, Н. И. Жинкина, И. А. Зимней, А. Н. Леонтьева и др.; системный подход к исследованию и коррекции нарушений речи у детей Е. Ф. Архиповой, Р. И. Лалаевой, Р. Е. Левиной, Т. Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной, С. Н. Шаховской; теоретические положения о межличностных, в том числе детско-родительских отношениях А. А. Бодалева, А. Я. Варги, В. И. Сикоровой, В. В. Столина, З. Фрейда, Э. Фромма.

Решение поставленных задач осуществлялось с помощью таких **методов исследования**, как:

- теоретические (анализ педагогической, психологической, методологической литературы, а также понятийно-терминологический анализ по проблеме исследования);

- эмпирические (изучение медико-педагогической документации, беседа, анкетирование, констатирующий эксперимент), а также качественный и количественный анализ результатов эксперимента.

Экспериментальная база исследования: экспериментальное исследование проводилось на базе муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения Ирбинский детский сад № 2 «Теремок» комбинированного вида. В исследовании приняли участие 20 семей, а именно: старшие дошкольники с заключением психолого-медико-педагогической комиссии общее недоразвитие речи III уровня и их матери.

Ограничение исследования: для участия в исследовании в качестве представителя семьи со стороны родителей были выбраны родители, по нашим наблюдениям принимающие наибольшее участие в развитии ребенка. В нашем случае такими родителями оказались матери. Именно они приводили детей в ДООУ и забирали их, присутствовали на родительских

собраниях, выполняли с детьми домашние задания, рекомендованные логопедом.

Этапы проведения исследования: исследование проводилось в три этапа. На первом этапе (октябрь 2015 г. – август 2016 г.) был осуществлен анализ психолого-педагогической литературы, определены цель, задачи, гипотеза исследования, подобраны методики для проведения эксперимента, на втором этапе (сентябрь 2016 г. – март 2017 г.) проводился констатирующий эксперимент, на третьем этапе (апрель 2017 г. – декабрь 2017 г.) был осуществлен и описан анализ данных, полученных в ходе эксперимента, составлены и оформлены методические рекомендации.

Научная новизна исследования заключается в выявлении и описании зависимости особенностей монологической речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня от характера детско-родительских отношений.

Теоретическая значимость:

рассмотрены зависимости между особенностями связной монологической речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня и характером детско-родительских отношений.

Практическая значимость исследования:

- составлен диагностический комплекс, направленный на выявление зависимости связной монологической речи от характера детско-родительских отношений;

- разработаны методические рекомендации по развитию связной монологической речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня посредством формирования положительного характера детско-родительских отношений, путем включения родителей в коррекционный процесс.

Данные материалы могут использоваться в практической деятельности учителей-логопедов, педагогов-психологов, а также родителями детей с общим недоразвитием речи при выполнении домашних заданий.

Структура работы: работа включает в себя введение, две главы, заключение, методические рекомендации, библиографический список, приложение.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

1. 1. Особенности связной монологической речи у детей с общим недоразвитием речи III уровня

Развитию коммуникативных способностей, в том числе и формированию различных форм речевого общения, уделяется значительное внимание в образовательном процессе дошкольных образовательных учреждений. Это связано как с задачами, поставленными перед ДОУ Федеральным государственным образовательным стандартом, так и значением развития речи для социализации дошкольника, для дальнейшего обучения в школе.

Под связной речью ряд ученых-лингвистов (Е. А. Барина, Т. А. Ладыженская, А. В. Текучев) понимают совокупность отрезков речи, объединенных тематически, структурно и по смыслу в одно целое [5, 53, 82].

А. В. Текучев также подчеркивает, что под связной речью можно понимать любую единицу речи, представляющую собой единое целое в соответствии с законами грамматики и логики языка, из чего следует что и «каждое отдельное предложение можно рассматривать как одну из разновидностей связной речи» (Текучев А.В. Методика русского языка в средней школе. М., 1986. С. 462).

В процессе овладения связной речью происходит не только освоение дошкольниками фонетического, лексического и грамматического строя родного языка, но и развитие психических функций, что связано с тесной взаимосвязью речи и мышления, а также теорией порождения речи,

доказанной Л. С. Выготским и его последователями (А. А. Леонтьевым, А. Р. Лурия, Н. И. Жинкиным, И. А. Зимней, Т. А. Ахутиной и др.). Порождение речи является сложным многоуровневым процессом, и осуществляется в следующем порядке: «от мотива, порождающего какую-либо мысль, к оформлению самой мысли, опосредствованию ее во внутреннем слове, затем – в значениях внешних слов и, наконец, в словах» (Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. М., 1956. С. 375). В своих работах А. Р. Лурия подробно проанализировал каждый из этапов внутреннего порождения речи, а также выделил операцию контроля и подчеркнул необходимость применения достаточно большого объема оперативной памяти и сложной системы «стратегий» для выделения существенного смысла высказывания, торможения побочных ассоциаций и выбора необходимых речевых формулировок во время построения связного высказывания, чем подтвердил возможность рассмотрения речевого процесса как речемыслительной деятельности [61].

Связная речь включает в себя как диалогическую, так и монологическую формы речи. Первичной по происхождению является диалогическая, служащая для живого непосредственного общения. Она состоит из различных реплик, чередующихся вопросов и ответов и, как правило, носит ситуативный, спонтанный характер. Для данной формы речи характерным является использование жестов, мимики, различных средств интонационной выразительности, а также просторечных слов и речевых штампов. Монологическая же речь – это речь одного лица, сообщающая какие-либо факты, мысли, намерения. В отличие от диалогической, она является более сложной формой речи и характеризуется большей развернутостью, произвольностью и программированностью [57], а также последовательностью, логичностью, связностью и полнотой изложения, использованием различных, в том числе и сложных синтаксических конструкций [34, 41].

В учебном пособии под редакцией О. Я. Гойхмана «Русский язык и культура речи» монологическая речь трактуется как «речевой акт, осуществляемый одним лицом на протяжении большего или меньшего времени и включающий в себя отдельные взаимосвязанные высказывания, которые в целом составляют какой-либо цельный и законченный рассказ, описание, рассуждение или их сочетание» (Гойхман О. Я. Русский язык и культура речи. Учебник второе издание переб. и дополненное / под ред. профессора О. Я. Гойхмана. – М.: ИНФРА-М, 2009. С. 20).

Т. Г. Винокур характеризует монолог как «форму речи, образуемую в результате активной речевой деятельности, не рассчитанную на активную, сиюминутную словесную реакцию» (Винокур Т.Г. Монолог // Русский язык: энциклопедия. Изд. 2-е, перераб. и доп. / Гл. ред. Ю.Н.Караулов. М.: Дрофа, 1998. С. 240). Также она выделяет ряд особенностей, отличающих монологическую речь от диалогической. Монологическая речь более связная, контекстная, последовательная, долгая по времени, в ее создании, как правило, участвует один человек. Кроме того, монологическое высказывание имеет четкую структуру, состоящую из: начала (вступления, зачина), середины и конца (завершения).

В своей монографии «Язык и сознание» А. Р. Лурия, определяя монологическую речь как «повествование или развернутое высказывание на заданную тему», подчеркивал, что в ней, «закрывающей повествование о событии или рассуждение, с необходимостью должны присутствовать как мотив высказывания, так и общий замысел, создаваемый говорящим» (Лурия А.Р. Язык и сознание / Под ред. Е.Д.Хомской. - Ростов-на-Дону, 1998. С. 56).

Еще в младшем и среднем дошкольном возрасте у детей встречается монологизирование речи, когда ребенок разговаривает как бы сам с собой, не обращаясь к кому-либо конкретно. Позже такой эгоцентрический монолог перерастает в социализированный, направленный на слушателя. Постепенно речь дошкольника становится более связной и развернутой и к пяти годам

приближается по некоторым характеристикам к речи взрослого. Так, к этому возрасту детям становится доступным переход внешней речи во внутреннюю, возникает возможность связной контекстной речи в виде сообщения, рассказа-монолога.

В среднем и старшем дошкольном возрасте дети постепенно овладевают такими типами монолога, как: описание, повествование, к концу старшего возраста – элементарное рассуждение [34, 69].

Описанием называется сообщение о фактах действительности, состоящих в отношениях одновременности [34]. При описании дается словесная характеристика предмета или явления, описательное перечисление его качеств и свойств в данный момент. Повествованием называют сообщение о фактах, находящихся в отношениях последовательности (рассказ-событие) [34]. Повествование, в отличие от описания, характеризуется динамичностью, наличием композиционной структуры, которая, как правило, включает в себя: введение, основную часть и заключение. Рассуждением является высказывание, отражающее причинно-следственную связь фактов или явлений. Оно состоит из цепочки суждений и умозаключений и включает в себя: исходный тезис, аргументирующую часть, выводы. Рассказ-рассуждение является самым сложным типом монолога для дошкольников в силу недостаточной сформированности логического мышления, однако трудности встречаются и в овладении детьми двумя другими типами монолога. Это связано с отсутствием мотивов употребления развернутых связных высказываний, недостаточной сформированностью самоконтроля, планирующей и регулирующей функцией речи, высших психических функций, недостаточным владением лексическими, грамматическими и синтаксическими средствами языка [23, 41, 61 и др.]. В не меньшей степени данные трудности относятся к детям с общим недоразвитием речи.

Под общим недоразвитием речи понимаются «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» (Волкова Л.С. Логопедия: учебник для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений / под ред. Л.С. Волковой. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2009. С. 513). Общее недоразвитие речи встречается при таких клинических нарушениях, как дизартрия, алалия, ринолалия, афазия. Трудности в овладении связной монологической речью детьми с общим недоразвитием речи связаны как с недостаточным развитием основных языковых компонентов (фонетико-фонематического, лексико-грамматического, семантического), так и присутствием у детей вторичных отклонений, проявляющихся в нарушении психических процессов: мышления, памяти, внимания, восприятия, воображения [27].

В соответствии со степенью нарушения компонентов речи (фонетико-фонематического, лексического и грамматического) Р. Е. Левиной было выделено три уровня общего недоразвития речи.

Для детей первого уровня характерен крайне бедный запас речевых средств общения. Они пользуются небольшим количеством нечетко произносимых слов и звукокомплексов, употребляя их для обозначения различных предметов, качеств, действий, применяют различную интонацию и жесты. Фразовая речь на этом уровне практически отсутствует.

Второму уровню развития речи характерно появление фразовой речи, дифференцированное обозначение названий предметов и действий, возросшая речевая активность, однако при этом остается значительное количество трудностей во всех компонентах речи: ограниченный лексический запас, фонетические и грамматические искажения слов, недостаточность фонематического восприятия, нарушения слоговой

структуры и звуконаполняемости. Связная речь детям данного уровня практически недоступна.

Дети третьего уровня речевого развития для построения высказывания дети используют развернутую фразовую речь, однако сложные конструкции практически не употребляют. Приближается к норме понимание обращенной речи, могут наблюдаться трудности в понимании пространственных, временных, причинно-следственных связях. Для этого уровня речи еще характерны недостатки фонетического, фонематического и лексико-грамматического плана: дефекты звукопроизношения, искажение слов сложной слоговой структуры, недостаточность словарного запаса (особенно прилагательных, наречий), аграмматизмы (в согласовании существительных с прилагательными, числительными, использовании предлогов).

Позже, Т. Б. Филичевой, был выделен четвертый уровень развития речи (нерезко выраженное недоразвитие речи), который характеризуется незначительным нарушением всех компонентов речи [88].

Исследования, проводимые Т. Б. Филичевой, Н. С. Жуковой, Е. М. Мастюковой, В. П. Глуховым демонстрируют значительное отставание в развитии связной монологической речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня от своих сверстников с нормой речевого развития [25, 39]. К особенностям монологического высказывания детей с общим недоразвитием речи, Р. И. Лалаева относит: недостаточную четкость, последовательность изложения, пропуск или перестановка смысловых звеньев, построение сюжета с опорой на внешние впечатления без учета причинно-следственных связей взаимоотношений героев [55]. Е. Г. Корицкая и Т. А. Шимкович отмечали, что дошкольники с третьим уровнем общего недоразвития речи сталкиваются со значительными трудностями при составлении последовательных рассказов по сюжетной картине, серии картин и еще в большей степени по заданной теме [51].

В. П. Глухов подчеркивал, что дети с данным уровнем речевого недоразвития испытывают трудности при пересказе знакомых сказок (в формулировке начала и окончания сказки, восстановлении последовательности событий), при составлении рассказов по серии сюжетных картинок (в объединении нескольких фрагментов в единый связный рассказ, в полноценном восприятии всех деталей каждой из картинок, установлении субъектно-объектных отношений и причинно-следственных связей). Рассказ-описание часто сводится к простому перечислению частей (качеств) предмета или явления, рассказы из личного опыта содержательно скудны и малоинформативны, в рассказах на заданную тему наблюдается недостаточная детальность и связность изложения, незавершенность или пропуски смысловых звеньев [26]. По мнению Н. С. Жуковой, неспособность дошкольников с общим недоразвитием речи точно и четко пересказать текст, связана с низким словарным запасом таких детей. Недостаточное понимание значений слов, вызывает неполное понимание текста, невозможность установить связь между отдельными словами. Вышеперечисленные особенности старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня могут быть связаны как недоразвитием всех компонентов речи (фонетико-фонематического, лексико-грамматического), так и вторичных нарушений психических процессов (мышления, внимания, памяти).

Недостаточная сформированность речевых и познавательных функций дошкольников с третьим уровнем развития речи препятствует формированию связной речи и делает необходимым целенаправленное обучение детей этим навыкам. Необходимость систематической работы по формированию монологической речи доказывают и результаты обследования В. К. Воробьевой и Л. Ф. Спириной связной речи младших школьников коррекционных школ для детей с нарушениями речи, показывающие несовершенство связной контекстной речи, как на начало школьного

обучения, так и продолжительное время после его начала. В процессе обследований отмечались трудности в процессе программирования высказываний, нарушения их лексико-грамматической структуры, последовательности и связности изложения. Все вышеперечисленные нарушения успешно устраняются при целенаправленном и систематическом обучении детей навыкам связной монологической речи, которое должно быть направлено на формирование мотивов к созданию связных высказываний, самоконтроля, умения пользоваться соответствующими синтаксическими средствами при построении высказывания и т.д. [41]. В основе работы по формированию связной речи лежит дифференцированный подход, заключающийся в установлении и учете причин и специфики речевых нарушений, а также в преодолении недостатков речевых функций с опорой на уже сформированные.

Таким образом, обобщив сведения авторов, мы можем сказать, что под монологической речью понимается форма речи, характеризующаяся программированностью, развернутостью, связностью, грамматической оформленностью высказываний.

Анализ литературных источников показал, что к особенностям связной монологической речи у детей с общим недоразвитием речи III уровня можно отнести трудности в программировании связного высказывания, в установлении субъектно-объектных отношений и причинно-следственных связей, нарушение логической последовательности и связности повествования, пропуск и перестановку смысловых звеньев, скудность и малоинформативность высказываний. Это свидетельствует о том, навыки связной монологической речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня сформированы ниже возрастной нормы.

1. 2. Факторы, влияющие на формирование монологической речи

Для проведения эффективной работы по формированию связной монологической речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи, необходимо выявить факторы, влияющие на формирование речевых процессов, так как их воздействие может быть как положительным, так и негативным.

Под фактором, Т. Ф. Ефремова понимает «движущую силу, причину какого-либо процесса, явления, определяющая его характер» (Ефремова, Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-образовательный. – М.: Русский язык, 2000) Д. Н. Ушаков так же говорит о том, что фактор – «движущая сила, причина какого-нибудь процесса, обуславливающая его или определяющая его характер» (Ушаков Д.Н. Толковый словарь современного русского языка: Около 100000 слов. - М.: Аделант, 2013. С. 254). Причину же, оба автора характеризуют как «явление, обстоятельство, служащее основанием чего-либо или обуславливающее другое явление» [36, 85]. Исходя из этого, можно полагать, что фактор может являться причиной и данные понятия являются тождественными.

Еще в древности такие греческие философы как Гиппократ, Аристотель говорили о причинах речевых нарушений. Гиппократ положил начало направлению, сторонники которого считали ведущим фактором возникновения нарушений речи поражение головного мозга, Аристотель придерживался мнения, нарушения образования речи в первую очередь зависят от нарушений в строении периферических отделов речевого аппарата. Однако доказать теорию Гиппократа смогли только французский хирург Поль Брока (1861 г.) и немецкий психоневропатолог Карл Вернике (1874 г.) [20]. В отечественной науке выявлением причин нарушений речи занялись в 20-х годах XX века во время попыток создания классификации

речевых нарушений в зависимости от причин их возникновения. Среди факторов, влияющих на развитие речи, были названы: работа «высшей нервной деятельности, строение речевого аппарата, «общие невропатические состояния организма, а также воспитание [33].

М. Е. Хватцев разделил причины нарушения речи на внутренние и внешние, подчеркивая при этом их связь и взаимозависимость. Позже, с развитием медицины, биологии и эмбриологии, роль эндогенных и экзогенных факторов и их сочетаний в возникновении речевых нарушений была изучена глубже, это стало необходимым для разработки способов и методов коррекции и предупреждения речевых расстройств. Под причиной речевых нарушений стали понимать «воздействие на организм внешнего или внутреннего вредоносного фактора или их взаимодействия, которые определяют специфику речевого расстройства и без которых последнее не может возникнуть» (Волкова, Л.С. Логопедия: учебник для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений / под ред. Л.С. Волковой. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2009. С. 43).

Также, М. Е. Хватцевым были выделены органические (анатомо-физиологические, морфологические), психоневрологические, социально-психологические и функциональные (психогенные) причины речевых нарушений [90]. Органические включают в себя перинатальные поражения и нарушения функционирования головного мозга и периферических отделов речевого аппарата. Под психоневрологическими причинами понимались различные психические нарушения (в том числе нарушения внимания, памяти и т.д.), а также умственная отсталость. К социально-психологическим относятся негативные воздействия окружающей среды. Функциональные связаны с процессами возбуждения и торможения центральной нервной системы, изучавшимися И. П. Павловым.

Речь, являясь высшей психической функцией, тесно связана со всеми психическими процессами, и факторы, влияющие на психические функции,

могут оказать воздействие и на развитие речи. Учитывая принцип единства биологического и социального в формировании психических функций, к которым относится и речь, нужно сказать о необходимости принимать во внимание как биологические, так и социальные факторы в комплексе при определении причин речевых расстройств в каждом конкретном случае.

В пособии Т. Б. Филичевой, Н. А. Чевелевой и Г. В. Чиркиной указываются следующие причины детских речевых патологий:

- различные виды внутриутробной патологии, приводящие к нарушению развития плода (вирусные и эндокринные заболевания, токсикоз, несовместимость крови по резус-фактору и так далее);
- родовая травма или асфиксия;
- заболевания ребенка в первые годы жизни (вирусные, инфекционные заболевания, менинго-энцефалиты и прочие заболевания);
- черепно-мозговые травмы, спровоцировавшие сотрясение мозга;
- наследственность (например, при ринолалии, нарушениях слуха и так далее);
- неблагоприятные социально-бытовые условия.

Названные причины могут воздействовать как отдельно, так и в различных сочетаниях. При этом авторами подчеркивается необходимость раннего выявления речевых нарушений с целью оказания своевременной коррекционной помощи. Обследование должно проводиться в первую очередь в семьях с «повышенным риском», к которым относятся семьи, в которых уже имеется ребенок с той или иной патологией, мать перенесла во время беременности вирусное или инфекционное заболевание и другие подобные случаи [87].

Выделяются также экзогенно-органические факторы, которые, по классификации М. Е. Хватцева могут быть отнесены как к органическим центральным, так и органическим периферическим, так как могут воздействовать либо на отделы головного мозга, либо на периферические

органы речевого аппарата. Таким образом, к экзогенно-органическим факторам относят «различные неблагоприятные воздействия (инфекции, травмы, интоксикации и др.) на центральную нервную систему ребенка и на его организм в целом» (Волкова Л.С. Логопедия: учебник для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений / под ред. Л.С. Волковой. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2009. С. 48). Безусловно, воздействие на организм ребенка экзогенно-органических факторов может оказать серьезное воздействие на его речевое развитие, однако стоит принимать во внимание и другие факторы. Кроме того, следует учитывать когда именно происходило воздействие того или иного фактора на организм, не совпало ли его воздействие с одним из трех критических периодов развития речевой функции. Критические периоды характеризуются повышенной ранимостью нервных механизмов речевой деятельности, что связано с более интенсивным развитием речи в эти возрастные отрезки и могут привести к серьезным нарушениям речи даже при незначительном негативном воздействии экзогенного фактора [20].

Кроме всего вышеперечисленного, следует обратить внимание на такие факторы, влияющие на речевое развитие, как: нахождение ребенка в состоянии социальной депривации (невозможность общения с другими людьми), возможность находиться в обществе сверстников, посещение ребенком дошкольного образовательного учреждения, возможность посещать группу коррекционной направленности, получать помощь специалистов, в том числе логопеда, соответствие формы общения с ребенком сензитивному периоду его развития, состояние мелкой моторики рук, наличие или отсутствие в семье билингвизма, половая принадлежность, леворукость и др.

Кроме упоминаемых выше, на развитие связной монологической речи влияют такие факторы, как: интеллектуальные особенности ребенка,

состояние его психических функций, проявление познавательной активности, особенности слухового восприятия, словарный запас и др.

Большое значение для развития речевой функции имеет речевое окружение ребенка, в том числе, его семья. В неполной семье, из-за отсутствия одного из родителей, ребенок может испытывать недостаток общения, также, на речевое развитие может влиять часто следуемое за разводом ухудшение материального положения. Имеет значение и количество детей в семье, так, в многодетных семьях, родители уделяют меньше времени на общение с ребенком, реже занимаются с ним, играют в познавательные игры. Играет свою роль и такие показатели, как образование и профессия матери, ее социально-экономический статус. Э. Хофф-Гинсберг утверждает, что речевая среда, создаваемая матерями с высоким социально-экономическим статусом, богаче и разнообразнее той, которую создают матери с низким социально-экономическим статусом. К. Н. Белогай и Н. А. Сониной было выяснено, что пассивный словарь детей матерей со средне-специальным образованием выше, чем тех, чьи матери получили высшее образование, при этом желательно, чтобы они обладали профессией системы «Человек-человек» [7]. Эти же авторы, а также Г. Р. Доброва выявили, что активный словарь у первенцев шире, чем у последующих детей, а старший сиблинг (брат или сестра) влияет на речь ребенка положительно или отрицательно в зависимости от его половой принадлежности [7, 32].

Речь – явление социальное, и формироваться она может только в социуме, в ситуациях общения. Ребенок большую часть жизни проводит в семье, и его языковое развитие не может не зависеть от речевых особенностей родителей, от того, как они строят общение с ребенком [59]. Важно, чтобы ребенок постоянно слышал звуки правильной, четкой живой человеческой речи, видел артикуляцию, важно чтобы эта речь вызывала эмоциональный отклик в душе ребенка, побуждала его к ответу. Также, задержка речевого развития может возникнуть, если характер общения и

форма совместной деятельности со взрослым (в том числе с родителем) не соответствует возрастному периоду ребенка, если предъявляемые родителями требования к речи ребенка занижены или, наоборот, завышены. Превышение допустимой речевой нагрузки может вызвать переутомление речевых механизмов, потерю интереса к речи, закрепление речевых ошибок, физиологические запинки, заикание.

Речевые расстройства могут быть спровоцированы просмотром «страшной» сказки или фильма, внезапным появлением какого-либо «страшного» животного, чрезмерными наказаниями, конфликтами со сверстниками, появлением в семье еще одного ребенка, а также психическими травмами, полученными ребенком в семье.

Л. С. Волкова называет в своем пособии следующие компоненты межличностных семейных отношений, оказывающие влияние на нервно-психическое здоровье ребенка, и как следствие - на развитие его речи:

- характерологические особенности матери (инфантильность, мнительность, импульсивность, тревожность, эмоциональная холодность);
- неприятие со стороны одного из родителей;
- неполная семья;
- конфликтные взаимоотношения в семье, изменение в структуре семьи (смерть, развод, болезнь близких и т.д.);
- воспитание в двух домах;
- резкая смена жизненного стереотипа и типа воспитания;
- неадекватный тип воспитания (гипоопека, гиперопека, «кумир», несогласованность в воспитательных позициях родителей (Волкова Л.С. Логопедия: учебник для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений / под ред. Л.С. Волковой. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2009. – С. 642)

Дошкольники с общим недоразвитием речи III уровня – это дети с сохранным слухом и интеллектом, им, как правило, не свойственны тяжелые

органические нарушения, а легкие нарушения центрального и периферического речевого аппарата в достаточной мере компенсированы и не оказывают значительного влияния на связную монологическую речь. Психические процессы (восприятие, мышление, память, воображение) у таких детей нарушены вторично. Поэтому основными факторами, влияющим на монологическую речь старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня являются социальные, к которым относится и тип детско-родительских отношений.

Ученые давно занимаются изучением детско-родительских отношений. Это связано с ролью семьи и семейных отношений для личностного, интеллектуального и речевого развития ребенка.

Основополагающей для изучения отношений между родителями и детьми можно назвать теорию психоанализа, разработанную в конце XIX – начале XX веков З. Фрейдом, согласно которой отношения между родителями и детьми являются главным фактором развития личности ребенка.

В. Н. Мясищев дал определение понятию «отношение», которое, по его мнению, характеризуется когнитивным, эмоциональным и поведенческим компонентом. Продолжили труды В. Н. Мясищева А. А. Бодалев и В. В. Столин, выделившие направления, позволяющие анализировать взаимоотношения в семье, исследовать влияние этих взаимоотношений на психическое развитие ребенка [14].

Любой семье свойственна противоречивость. Е. О. Смирновой, М. В. Быковой были описаны противоречия между личностным и предметным началами [77]. Безусловное, личностное отношение характеризуется эмоциональной связью, сопереживанием, бескорыстной и безусловной любовью. Условное, предметное выражается в контроле, оценке, направленности на формирование качеств, которые родитель считает ценными для ребенка. Линия условности-безусловности прослеживается и в

описании Э. Фроммом материнской и отцовской любви к ребенку. Любовь матери безусловна, она любит своего ребенка, вне зависимости от того, оправдывает ли он ее ожидания. Любовь отца обусловлена тем, оправдывает ли ребенок его ожидания [89].

Структура отношения родителей к ребенку динамична, причем, с одной стороны, динамика отношения родителей к ребенку обусловлена его взрослением, с другой стороны, она порождает взросление через адаптацию к различным жизненным ситуациям [49, 77].

Отношения детей и их родителей зависят от отношений между самими супругами, образа жизни и благополучия всех членов семьи. Для гармоничного развития и более уверенного освоения окружающего мира ребенок должен чувствовать себя защищенным, чему способствует доброжелательная семейная атмосфера. Л. Б. Шнейдер подчеркивает значимость родительской любви, как компонента детско-родительских отношений. В. И. Сикорова также считает, что любовь и взаимоуважение между родителями способствует созданию чувства безопасности и психологического комфорта у ребенка. По мнению П. К. Кериг, удовлетворенные своим супружеством родители отдают детям больше теплоты, употребляют более экспрессивную и менее директивную речь в общении с ними.

Каждая семья осознанно или неосознанно вырабатывает свою систему воспитания, в которую входят цели, задачи, приемы и методы воспитания, в каждой семье имеется свое понимание того, что является допустимым по отношению к ребенку, своя родительская позиция и установки. Понятия «родительская позиция» и «родительские установки» интерпретируются авторами по-разному. А. С. Спиваковская считает эти понятия синонимичными и трактует их как выражение восприятия и оценки родителем ребенка в различных способах взаимодействия с ним [78]. А. А. Бодалев и В. В. Столин понимают под родительской позицией

эмоциональное восприятия ребенка, стиль и способы общения с ним [14]. По мнению А. Я. Варги, данный термин включает в себя эмоциональное отношение к ребенку, когнитивное видение ребенка, а также стиль общения с ним [18]. Принятая в семье родительская позиция будет определять тип детско-родительских отношений.

Отечественные и зарубежные психологи предлагают различные классификации типов детско-родительских отношений, основанные на эмоциональных компонентах, родительских позициях, способах воздействия на ребенка. Несмотря на кажущееся разнообразие, многие классификации имеют сходные черты, и часто, под разными названиями скрываются одни и те же понятия, в связи с чем можно сказать, что типологии перекликаются и дополняют друг друга.

По мнению С. Л. Соловейчик тип родительского отношения может быть: внимательным, боязливым, тщеславным, сердитым, раздражительным, приспособляющимся, общительным, сенсационным, настойчивым, постоянным, уверенным, обнадеживающим [79].

П. Ф. Лесграф выделил шесть родительских позиций:

- родители игнорируют, унижают детей, не обращают на них внимания;
- родители считают своих детей идеальными, безусловно, восхищаются ими;
- родители относятся к своим детям с любовью и уважением;
- родители проявляют недовольство ребенком, часто его критикуют;
- родители постоянно балуют и излишне оберегают ребенка;
- родители передают детям пессимистическое отношение окружающему миру в связи с собственными финансовыми трудностями.

А. Я. Варга и В. В. Столин определяют родительское отношение как систему разнообразных чувств по отношению к ребёнку, поведенческих стереотипов, практикуемых в общении с ним, особенностей восприятия и

понимания характера и личности ребёнка, его поступков. Ими были выделены следующие типы родительских отношений: принятие – отвержение, кооперация, симбиоз, авторитарная гиперсоциализация, «маленький неудачник» [17].

Семьям, в которых воспитываются дети с нарушениями речи, присущи как общие, так и специфические типы детско-родительских отношений. Преимущественно, родителям детей с речевыми нарушениями свойственен один из типов поведения: родители могут искать пути решения проблемы, могут быть растеряны, а могут отрицать наличие проблем с речью у ребенка. Правильная позиция родителей по отношению к ребенку играют большое влияние в коррекции речевых нарушений.

Исследования зарубежных специалистов в этой области преимущественно были направлены на изучение влияния на формирование речи социоэкономического и образовательного статуса родителей, их возраста, структуры семьи, а также эффективности взаимодействия родителей со специалистами по развитию речи, специального обучения родителей. В нашей стране подобные исследования проводились в меньшем объеме, однако все они, как и исследования зарубежных ученых в рамках социально-ориентированного направления направлены на изучение предположения о непосредственном влиянии социокультурных условий жизни на количественные и качественные характеристики речи детей.

Нас же больше интересует коммуникативное направление, т.к. именно в его рамках изучается влияние детско-родительских отношений на речь ребенка. Преимущественно, исследования этой проблемы проводились с участием детей раннего возраста.

Зарубежными исследователями были изучены: роль различных стилей воспитания как обоих родителей, так и отцов и матерей в отдельности в развитии детской речи, значение включения в речевое взаимодействие

старших сиблингов, влияние особенностей темперамента детей на родительские отношения во время речевого взаимодействия.

Исследований, посвященных зависимости речи ребенка от семейных, детско-родительских отношений в нашей стране проводилось немного. В работах В. В. Ветровой, М. Г. Елагиной, А. Г. Рузской были выделены коммуникативные факторы, отсутствие которых негативно влияет на развитие речи ребенка. Ими являются: наличие эмоциональных контактов ребенка со взрослым, сотрудничество со взрослым, направленное на усвоение способов и средств общения, насыщение ребенка слышимой речью в процессе общения со взрослым.

Речь формируется в общении с родственниками, перенимая привычки родителей, дети перенимают и их речевую культуру. Речевые образцы, усвоенные в возрасте одного-двух лет, могут остаться на всю жизнь. Очень негативно на речевом развитии ребенка сказывается недостаток речевого и эмоционального общения с родителями, при этом значение имеют не только количественные, но и качественные характеристики общения, которые часто обусловлены типом детско-родительских отношений. Теплые отношения родителей между собой и по отношению к ребенку способствуют созданию комфортной эмоциональной среды в семье, которая необходима для психического, а значит и речевого развития. Более экспрессивная и менее директивная речь, свойственная таким семьям, способствует развитию лексической и грамматической стороны речи. Также, положительное влияние на развитие лексического, грамматического строя и связной речи оказывает правильная речь родителей, стимуляция речевой активности детей с помощью побуждающих вопросов [47].

Таким образом, на формирование монологической речи могут влиять различные как внутренние, так и внешние факторы, которые по природе происхождения можно отнести к биологическим, психоневрологическим, социально-психологическим и др. Одним из таких факторов выступают

семейные или детско-родительские отношения, так как ребенок, находясь в семье, неизбежно вступает в отношения с ее членами, и в первую очередь с родителями, которые могут оказывать как положительное, так и отрицательное воздействие на развитие его психических функций, одной из которых является речь.

1. 3. Развитие монологической речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня посредством включения родителей в коррекционный процесс

Необходимость проведения целенаправленной работы по формированию связной речи у старших дошкольников подчеркивали в своих трудах В. К. Воробьева, В. П. Глухов, Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Н. В. Нищева, Т. А. Фотекова, Т. А. Ткаченко, Г. В. Чиркина, Д. Б. Эльконин и др.

Применяемые сегодня в практике разработки ученых позволяют дошкольникам постепенно, поэтапно овладевать умением программировать и строить связные высказывания, осознанно соединять их в логичные рассказы. Детям старшего дошкольного возраста становятся доступными общие представления о структуре текста, его значимых признаках. Однако без помощи взрослого, овладение подобными знаниями и умениями дошкольниками с общим недоразвитием речи не представляется возможным. В дошкольном возрасте развитие монологической речи происходит через составление описательных рассказов о различных предметах, явлениях природы, повествовательных рассказов по картине, серии картинок, из личного опыта, элементарных текстов-рассуждений, пересказ сказок, литературных произведений.

Л. Н. Ефименкова предлагает начинать коррекционную работу с уточнения понятий о слове, предложении, развития словаря, и далее, от составления простых нераспространенных предложений к распространенным, и через них к связной речи [35]. При работе над пересказом автор предлагает начинать с подробного пересказа, от него к краткому и творческому, и после этого переходить к составлению рассказов из личного опыта.

По В. П. Глухову, обучение рассказыванию дошкольников осуществляется в следующем порядке: составление высказываний по наглядному восприятию, воспроизведение прослушанного текста, составление рассказа-описания, рассказывание с элементами творчества. Для этого автор предлагает использовать «иллюстративное панно», блоки-квадраты, заполняемые изображениями персонажей в качестве опорной схемы при рассказывании, рисунки фрагмента рассказа, выполненные детьми и другие опоры [27].

Т. А. Ткаченко при формировании связной речи детей также предлагает опираться на наглядность в виде картинного материала и схем для составления рассказов. В процессе коррекционной работы, опора на наглядность становится все меньше и постепенно сходит на нет. В данной методике предусмотрены следующие этапы работы:

- воспроизведение рассказа по демонстрируемому действию;
- составление рассказа по следам демонстрируемого действия;
- пересказ рассказа с использованием фланелеграфа;
- пересказ рассказа по серии сюжетных картин;
- составление рассказа по серии сюжетных картин;
- пересказ рассказа по сюжетной картине;
- составление рассказа по сюжетной картине;
- сравнение предметов и объектов с помощью вспомогательных средств;

- описание предметов и объектов с помощью вспомогательных средств [84].

В. К. Воробьева также рекомендует использовать в работе по коррекции связной монологической речи предметно-графические схемы, в которых на первом месте находится сам предмет (или его графическое обозначение), на втором месте - действие предмета, на третьем месте - другой предмет или его обозначение. Кроме схем, В. К. Воробьева предлагает применять упражнения на соединение разорванной мысли типа: «поссорились слова в предложении», «предложение потерялось» и др. Данные упражнения и схемы направлены на усвоение детьми строения цепного текста, после чего переходят к работе с текстами с параллельной организацией. Вообще, автор выделяет три этапа становления навыка связной речи:

1. Развитие навыка построения высказывания практическими методами. Включает в себя игры на определение правильного порядка серии картинок с дальнейшим составлением рассказа по ним, игры, направленные на нахождение недостающей картинки как элемента рассказа.

2. Формирование действий, направленных на анализ смысловой и лингвистической сторон построения текста. На данном этапе проводится схематическое изображение предложений, отражающее отношения внутри предложения и между ними на материале текстов цепной и параллельной организации.

3. Развитие речевого навыка путем применения изученных правил в коммуникативных ситуациях. Осуществляется через комплекс коммуникативно-речевых упражнений, включающих в себя составление рассказов по предложенному предметно-графическому плану, по частично заданной педагогом программе, самостоятельное составление связных высказываний [21].

Любой коррекционный комплекс будет проходить с большей эффективностью, если в работу будут вовлечены не только специалисты, но и родители. Специально организованные совместные занятия родителей с детьми, способны не только закрепить умения, полученные детьми на занятиях в ДООУ, но и способствовать улучшению качества детско-родительских отношений.

Самым простым методом развития связной речи в условиях семьи является разговор ребенка с родителями. Положительное влияние такой разговор может оказать только в том случае, когда в семье присутствуют доброжелательные отношения, благоприятная атмосфера. Когда ребенок находится в состоянии эмоционального комфорта и благополучия, он охотнее вступает в контакт со взрослыми, охотнее делится своими впечатлениями и переживаниями.

Разговор с ребенком может быть как непреднамеренным (возникающими сами собой во время игр, прогулок, совместном труде, чтении и рассматривании книг и т.д.), так и специально спланированными. Для осуществления спланированного разговора, взрослому необходимо осознавать его цель, обладать определенными знаниями для достижения поставленной цели, учитывать возраст и возможности ребенка (в том числе уровень его речевого развития), соблюдать ряд общедидактических принципов.

Необходимые знания родители могут приобрести на консультациях или специальных беседах, семинарах, «педагогических гостиных», «круглых столах», организованных логопедом и психологом. Логопед может доносить информацию до родителей также с помощью «уголка логопеда», папок-передвижек, «родительской почты», размещения информации на сайте ДООУ. Задания, даваемые родителям на дом, будут выполняться более осознанно и эффективно после проведения лекционно-просветительской работы.

Однако не все подобные задания дети выполняют с охотой. Для того чтобы коррекционная работа проходила более результативно, чтобы она способствовала гармонизации отношений между родителями и детьми, задания должны вызывать интерес старшим дошкольников, желание его выполнить. Такими заданиями могут стать различные виды творческих работ.

В литературе описаны такие формы работ как: коррекция связной монологической речи дошкольников в ходе сюжетно-ролевой игры, применение сказкотерапии как средства развития связной речи детей, проектная деятельность, применение продуктивных продуктивных видов деятельности, таких как рисование, лепка, аппликация, изографическое моделирование и т.д. Проведение совместных досугов (вечеров, праздников, ярмарок) и создание совместных творческих работ, направленных на развитие у детей монологической речи и нормализацию детско-родительских отношений, поможет установить теплые доверительные отношения как между родителями и специалистами ДООУ, так и между родителями и детьми.

Применять в работе с родителями проектную деятельность предлагала Г. А. Желнорчук [37]. Описав данный вид совместной деятельности детей и родителей как творческую коллективную работу, способствующую активизации познавательной деятельности дошкольников, автор предложила такие способствующие гармонизации детско-родительских отношений темы проектов, как «Семья – это важно! Семья – это счастье», «Родные стены».

Я. Б. Карнаухова описала прием изографического моделирования - применение графических моделей – рисунков, выполненных самими детьми в процессе составления различных видов рассказов, пересказа. Такой синтез двух видов деятельности (рисования и говорения), по мнению Я. Б. Карнауховой способствует усилению эффективности занятий по развитию связной монологической речи старших дошкольников [46].

Такие авторы, как И. Чумакова, М. Галявич, Е. П. Исканджи подчеркивают роль театрализованных игр в формировании связной речи дошкольников [45, 91]. Кроме участия в самом представлении, развитию монологической речи будут способствовать рассказы-впечатления детей о подготовке спектакля и эмоциях, пережитых в процессе его демонстрации.

Развитию связной речи, а также созданию психологического комфорта дошкольников будет способствовать, по мнению Т. Д. Зинкевич-Евстегнеевой, О. А. Шороховой, А. Ю. Капской, Н. М. Терешко и других авторов, применение в коррекционной работе элементов сказкотерапии. Сказка способствует расслаблению, созданию комфортной и надежной атмосферы, помогает ребенку в нужных ситуациях почувствовать себя сильным, способным справиться с любыми испытаниями [42, 92].

Г. С. Радионова и С. Н. Соловьева [71] предлагают изучать и развивать связную монологическую речь дошкольников в ходе сюжетно-ролевой игры. В процессе игры – ведущего вида деятельности дошкольного возраста, дети чувствуют себя свободнее, комфортнее, не испытывают страха допустить ошибку. Среди игр были представлены: игра «Времена года», когда членам семьи предстояло «фотографировать» происходящие на улице события и рассказывать о них сидящей дома больной бабушке; игра «Художественный музей», в ходе которой дети превращались в экскурсоводов, им было необходимо рассказать каждому о своем экспонате посетителям и др. Таким образом, составление рассказов превращалось для детей в увлекательную игру. Привлечение к участию в подобных играх родителей будет также способствовать улучшению характера отношений с детьми.

Анализ литературных источников помог выявить методики, направленные на развитие монологической речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня, а также ряд форм работы творческого характера, способствующих повышению интереса детей к выполнению заданий в процессе коррекции. Развитие монологической речи будет

проходить более эффективно, если включать родителей в коррекционный процесс. Целенаправленная работа по повышению педагогической компетентности родителей в области развития связной монологической речи старших дошкольников, поддержанию желания активно участвовать в коррекционном процессе, выработке правильного отношения к речевому дефекту ребенка будет способствовать как процессу развития монологической речи, так и улучшению характера детско-родительских отношений.

Выводы по 1 главе

Проанализировав психолого-педагогическую литературу, мы пришли к выводу, что к особенностям связной монологической речи у детей с общим недоразвитием речи III уровня можно отнести трудности в программировании связного высказывания, в установлении субъектно-объектных отношений и причинно-следственных связей, нарушение логической последовательности и связности повествования, пропуск и перестановку смысловых звеньев, скудность и малоинформативность высказываний.

На формирование монологической речи могут влиять различные внутренние и внешние факторы, которые по природе происхождения можно отнести к биологическим, психоневрологическим, социально-психологическим и др. Одним из таких факторов выступают семейные или детско-родительские отношения, так как ребенок, находясь в семье, неизбежно вступает в отношения с ее членами, и в первую очередь с родителями, которые могут оказывать как положительное, так и отрицательное воздействие на развитие ребенка, в том числе на развитие речи.

Нами были проанализированы методики, направленные на развитие монологической речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня, а также ряд форм работы творческого характера, способствующих повышению интереса детей к выполнению заданий в процессе коррекции. В ряде разработок, направленных на развитие монологической речи отводится значительная роль работе с родителями. Вовлечение родителей в коррекционный процесс (повышение их педагогической компетентности, выработка правильного отношения к дефекту ребенка, проведение

совместных коррекционных занятий и т.д.) будет способствовать не только развитию монологической речи дошкольников, но и улучшению характера детско-родительских отношений в семьях детей с общим недоразвитием речи.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ И ВЛИЯНИЯ НА НЕЕ ХАРАКТЕРА ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ

2. 1. Организация и методики экспериментального исследования монологической речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня и характера детско-родительских отношений

Для решения задачи, по установлению зависимости между монологической речью у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня и характером детско-родительских отношений, нами был проведен констатирующий эксперимент.

Исследование проводилось на базе МБДОУ Ирбинский детский сад № 2 «Теремок» комбинированного вида, поселок Большая Ирба Курагинского района. Были обследованы 20 детей в возрасте 6-7 лет, посещающие подготовительные группы компенсирующей направленности для детей с тяжелыми нарушениями речи (второй год обучения), имеющие заключения ТПМПК «Общее нарушение речи III уровня», а также их родители (в эксперименте принимали участие полные семьи).

Целью опытно-экспериментальной работы было: выявление наличия или отсутствия зависимостей между монологической речью старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня и характером детско-родительских отношений.

Для достижения цели были поставлены следующие задачи:

- сформировать экспериментальную группу;

- подобрать экспериментальные методики: для исследования особенностей монологической речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня; для выявления характера детско-родительских отношений в семьях испытуемых;

- провести исследование особенностей монологической речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня и характера детско-родительских отношений в семье каждого испытуемого;

- провести сопоставительный анализ результатов исследования.

Для проведения констатирующего эксперимента нами была сформирована экспериментальная группа детей и их родителей, выбраны методики для изучения монологической речи и характера детско-родительских отношений, метод для выявления зависимости монологической речи от характера детско-родительских отношений.

Эксперимент проводился в 2 этапа:

На первом этапе было проведено исследование монологической речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

На втором этапе проводилось исследование, направленное на выявление характера детско-родительских отношений в семьях обследуемых детей.

Организация исследования.

Для решения поставленных задач, нами была сформирована группа старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня, воспитывающихся в полных семьях, а также составлен диагностический комплекс, включающий методику обследования связной монологической речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня и опросник, направленный на выявление характера детско-родительских отношений в семьях испытуемых.

Для выявления особенностей монологической речи детей нами была выбрана методика изучения связной речи В. П. Глухова [26]. Цель методики:

обследование связной речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи II-III уровня. Методика включает в себя критерии бально-уровневой оценки, и подходит для нашего исследования в неизменном виде.

Исследование связной монологической речи с помощью серии заданий, по методике В. П. Глухова. Исследование проводилось в первую половину дня, индивидуально, время исследования 20 – 25 минут.

Задания выполнялись в заданной последовательности.

Серия заданий включала в себя:

- составление предложений по отдельным ситуационным картинкам;
- составление предложения по трем картинкам, связанным по смыслу;
- пересказ текста (короткого рассказа);
- составление рассказа по картинке или серии сюжетных картинок;
- сочинение рассказа на основе личного опыта;
- составление рассказа-описания.

Учитывая то, что на момент обследования испытуемые уже получали коррекционную помощь в группе компенсирующей направленности в течение одного года, в программу обследования было также включено доступное задание с элементами творчества:

- окончание рассказа по заданному началу.

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

В качестве иллюстративного материала, по рекомендации В. П. Глухова, нами использовались картинный материал из пособий О. Е. Громовой, Г. Н. Соломатиной, Н. Э. Радлова и др. Использованный иллюстративный материал представлен в Приложении А.

Проанализировав несколько методик, направленных на изучение детско-родительских отношений, используемых отечественными психологами: «Анализ семейных взаимоотношений» Э. Г. Эйдемиллера

(АСВ), «Измерение родительских установок и реакций» Е. Шеффера (PARY), а также «Тест-опросник родительского отношения А. Я. Варги, В. В. Столина» (ОРО), мы выявили, что методика АСВ рассчитана на изучение проблем в отношениях в семье подростка, опросник PARY раскрывает отношение опрашиваемого к воспитанию ребенка в целом, но не к конкретному ребенку. Таким образом, две вышеназванные методики не отвечают цели нашего исследования. «Тест-опросник родительского отношения» А. Я. Варги, В. В. Столина, основанный на динамической двухфакторной модели родительских отношений Е. S. Schaefer, R. A. Bell (1969), в которой главными факторами являются эмоциональный (любовь / ненависть или принятие / непринятие) и поведенческий (автономия / контроль), направлен на изучение отношения к конкретному ребенку и не ограничен рамками определенного возрастного периода [17]. Перечисленные факторы в совокупности, по нашему мнению, достаточно полно отражают специфику родительского отношения. Таким образом, методика ОРО полностью соответствует цели и задачам нашего исследования была использована в неизменном виде.

Для выявления наличия или отсутствия зависимости монологической речи от характера детско-родительских отношений нами был выбран непараметрический статистический метод ранговой корреляции Спирмена.

Этап 1. Исследование монологической речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

Исследование включало в себя семь заданий.

Задание 1. Составление фразовых высказываний по ситуационным картинкам.

Цель: определение способности ребенка к составлению адекватного законченного высказывания на уровне фразы (по изображенному на картинке действию).

Детям поочередно предлагалось 5 картинок следующего содержания: 1) «Мальчик катается с горки на санках»; 2) «Девочка убегает от гуся»; 3) «Силач поднимает гирю»; 4) «Листья падают с дерева»; 5) «Поросенок строит дом». При предъявлении каждой картинке ребенку задавался вопрос-инструкция: «Скажи, что здесь нарисовано?», постановкой которого выясняется, способен ли ребенок самостоятельно установить смысловые предикативные отношения и передать их в виде соответствующей по структуре фразы. При отсутствии фразового ответа задавался второй - вспомогательный вопрос, прямо указывающий на изображенное действие («Что делает мальчик / девочка / человек?»).

При анализе результатов отмечаются особенности составленных фраз (смысловое соответствие, грамматическая правильность, наличие пауз, характер наблюдаемого аграмматизма и др.).

Задание 2. Составление фразового высказывания по трем картинкам, связанным по смыслу.

Цель: выявление способности детей к установлению логико-смысловых отношений между предметами и вербализации их в виде законченной фразы-высказывания.

Перед ребенком раскладывалось три картинки: «девочка», «грибы», «лес». Ребенку предлагалось назвать картинки, а затем составить предложение так, чтобы в нем говорилось обо всех трех предметах. Для облегчения задания, при необходимости, задавался вспомогательный вопрос: «Что сделала девочка?». Перед детьми стояла задача, опираясь на «семантическое» значение каждой картинки и вопрос педагога, установить возможное действие и отобразить его в речи в форме законченной фразы. Если ребенок составил предложение с учетом только двух или даже одной картинки (например: «Девочка гуляла в лесу»), инструкция повторялась с указанием на пропущенную картинку.

При оценке результатов учитываются: наличие фразы, адекватной предложенному заданию; особенности этой фразы (семантическая «наполненность», синтаксическая структура, аграмматизмы и др.); характер оказываемой ребенку помощи.

Включение в комплексное обследование связной речи заданий на составление фразовых высказываний по наглядной опоре позволяет выявить индивидуальные речевые возможности детей с ОНР, имеющих третий уровень речевого развития. Построение таких фраз-высказываний является необходимым речевым действием при составлении развернутых речевых сообщений (целого текста) – рассказов-описаний по картинкам, по их сериям, рассказов из опыта и др.

Для оценки составляемых фразовых высказываний использовалась бально-уровневая система В. П. Глухова: «удовлетворительный» - 5 баллов, «средний» - 4 балла, «недостаточный» - 3 балла, «низкий» - 2 балла, в случае неадекватного выполнения задания – 1 балл. Схема оценки уровня выполнения заданий на составление фразовых высказываний по В. П. Глухову представлена в Приложении Б.

Результаты выполнения заданий на составление отдельных высказываний по картинкам фиксируются в протоколе, который представлен в таблице 1.

Таблица 1 - Схема протокола исследования фразовой речи старших дошкольников

№ п/п	Вид задания	Фразы, составленные ребенком	Помощь, оказываемая ребенку	Оценка выполнения задания (правильность, отмечаемые трудности и ошибки и др.)	Уровень	Количество баллов
1.						

2.						
----	--	--	--	--	--	--

Суммарная оценка в пределах 8-10 баллов характеризует «удовлетворительный» уровень навыка составления фразовых высказываний, сумма баллов от 5 до 7 соответствует «среднему» уровню, от 4 до 6 – «недостаточному» и от 1 до 4 – «низкому».

Задание 3. Пересказ текста.

Цель: выявление возможностей детей с общим недоразвитием речи в воспроизведении небольшого по объему и простого по структуре литературного текста.

Для этого задания был использован рассказ К. Д. Ушинского «Курица и утята». Текст рассказа: «Захотелось хозяйке развести уток. Купила она утиных яиц, положила под курицу и ждёт, когда у неё утятки выведутся. Сидит курица на яйцах, терпеливо сидит, сойдёт ненадолго корма поклевать да опять на гнездо.

Высидела курица утят, рада, квохчет, по двору их водит, землю разрывает - корма им ищет.

Вышла как-то курица со своим выводком за ограду, добралась до пруда. Увидали утята воду, все к ней побежали, один за другим вплавь пустились. Курица, бедная, по берегу бегает, кричит, утят к себе зовёт, - боится, что они утонут.

А утята рады воде, плавают, ныряют и вовсе не думают на берег выходить. Еле-еле хозяйка курицу от воды отогнала».

Текст произведения прочитывается дважды; перед повторным чтением дается установка на составление пересказа. После повторного чтения, перед составлением пересказа, ребенку задавалось 3-4 вопроса по содержанию рассказа.

При анализе составленных пересказов особое внимание обращается на полноту передачи содержания текста, наличие смысловых пропусков,

повторов, соблюдение логической последовательности изложения, а также наличие смысловой и синтаксической связи между предложениями, частями рассказа и др.

Задание 4. Составление рассказа по серии сюжетных картинок.

Цель: выявление возможностей детей в составлении связного сюжетного рассказа на основе наглядного содержания последовательных фрагментов-эпизодов.

Нами использовалась серия из трех картинок по сюжету Н. Э. Радлова «Ежик и гриб». Картинки раскладываются перед ребенком в нужной последовательности, затем ему дается время, чтобы их внимательно рассмотреть. Составлению рассказа предшествовал разбор предметного содержания каждой картинки серии с объяснением значения отдельных деталей изображенной обстановки. При затруднениях, помимо наводящих вопросов, применяется жестовое указание на соответствующую картинку или конкретную деталь.

Кроме общих критериев оценки, принимаются во внимание показатели, определяемые спецификой данного вида рассказывания: смысловое соответствие содержания рассказа изображенному на картинках; соблюдение логической связи между картинками-эпизодами.

Задание 5. Составление рассказа из личного опыта.

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

Ребенку предлагалось составить рассказ на близкую ему тему, связанную с повседневным пребыванием в детском саду «На нашем участке» (А. К. Бондаренко «Словесные игры в детском саду») [15]. Дается план из нескольких вопросов-заданий. Испытуемому предлагается рассказать, что находится на участке; чем занимаются на участке дети; в какие игры они играют; назвать свои любимые игры и занятия; вспомнить о зимних играх и

развлечениях. После этого ребенок составляет рассказ по отдельным фрагментам, перед каждым из которых, при необходимости, вопрос-задание повторяется.

При анализе выполнения задания обращается внимание на особенности фразовой речи, употребляемой детьми при составлении сообщения без наглядной и текстовой опоры. Учитывается степень информативности рассказа, определяемая количеством значимых элементов, несущих ту или иную информацию по данной теме. Установление количества информативных элементов и их характера (простое название предмета или действия или их развернутое описание) позволяет оценить, насколько полно отражена ребенком тема сообщения.

Задание 6. Составление описательного рассказа.

Цель: выявление возможностей детей в составлении связного описательного рассказа с наглядной опорой в виде игрушки.

Перед ребенком садят / ставят куклу. Ребенку предлагается в течение нескольких минут внимательно рассмотреть куклу, а затем составить рассказ о ней по данному вопросному плану: «Расскажи об этой кукле: как ее зовут, какая она по величине; назови основные части тела; скажи, из чего она сделана, во что одета, что у нее на голове» и т.п.

При анализе составленного ребенком рассказа обращается внимание на полноту и точность отражения в нем основных свойств предмета, наличие - отсутствие логико-смысловой организации сообщения, последовательность в описании признаков и деталей предмета, использование языковых средств словесной характеристики.

В случае, когда ребенок оказывается не в состоянии составить даже короткий описательный рассказ, ему предлагается для пересказа образец описания, данный логопедом.

Задание 7. Продолжение рассказа по данному началу (с использованием картинки).

Цель: выявление возможностей ребенка в решении поставленной речевой и творческой задачи, умения использовать при составлении рассказа предложенный текстовой и наглядный материал.

Ребенку предъявлялась картинка, изображающая кульминационный момент сюжетного действия рассказа. После разбора содержания картинки дважды прочитывался текст незавершенного рассказа, и предлагалось придумать его продолжение. Ниже приводится материал для обследования по данному заданию, использованный нами.

Текст начала рассказа: «Летом Миша жил на даче. Там он подружился с собакой Шариком. Однажды Шарик пропал. Миша искал его день, другой, третий. Нигде нет Шарика.

Как-то раз позвали ребята Мишу в лес за грибами. Собирая грибы, мальчик и не заметил, как остался один. Пошел Миша искать ребят, и вдруг ему показалось, что из-за дерева выглянул серый волк...». Что было дальше?

Содержание картинки: мальчик один в лесу; в руках у него корзинка с грибами; на втором плане кусты.

Вопросы по содержанию картинки: «Что ты видишь на картинке?» «Что делает мальчик в лесу?» «Где его друзья?» «Кого искал Миша три дня?».

При оценке составленного окончания рассказа отмечаются: смысловое соответствие высказывания ребенка содержанию предложенного начала, соблюдение логической последовательности событий, особенности сюжетного решения, используемые языковые средства, грамматическая правильность речи.

Ответы детей при выполнении заданий на составление пересказа, рассказа по сюжетным картинкам, рассказа из личного опыта, рассказа-описания или продолжение рассказа по данному началу также заносятся в протоколы, которые имеют следующую форму, представленную в таблице 2.

Таблица 2 - Протокол исследования монологической речи старших дошкольников при составлении рассказов, пересказе

№ п/п	Вид задания	Запись рассказа ребенка	Отмечаемые особенности и недостатки	Уровень выполнения задания	Кол-во баллов
1.					
2.					

Для оценки составляемых рассказов также была использована оценка в баллах соответственно выявленному уровню выполнения задания: хороший - 4, удовлетворительный - 3, недостаточный - 2, низкий - 1, что дает возможность более наглядно оценить состояние связной речи детей по суммарной балльной оценке уровня овладения навыками рассказывания в целом. Схемы оценки уровня выполнения пересказа, составления рассказа по сюжетным картинкам, составления рассказа-описания и продолжения рассказа по данному началу по В. П. Глухову представлены в Приложении В, Г.

Суммарная оценка в пределах 16-20 баллов характеризует «хороший» уровень навыков рассказывания, сумма баллов от 11 до 15 соответствует «удовлетворительному» уровню, от 6 до 10 - «недостаточному» и от 1 до 5 - «низкому».

Таким образом, суммируя баллы, полученные за составление фразовых высказываний по картинкам, воспроизведение и составление различных видов рассказов можно сказать, что суммарное количество 27-30 баллов соответствует «хорошему», 23-26 баллов – «удовлетворительному», 16-22 баллов – «недостаточному», 15 баллов и ниже – «низкому» уровню развития монологической речи ребенка.

По окончании исследования особенностей монологической речи было заполнено по четыре текущих (на каждого ребенка) и один сводный протокол выполнения заданий. В текущих протоколах фиксировались фразы и рассказы испытуемых, характер оказываемой помощи, оценка выполнения каждого задания (правильность выполнения, отмечаемые трудности и ошибки и т.д.), уровень и количество баллов за каждое из заданий. Сводный протокол содержит количество баллов за каждое из заданий, а также общее количество баллов и итоговый уровень сформированности монологической речи каждого из детей.

Этап 2. Исследование, направленное на выявление характера детско-родительских отношений в семьях обследуемых детей.

Родителям испытуемых был роздан текст «Теста-опросника родительского отношения» А. Я. Варги, В. В. Столина. Им предлагалось ответить на 61 вопрос в соответствии с инструкцией. Текст опросника представлен в Приложении Е.

Опросник делится на пять шкал в соответствии с типом отношения родителя к ребенку: «Принятие-отвержение», «Кооперация», «Симбиоз», «Авторитарная гиперсоциализация», «Маленький неудачник».

Степень выраженности каждого типа отношения определяется количеством ответов на соответствующие вопросы. За каждый положительный ответ ставится 1 балл, за отрицательный балл не ставятся.

Ключ к опроснику:

Шкала «Принятие–отвержение»: 3, 4, 8, 10, 12, 14, 15, 16, 18, 20, 24, 26, 27, 29, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 49, 52, 53, 55, 56, 60.

Шкала «Кооперация»: 6, 9, 21, 25, 31, 34, 35, 36.

Шкала «Симбиоз»: 1, 5, 7, 28, 32, 41, 58.

Шкала «Авторитарная гиперсоциализация»: 2, 19, 30, 48, 50, 57, 59.

Шкала «Маленький неудачник»: 9, 11, 13, 17, 22, 28, 54, 61.

Психологи Л. Г. Матвеева, И. В. Выбойщик, Д. Е. Мякушкин предлагают обрабатывать результаты с учетом поляризации родительского отношения, так, чтобы становился явным характер родительского отношения к ребенку по каждой шкале. При подсчете баллов теста, можно определить, на каком полюсе шкалы (положительном, отрицательном или нейтральном) находятся родительские отношения, а именно:

1. принятие /отвержение / нейтральные;
2. кооперация / отсутствие кооперации / нейтральные;
3. симбиоз / дистанция / нейтральные;
4. авторитарная гиперсоциализация / отсутствие авторитаризма / нейтральные;
5. маленький неудачник / отсутствие данного типа отношения к ребенку / нейтральные.

Исходя из данной шкалы, мы изучали характер родительских отношений, проводя сравнение родительских отношений, находящихся на двух противоположных полюсах: положительном и отрицательном.

Описание типов родительского отношения в зависимости от количества набранных баллов:

«Принятие-отвержение». Отражает эмоциональное отношение к ребенку. Высокое количество баллов (11 и выше) свидетельствует о том, что родителю нравится ребенок таким, какой он есть, родитель уважает индивидуальность ребенка, симпатизирует ему, одобряет его интересы и планы. Низкое количество баллов (9 и ниже) говорит о том, что родитель считает своего ребенка плохим, неприспособленным, неудачливым: ему кажется, то ребенок не добьется успеха в жизни из-за низких способностей, дурных склонностей, небольшого ума; зачастую родитель испытывает к ребенку злость, досаду, раздражение, обиду; он не доверяет ребенку и не уважает его.

«Кооперация». Отражает социально желаемый образ родительского отношения. Высокие значения (9 баллов) дают возможность предположить, что родитель заинтересован в делах и планах ребенка, старается во всем ему помочь; высоко оценивает интеллектуальные и творческие способности ребенка, испытывает чувство гордости за него; поощряет инициативу и самостоятельность, старается быть с ним на равных; родитель доверяет ребенку, старается встать на его точку зрения в спорных вопросах. Низкие значения (8 баллов и ниже) свидетельствуют о том, что данный тип отношений выражен недостаточно.

«Симбиоз». Отражает межличностную дистанцию в общении с ребенком. При высоких баллах по этой шкале (4 балла и выше) можно судить о том, что родитель стремится к симбиотическим отношениям с ребенком: старается удовлетворять все его потребности, слиться с ним воедино; постоянно ощущая тревогу за ребенка, родитель ограждает его от трудностей и неприятностей жизни, считает его маленьким и беззащитным, не позволяет ему проявлять самостоятельность. Низкие баллы по данному показателю (2 балла и ниже) свидетельствуют о наличии в общении с ребенком межличностной дистанции, которая является необходимой при любом взаимодействии людей, в том числе и взрослого и ребенка.

«Авторитарная гиперсоциализация». Отражает форму и степень контроля за поведением ребенка. При высоких баллах (4 балла и выше) по этой шкале в родительском отношении к ребенку четко прослеживается авторитаризм: родители требуют от ребенка послушания и дисциплины, стараются навязать ребенку во всем свою волю, не в состоянии разделить его точку зрения; пристально следят за социальными достижениями ребенка, требуют от него постоянного успеха в этой сфере; сурово наказывают за проявление своеволия. Такие родители обычно хорошо знают индивидуальные особенности, способности, привычки, мысли, чувства

своего ребенка. Низкие баллы (2 балла и ниже) говорят об отсутствии авторитаризма в отношении к ребенку.

«Маленький неудачник». Отражает особенности восприятия и понимания ребенка родителем. При высоких показателях (2 балла и выше) по этой шкале в родительском отношении имеется стремление инфантилизировать ребенка, приписывать ему личную и социальную несостоятельность; родитель видит ребенка младше его реального возраста; интересы, увлечения и чувства ребенка кажутся родителю детскими, несерьезными; ребенок воспринимается неприспособленным, неуспешным, открытым для дурных влияний. Родитель не доверяет своему ребенку, досадуя на его неумелость, в связи с этим старается оградить ребенка от трудностей жизни и строго контролировать его действия. При низких показателях (0 баллов) вероятность того, что родители инфантилизируют ребенка, сведена к минимуму.

Таким образом, согласно данной методике, количество баллов по полюсам распределилось следующим образом:

получение взрослым по шкале «принятие-отвержение» 11 баллов и выше означало «принятие» - ребенка, 9 баллов и ниже – его «отвержение»;

получение 9 баллов и выше по шкале «кооперация-отсутствие кооперации» означает присутствие данного типа отношения в семье, 8 баллов и ниже – его отсутствие;

по шкале «симбиоз-дистанция» - получение 4 баллов и выше означает наличие «симбиотических» отношений в отношении ребенка и родителя; получение 2 баллов и ниже характеризует присутствие «дистанции» в отношениях;

получение родителем 4 баллов и выше по шкале «авторитарная гиперсоциализация - отсутствие подобного типа отношений» означает присутствие «авторитаризма» в семье; 2 балла и ниже - отсутствие данного типа отношения;

по шкале «маленький неудачник - отсутствие данного типа отношений» – 2 балла и выше характеризуют наличие подобного типа отношения в семье, 0 баллов – отсутствие отношений по типу «маленький неудачник».

Для удобства обработки полученных данных мы воспользовались выделенными Л. А. Сырвачевой и Л. П. Уфимцевой разновидностями семей: с «неблагоприятным» и «благоприятным» типами родительского отношения.

По Л. А. Сырвачевой, характер родительского отношения считается неблагоприятным, если при обследовании выявились три и более из перечисленных «негативных» типов отношений: «отвержение», «отсутствие кооперации», «симбиоз», «авторитаризм», «маленький неудачник». Благоприятному характеру соответствует сочетание трех и более следующих типов: «принятие» ребенка, «кооперация», «отсутствие симбиоза», «отсутствие авторитаризма» и отношений по типу «маленький неудачник».

2. 2. Результаты экспериментального исследования монологической речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня и характера детско-родительских в их семьях

Представим последовательно результаты двух этапов исследования.

На первом этапе исследовалось состояние монологической речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня. Количественный анализ результатов данного этапа исследования представлен в таблице в Приложении Д.

Анализируя ответы детей в процессе выполнения заданий на составление фразовых высказываний, можно отметить, что все испытуемые справились с поставленной задачей без применения наводящих вопросов.

Воспитанниками были самостоятельно составлены адекватные по смыслу фразы с незначительным количеством ошибок в употреблении словоформ. Оценка ответов детей при выполнении заданий на составление фразовых высказываний проводилась на основе «Примерной схемы оценки уровня выполнения», представленной в Приложении Б.

Первое задание (составление фраз по картинкам с изображением простых действий) 14 человек (70%) выполнили на «удовлетворительном» уровне, 6 человек (30%) – на «среднем».

Второе задание (составление фраз-высказываний по трем предметным картинкам) было выполнено всеми детьми (20 человек, 100%) на «удовлетворительном» уровне.

Третье задание (пересказ текста) вызвало у детей наибольшие трудности. Только 3 человека (15%) справились с ним на «хорошем» уровне, 9 человек (почти половина) на «недостаточном» и «низком» (25% и 20% соответственно). В ответах детей отмечались пропуски частей текста, нарушение последовательности изложения, значительное количество смысловых искажений. Часть детей пользовались стимулирующей помощью в виде побуждения, стимулирующих вопросов.

Четвертое задание (составление рассказа по серии сюжетных картинок) также вызвало у испытуемых трудности. Большинству детей приходилось оказывать дополнительную помощь в виде стимулирующих вопросов, указания на картинку в общем или конкретную деталь картинки. Отмечались пропуски отдельных моментов, нерезко выраженные нарушения связности повествования. Благодаря организационной помощи, большинством детей (14 человек, 70%) задание было выполнено на «удовлетворительном» уровне, 2 человека (10%) на «недостаточном», и только 4 человека (20%) самостоятельно составили рассказ на «хорошем» уровне. Оценка ответов детей при выполнении заданий на составление рассказа по серии сюжетных картинок, рассказа из личного опыта и

пересказе проводилась на основе «Примерной схемы оценки уровня выполнения», представленной в Приложении В.

Со следующими тремя заданиями (рассказ-описание, рассказ из личного опыта, продолжение рассказа по данному началу) дети справились значительно лучше, 35-50% испытуемых выполнили эти задания на «хорошем» уровне, 25-50% на «удовлетворительном», 10-25% на «недостаточном», на «низком» уровне эти задания не выполнил никто. При выполнении этих заданий наблюдались преимущественно следующие ошибки: недостаточная выразительность подобранных языковых средств, единичные случаи нарушения логической последовательности, неупорядоченный характер рассказа. Ответы детей при выполнении заданий на составление рассказа-описания и продолжение рассказа по данному началу оценивались на основе «Примерной схемы оценки уровня выполнения», представленной в Приложении Г.

В процессе анализа результатов обнаружилось, что только при выполнении одного из семи заданий 20% детей показали четвертый, «низкий» уровень развития монологической речи, это позволило нам объединить «недостаточный» и «низкий» уровни и разделить группу испытуемых не на четыре, а на три группы в зависимости от количества набранных баллов.

К первой группе были отнесены старшие дошкольники, набравшие 27-30 баллов («хороший» уровень развития монологической речи), ко второй группе – дети, набравшие 23-26 баллов («удовлетворительный» уровень), к третьей группе – испытуемые, набравшие 22 балла и меньше («недостаточный» уровень развития монологической речи ребенка).

Возможность перевести систему балловой оценки из четырехуровневой (по В. П. Глухову) в трехуровневую, по нашему мнению, появилась в связи с тем, что испытуемым уже оказывалась коррекционная

помощь в области связной речи в старшей группе компенсирующей направленности.

Таким образом, по результатам обследования особенностей монологической речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня было выявлено, что 6 человек (30%) имеют «хороший» уровень развития монологической речи, по 7 человек (по 35%) «удовлетворительный» и «недостаточный» уровни.

Таблица 3 - Количественные показатели результатов обследования монологической речи по уровням

показатель уровень	Количество человек	Проценты
Хороший	6	30%
Удовлетворительный	7	35%
Недостаточный	7	35%

Наглядно данные количественного анализа результатов исследования монологической речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня в процентах представлены на рисунке 1.

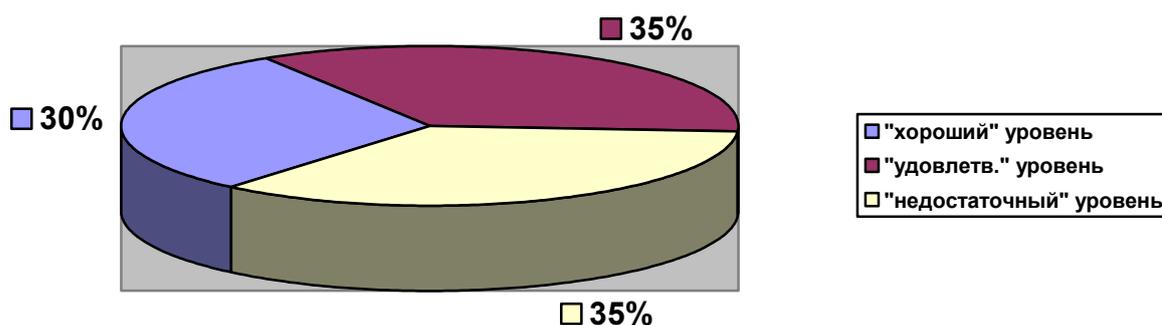


Рисунок 1 - Результаты выявления состояния монологической речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня в %

Дети с «хорошим» уровнем развития монологической речи 100% справились с заданиями на составление фразовых высказываний, набрав за них максимальное количество баллов, наблюдались ошибки при выполнении

заданий на составление рассказа по серии сюжетных картинок и пересказе. У детей с «удовлетворительным» уровнем появились неточности при составлении фразовых высказываний по картинкам. К ошибкам в заданиях на составление рассказа по серии сюжетных картинок и пересказе текста добавились ошибки, допускаемые при составлении рассказа из личного опыта и рассказа-описания. Детям этого уровня приходилось оказывать организационную помощь в виде уточняющих и наводящих вопросов. Дошкольники с «недостаточным» уровнем развития связной монологической речи допускали ошибки во всех семи заданиях, ошибки носили более обширный характер.

Обобщив качественный анализ результатов исследования связной монологической речи можно сказать, что к наиболее типичным ошибкам старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня относятся: пропуски частей текста, нарушение последовательности изложения, значительное количество смысловых искажений, пропуски отдельных моментов, нарушения связности высказывания, недостаточная выразительность подобранных языковых средств, единичные случаи нарушения логической последовательности, неупорядоченный характер рассказа, трудности в порождении высказывания.

Часто дети нуждаются в стимулирующей помощи в виде побуждения, стимулирующих вопросов, указания на картинку в общем или конкретную деталь картинки.

Представляем результаты второго этапа эксперимента, включающего в себя выявление характера детско-родительских отношений испытуемых и их родителей.

По результатам проведенного анкетирования было выявлено 9 семей (45%) с «благоприятным» характером отношений, 11 семей (55%) с «неблагоприятным» характером отношений. Наглядно результаты представлены в диаграмме (рис.2).

Благоприятный	67 %	-	33 %	67 %	-	33 %	78 %	22 %	-	45 %	22 %	33 %	67 %	-	33 %
Неблагоприятный	18 %	9 %	73 %	9 %	-	91 %	91 %	-	9 %	91 %	9 %	-	91 %	-	9 %

Результаты сопоставительного анализа исследования монологической речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня и характера детско-родительских в их семьях представим в параграфе 2. 3.

2. 3. Сопоставительный анализ результатов исследования состояния монологической речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня и характера детско-родительских в их семьях

Сопоставительный анализ результатов исследования показал, что среди семей 6 детей с «хорошим» уровнем развития монологической речи, 4 ребенка (67%) из семьи благоприятного типа, 2 ребенка (33%) из семьи неблагоприятного типа. Из 7 детей с «удовлетворительным» уровнем развития монологической речи, 3 ребенка (43%) из семьи благоприятного типа, 4 ребенка (57%) из семьи неблагоприятного типа. Из 7 детей с «недостаточным» уровнем развития монологической речи, 2 ребенка (29%) из семьи благоприятного типа, 5 детей (71%) из семьи неблагоприятного типа (рис. 3).

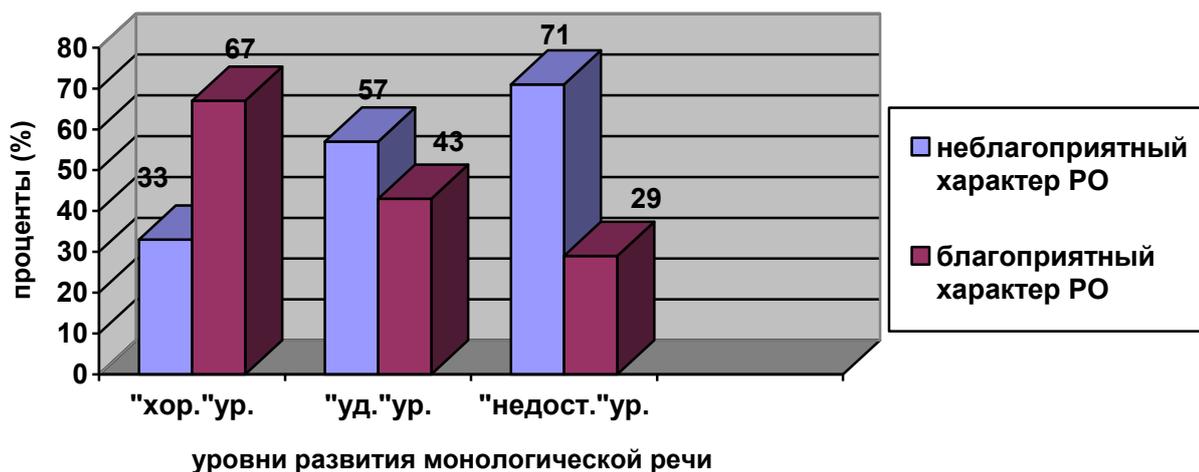


Рис. 3 - Результаты сопоставления состояния монологической речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня и типа родительских отношений (в %)

Для наглядности, результаты сопоставительного анализа дублируются в таблице 5.

Таблица 5 - Результаты сопоставительного анализа исследования состояния монологической речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня и характера детско-родительских в их семьях

характер РО в семье \ Уровень разв. мон. речи	Благоприятный характер РО	Неблагоприятный характер РО
«Хороший»	67%	33%
«Удовлетворительный»	43%	57%
«Недостаточный»	29%	71%

Из таблицы видно, что в семьях с «благоприятным» характером детско-родительских отношений уровень развития монологической речи выше, чем в семьях, в которых преобладает «неблагоприятный» характер родительских отношений.

Также, по результатам обследования родителей, можно заметить, что в семьях детей с «хорошим» уровнем развития монологической речи преобладают такие неблагоприятные типы родительских отношений как «симбиоз» и «отвержение»; в семьях детей с «удовлетворительным» уровнем развития монологической речи - «симбиоз», «авторитаризм» и «маленький неудачник»; в семьях детей с «недостаточным» уровнем развития монологической речи – «симбиоз», «авторитаризм», «маленький неудачник», а также отсутствие «кооперации» (рисунок 4).

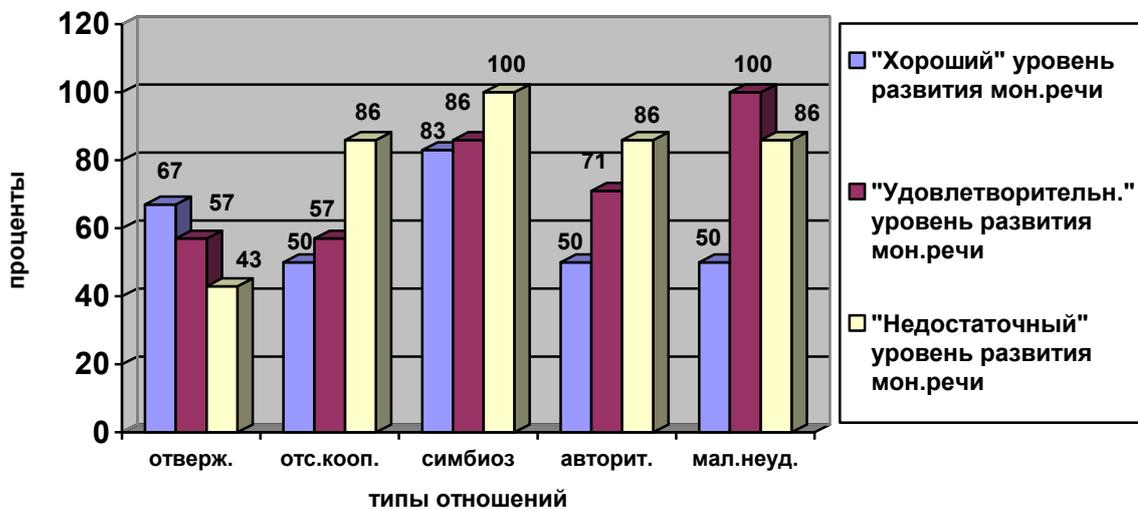


Рис. 4 - Частота проявления различных типов отношения родителей к старшим дошкольникам с общим недоразвитием речи III уровня с различным уровнем сформированности монологической речи

Как мы видим, с повышением количества преобладающих в семьях негативных типов отношений, понижается уровень развития монологической речи детей.

Для подтверждения или опровержения предположения о наличии взаимосвязи между уровнем развития монологической речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня и характером детско-родительских отношений в их семьях нами был проведен корреляционный анализ по методу Спирмена (см. Приложение Ж). Корреляционный анализ подтвердил наличие слабой корреляционной связи между исследуемыми

нами компонентами (коэффициент корреляции Спирмена (r) равен - 0.139). Слабая зависимость, на наш взгляд, объясняется тем, что детско-родительские отношения являются не главным, а одним из второстепенных факторов, влияющих на развитие связной монологической речи.

Тем не менее метод ранговой корреляции подтвердил существование связи между состоянием монологической речи дошкольников и характером детско-родительских отношений в их семьях, что позволяет сделать вывод о том, что развитие монологической речи старших дошкольников будет проходить эффективнее, если включить в коррекционный процесс родителей, а также, одновременно проводить мероприятия по улучшению детско-родительских отношений в семьях воспитанников.

2. 4. Методические рекомендации по развитию монологической речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня посредством включения родителей в коррекционный процесс

Результаты констатирующего эксперимента доказали необходимость составления комплекса мероприятий, направленных на развитие монологической речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня и улучшение характера детско-родительских отношений в их семьях.

При составлении методических рекомендаций мы опирались на работы О. Л. Беляевой, В. П. Глухова, И. М. Марковской и др. [8, 9, 10, 11, 12, 26, 63].

Нами учитывались следующие принципы:

- принцип сотрудничества детей и взрослых, предполагающий взаимодействие с детьми как специалистов ДООУ, так и их родителей для

достижения наилучших результатов коррекционной работы по развитию монологической речи;

- принцип сотрудничества организации с семьями, означающий сопровождение и поддержку семьи специалистами (логопедом, психологом) на протяжении всего коррекционного курса;

- принцип возрастной адекватности дошкольного образования, обеспечивающий соответствие условий, требований, методов возрасту и особенностям детей. Данный принцип подчеркивает необходимость учета возрастных особенностей старших дошкольников, а также особенностей, присущим детям с общим недоразвитием речи III уровня;

- принцип индивидуального подхода заключался в том, что рекомендации были составлены на основе тщательного изучения состояния монологической речи каждого ребенка и детско-родительских отношений внутри семьи и учитывали особенности каждого субъекта эксперимента;

- принцип системности как совокупности целенаправленных, объединенных единой логикой процесса действий, средств, организационных форм, направленных как на развитие монологической речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи, так и на улучшение характера детско-родительских отношений в их семьях.

Комплекс коррекционных мероприятий по развитию монологической речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня посредством включения родителей в коррекционный процесс, разработанный нами, имеет два направления: работу с родителями и работу с детьми. Схематично это представлено на рисунке 5.



Рисунок 5 - Комплекс коррекционных мероприятий по развитию монологической речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня посредством включения родителей в коррекционный процесс.

Опишем два представленных направления работы подробнее.

Первое направление – работа с родителями старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

Цель работы: повышение педагогической грамотности родителей в области развития монологической речи старших дошкольников и улучшения детско-родительских отношений.

Данное направление реализуется в двух видах деятельности: информационно-просветительской и практико-ориентированной.

Информационно-просветительская деятельность предполагает:

- информирование родителей об особенностях монологической речи старших дошкольников с нормой речевого развития и с психолого-педагогическим заключением «общее недоразвитие речи III уровня»;

- сообщение родителям результатов исследования характера детско-родительских отношений в их семье и особенностей монологической речи их ребенка, и как следствие - разъяснение необходимости проведения комплекса мероприятий, направленных на развитие монологической речи детей и улучшения качества отношений между родителями и детьми;

- донесение до родителей информации о намеченном пути нормализации детско-родительских отношений (педагогом-психологом), о намеченных формах и методах развития монологической речи детей (учителем-логопедом), о возможности организации индивидуальных встреч со специалистами при возникновении такой необходимости;

- обучение родителей эффективным способам, формам и методам развития монологической речи детей, а также способам взаимодействия с ребенком, направленным на улучшение характера детско-родительских отношений.

Информационно-просветительская деятельность может быть реализована в форме бесед во время собраний, тематических встреч, индивидуальных консультаций, размещения информации на сайте ДОУ.

Перед проведением информационно-просветительской работы следует предложить родителям ответить на вопросы анкеты (Приложение К). По результатам анкетирования можно будет судить об уровне компетентности родителей в вопросах развития связной речи старших дошкольников с ОНР III уровня.

Примерные темы «тематических встреч» и бесед с родителями:

1. Психологические особенности детей старшего дошкольного возраста (проводится психологом).

2. Особенности монологической речи старших дошкольников с нормой речевого развития и с психолого-педагогическим заключением «общее недоразвитие речи III уровня» (проводится логопедом).

3. Значение связной речи в жизни ребенка. Роль родителей в развитии связной монологической речи дошкольников (проводится логопедом).

4. Влияние различных типов родительских отношений на психическое и речевое развитие детей (проводится психологом и логопедом совместно).

5. «Как развивать связную речь дома?» (проводится логопедом).

Информационно-просветительскую деятельность целесообразно проводить в начальный период, а также по мере необходимости.

Практико-ориентированная деятельность с родителями направлена на практическое закрепление полученных родителями знаний, обучение их практическим методам и приемам, направленным на развитие связной монологической речи ребенка, формирование у родителей положительных способов взаимодействия с ребенком в разных видах деятельности, в том числе с целью улучшения характера детско-родительских отношений.

Она реализуется через проведение разнообразных мастер-классов, ролевых игр, семейных гостиных. На подобных встречах родители смогут научиться правильной организации совместной деятельности с ребенком, проведению с ним разных видов дидактических игр, речевому оформлению совместных занятий.

На данном этапе мы рекомендуем использовать авторскую программу И. М. Марковской «Тренинг взаимодействия родителей с детьми», состоящую из двенадцати занятий [63]. Каждое занятие включает в себя цели, содержание занятия, домашнее задание, примечание. Целью программы является повышение психологической компетентности родителей в области воспитания и взаимодействия с детьми. Программа подходит для

родителей старших дошкольников и младших школьников и предполагает занятия с родителями и их детьми в течение 6 месяцев с периодичностью один раз в две недели. Каждое занятие рассчитано на 2-3 часа, в группу может входить от 7 до 12 человек. Эффективность участия в тренинге во многом зависит от общих установок родителей на групповую работу, от готовности и умения слышать различные позиции людей, извлекать из этого опыт.

Второе направление – работа с детьми, имеет целью развитие связной монологической речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня посредством включения родителей в коррекционный процесс.

Данное направление включает в себя два вида деятельности: коррекционную работу ребенка со специалистами и коррекционную работу ребенка совместно с родителями.

В него входят такие виды деятельности как:

- подгрупповые и индивидуальные коррекционные занятия учителя-логопеда по развитию монологической речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи;

- коррекционные занятия по развитию связной монологической речи детей с родителями в присутствии специалиста;

- выполнение домашних заданий родителями с детьми по заданию логопеда и психолога.

Коррекционно-развивающую работу с детьми по развитию монологической речи мы предлагаем проводить, используя методику формирования связной речи В. П. Глухова [26]. Данная методика включает в себя целенаправленное формирование лексического и грамматического строя речи, развитие фразовой речи, навыков речевого общения и обучение рассказыванию. Особое внимание уделяется формированию связной монологической (описательной и повествовательной) речи.

Представленная автором система обучения детей с общим недоразвитием речи включает ряд разделов, направленных на овладение ими навыками монологической речи в следующих формах: составление высказываний по наглядному восприятию, воспроизведение прослушанного текста, составление рассказа-описания, рассказывание с элементами творчества (на заданную тему, по аналогии и т.д.). Работа построена таким образом, чтобы был обеспечен постепенный переход от формирования у детей репродуктивных форм речи – к самостоятельным, от высказываний с опорой на наглядность – к высказываниям по собственному замыслу. По каждому из разделов ставятся как конкретные задачи по овладению детьми речевыми навыками и способами действий (планированию и построению высказывания и т.д.), так и специальные – направленные на усвоение детьми языковых средств. В связи с этим, работу по развитию связной монологической речи у детей с низким уровнем речевого развития следует начинать с этапа овладения умением составлять простые предложения по вопросам, демонстрируемым действиям, серии картинок. При работе с детьми со средним («удовлетворительным») уровнем развития монологической речи коррекционную работу можно начинать с обучения составлению простого описания, коротких рассказов по картине и серии картинок, простых пересказов. В работу с детьми с достаточно высоким («хорошим») уровнем развития монологической речи целесообразно наряду с работой над указанными выше видами рассказов включать творческие виды рассказывания (составление рассказа по теме, придумывание начала или конца рассказа и т.д.). Для этого необходимо использовать методические разработки соответствующего периода обучения (Приложение 3). Основными формами работы являются коррекционно-развивающие логопедические подгрупповые (5-6 человек, один раз в неделю) и индивидуальные занятия (при необходимости).

Наряду с занятиями, проводимыми с ребенком логопедом, предусматривается выполнение домашних заданий родителями с детьми (один раз в две недели). Каждому домашнему заданию предшествует предварительная работа логопеда с детьми, подготавливающая ребенка к предстоящему домашнему занятию и облегчающая тем самым работу родителям. Отчеты о выполнении подобных творческих домашних заданий предполагается проводить во время групповых чаепитий или семейных гостиных.

Выполнение заданий родителями с детьми дома предваряют индивидуальные занятия, проводимые родителями с детьми в присутствии логопеда и психолога. Подобные занятия несут как контролирующую, так и обучающую функцию и призваны помочь родителям научиться правильно выстраивать общение с ребенком при организации домашних занятия.

Подготовка родителей к ведению занятий проходит в несколько этапов.

1. Родители присутствуют на занятиях, проводимых логопедом, принимают участие в организационных моментах и физкультминутках.
2. Логопед проводит первую половину занятия, родитель – вторую.
3. Родитель проводит все занятие полностью, логопед – наблюдает, при необходимости корректирует.

По окончании занятий, родителям даются домашние задания, аналогичные проводимым на занятии с целью закрепления умений, полученных на занятии: у родителей будут закреплены умение вести беседу, задавать вопросы и т.д., у детей – умение составлять конкретный вид рассказов. Пример конспекта представлен в Приложении Н.

По ходу занятия логопед фиксирует положительные и отрицательные моменты ведения занятия родителем в протоколе (Приложение Л). По окончании такого занятия логопед его анализирует, обсуждает с родителем и вносит необходимые корректировки, связанные с развитием монологической

речи, психолог дает советы по улучшению отношений между взрослым и ребенком в процессе взаимодействия. Занятия проводятся 1-3 раза в неделю по 20-30 минут в утренние часы.

При переходе к самостоятельному выполнению (без контроля логопеда) заданий на развитие связной монологической речи родителями с детьми в домашних условиях, используются упражнения, направленную на их совместную деятельность. Ребенок лучше включится в выполнение домашних заданий, если предложить ему соответствующие его возрасту игровые формы работы. Такими совместными с родителями формами работы, направленными на развитие связной монологической речи могут быть: изготовление рисунка, игрушки (сказочного героя) с последующим рассказом о нем, подготовка презентации «Один день из моей жизни», фоторепортажа о каком-либо событии, произошедшем дома, изготовление тематической стенгазеты с последующим описанием отраженных на ней событий и т.д. (Приложение И).

Предложенные нами методические рекомендации по развитию связной монологической речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня посредством формирования положительного характера детско-родительских отношений является практическим средством по повышению уровня развития монологической речи, а также выходу на новый уровень взаимодействия родителей со своим ребенком.

Выводы по 2 главе

В проведенном нами исследовании приняло участие 20 семей: 20 детей в возрасте 6-7 лет, посещающие подготовительные группы компенсирующей направленности для детей с тяжелыми нарушениями речи второй год и имеющие заключения ТПМПК «Общее нарушение речи III уровня», а также их родители.

На первом этапе констатирующего эксперимента нами были выявлены особенности монологической речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня, которые заключались в трудностях программирования высказываний, установлении субъектно-объектных отношений и причинно-следственных связей, значительном количестве смысловых искажений, пропусках отдельных моментов, нарушении связности высказывания, недостаточной выразительности подобранных языковых средств, случаях нарушения логической последовательности, неупорядоченном характере рассказов, частом обращении к стимулирующей помощи в виде побуждающих и наводящих вопросов, указании на элементы картинок. Также на данном этапе дети были распределены по трем уровням развития связной монологической речи.

На втором этапе, на основе данных, полученных в ходе анкетирования, нами были выделены наиболее часто встречающиеся в семьях старших дошкольников типы детско-родительских отношений («симбиоз», «авторитарная гиперсоциализация», «маленький неудачник»), определены семьи с «благоприятным» и «неблагоприятным» типом детско-родительских отношений.

Сопоставление данных, полученных на первом и втором этапах эксперимента, показало наличие некоторой зависимости состояния монологической речи дошкольников от характера детско-родительских

отношений в их семьях. Было выявлено, что в семьях с «благоприятным» характером детско-родительских отношений уровень развития монологической речи выше, чем в семьях с «неблагоприятным» характером родительских отношений. Наличие связи между уровнем монологической речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня и характером детско-родительских отношений в их семьях подтвердил корреляционный анализ по методу Спирмена.

На основании проведенного констатирующего эксперимента, нами был составлен комплекс методических рекомендаций, направленных одновременно на:

- развитие монологической речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня посредством включения родителей в коррекционный процесс;

- улучшение характера детско-родительских отношений в их семьях.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проблема развития монологической речи старших дошкольников является актуальной в наше время. Во многом это связано с такими задачами, поставленными перед ДОО с введением ФГОС, как развитие коммуникативных компетенций дошкольников, а также реализация преемственности образовательных программ дошкольного и начального общего образования.

В связи с этим нами было проведено исследование, целью которого стала разработка методических рекомендаций, направленных на развитие связной монологической речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня и улучшение детско-родительских отношений в их семьях в соответствии с выявленными особенностями монологической речи и характером детско-родительских отношений.

Проведению констатирующего эксперимента предшествовал анализ литературных источников, который помог обобщить мнение разных авторов об особенностях монологической речи детей с общим нарушением речи III уровня, а также о факторах, влияющих на формирование монологической речи. Одним из факторов стал характер отношения детей с родителями. Влияние родителей на развитие ребенка подтверждено трудами различных ученых.

Нам предстояло проверить наличие или отсутствие зависимости состояния монологической речи старших дошкольников от характера детско-родительских отношений. Для этого нами был проведен констатирующий эксперимент. Исследование проводилось на базе МБДОУ Ирбинский детский сад № 2 «Теремок» комбинированного вида. В нем участвовало 20 старших дошкольников 6-7 лет с заключением ТПМПК «общее недоразвитие речи III уровня», а также их родители (экспериментом были охвачены полные семьи).

На первом этапе было проведено исследование состояния монологической речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня по методике, предложенной В. П. Глуховым. Количественный анализ результатов показал, что 30% (6 человек) испытуемых обладают «хорошим» уровнем развития монологической речи, по 35% (по 7 человек) – «удовлетворительным» и «недостаточным» уровнем. Качественный анализ подтвердил выдвинутую нами гипотезу об особенностях монологической речи старших дошкольников, к которым относятся трудности в порождении высказывания, установлении субъектно-объектных отношений и причинно-следственных связей, нарушении логической последовательности изложения и связности высказывания, пропусках и искажениях смысловых звеньев, бедности используемых языковых средств, обращении к стимулирующей помощи в виде побуждающих и наводящих вопросов, обращении внимания ребенка на элементы картинок.

На втором этапе нам предстояло выявить характер детско-родительских отношений в семьях воспитанников. Для этого мы использовали «Тест-опросник родительского отношения» А. Я. Варги, В. В. Столина, состоящий из 61 вопроса. Результаты второго этапа показали, что 9 из 20 семей (45%) обладают «благоприятным» характером отношений, 11 семей (55%) - «неблагоприятным» характером отношений. Кроме того, в процессе исследования нам удалось выделить типы отношений, наиболее часто встречающихся в семьях испытуемых. Таким образом, второе предположение гипотезы можно считать подтвержденным.

Третий этап – сопоставительный анализ результатов исследования состояния монологической речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня и характера детско-родительских в их семьях показал, что среди семей 6 детей с «хорошим» уровнем развития монологической речи, 4 ребенка (67%) из семьи благоприятного типа, 2 ребенка (33%) из семьи неблагоприятного типа. Из 7 детей с

«удовлетворительным» уровнем развития монологической речи, 3 ребенка (43%) из семьи благоприятного типа, 4 ребенка (57%) из семьи неблагоприятного типа. Из 7 детей с «недостаточным» уровнем развития монологической речи, 2 ребенка (29%) из семьи благоприятного типа, 5 детей (71%) из семьи неблагоприятного типа. Из этих данных видно, что в семьях с «благоприятным» характером детско-родительских отношений уровень развития монологической речи выше, чем в семьях, в которых преобладает «неблагоприятный» характер родительских отношений.

Также, по результатам обследования родителей, можно заметить, что с повышением количества преобладающих в семьях негативных типов отношений, понижается уровень развития монологической речи детей.

Наличие связи между уровнем монологической речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня и характером детско-родительских отношений в их семьях подтвердил корреляционный анализ по методу Спирмена (коэффициент корреляции Спирмена (r) равен - 0.139). Слабая зависимость, на наш взгляд, может быть объяснена тем, что детско-родительские отношения являются не основным фактором, влияющим на развитие связной монологической речи.

В связи с этим можно сделать вывод, что характер детско-родительских отношений влияет на развитие связной монологической речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

Поэтому, предлагаемый нами комплекс рекомендаций по развитию монологической речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня включает в себя два направления работы: работу с родителями воспитанников в виде информационно-просветительской и практико-ориентированной деятельности, а также совместную работу родителей и дошкольников, направленную на развитие связной монологической речи детей.

Таким образом, считаем цель и задачи исследования выполненными, а гипотезу подтвержденной.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Авдеева, Н.Н. Роль матери и отца в развитии ребенка в раннем детстве / Н.Н. Авдеева // Дошкольное воспитание. - 2005. - № 3. - С. 101-108.
2. Амирова, И.И. Влияние детско-родительских отношений на проявление самостоятельности в дошкольном возрасте / И.И. Амирова // Наука-RASTUDENT.RU. – 2014. – No. 2 / [Электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: <http://nauka-rastudent.ru/2/1228/>
3. Андреева, Л.А. Психологические особенности детско-родительских отношений в этносе, проживающем в диаспоре и на исконной территории: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / Андреева Лариса Алексеевна. - М., 2000. - 143 с.
4. Ахутина, Т.В. Порождение речи. Нейролингвистический анализ синтаксиса / Т.В. Ахутина. - М., 1989.
5. Баринова, Е.А. Лингвистические основы методики развития связной речи / Е.А. Баринова // Развитие речи учащихся: Уч. зап. ЛГПИ им. А.И.Герцена. Л., 1971. - Т.453.
6. Барменкова, Т.Д. Характеристика нарушений связного речевого высказывания у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Барменкова Татьяна Дмитриевна. - М., 1995. – 177 с.
7. Белогай, К.Н. Оценочный компонент материнского отношения / К.Н. Белогай, О.В. Зинченко // Психолог в детском саду. - 2005. - № 4. - С.57-66.
8. Беляева, О.Л. Взаимодействие учителя-дефектолога с родителями слабослышащего ребенка, интегрированного в общеобразовательную школу / О.Л. Беляева, Н.В. Ольховская // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. - 2007. - № 1. - С. 42-46.

9. Беляева, О.Л. Из опыта работы детско-взрослого клуба «Ступеньки общения» / О.Л. Беляева, И.И. Кушнина // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. - 2007. - № 1. - С.47.
10. Беляева, О.Л., Пермикина В.А., Юкзина Т.Л. Интерактивная площадка, обеспечивающая поддержку семей кохлеарно имплантированных детей в инклюзивном пространстве дошкольного образовательного учреждения / О. Л. Беляева // Сибирский Вестник специального образования. - 2015. - №2 (15). – С 9-12.
11. Беляева, О.Л. К вопросу о взаимодействии педагогического коллектива с семьями дошкольников с кохлеарными инплантами / О.Л. Беляева // Наука и социум: Материалы Всероссийской научно-практической конференции / отв. ред. Е.Л. Сорокина – Новосибирск. -2016. - С.11-17.
12. Беляева, О.Л. Организация и содержание психолого-педагогической помощи детям после кохлеарной имплантации и их семьям: сборник материалов и методических рекомендаций / О.Л. Беляева, Л.В. Скакун. Краснояр. Гос. пед. Ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2017. – 134 с.
13. Бизикова, О.А. Развитие монологической речи у дошкольников: учебное пособие для студ. высш. учебных заведений / О.А. Бизикова. – Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гос. ун-та, 2014. – 235 с.
14. Бодалев, А. А. Общая психодиагностика: учебное пособие / А. А. Бодалев, В. В. Столин, В. С. Аванесов. – СПб.: Изд-во Речь, 2002. – 440 с.
15. Бондаренко, А.И. Словесные игры в детском саду. Пособие для воспитателей детских садов / А.И. Бондаренко. – М.: Просвещение, 1977.
16. Бочарова, Н.Н. Роль матери и отца в развитии ребенка в раннем детстве / Н.Н. Бочарова // Дошкольное воспитание. - 2005. - № 5. - С. 110-116.
17. Варга, А.Я. Структура и типы родительского отношения: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Варга Анна Яковлевна. - М., МГУ. - 1986. - 209 с.
18. Варга, Д. Дела семейные / Д. Варга. - М.: Педагогика, 1986. - 160 с.

19. Винокур, Т.Г. Монолог // Русский язык: энциклопедия. Изд. 2-е, перераб. и доп. / Гл. ред. Ю.Н.Караулов. М.: Дрофа, 1998. - С. 240.
20. Волкова, Л.С. Логопедия: учебник для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений / под ред. Л.С. Волковой. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2009. – 703 с.
21. Воробьева, В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи / под ред. В.К. Воробьевой. - М.: АСТ: Астрель: Транзиткнига, 2006. – 158 с.
22. Выготский, Л.С. Избранные психологические исследования / Л.С. Выготский. - М., 1956.
23. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский // Сбор. соч. - Т. 2. М., 1983.
24. Гиппенрейтер, Ю.Б. Общаться с ребенком. Как? / Ю.Б. Гиппенрейтер. - М.: МАССМЕДИА, 1995. - 240 с.
25. Глухов, В.П. Из опыта логопедической работы по формированию связной речи детей с ОНР дошкольного возраста на занятиях по обучению рассказыванию / В.П. Глухов // Дефектология. – 1994. - № 4.
26. Глухов, В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием. - изд. 2-е / В. П. Глухов. – М.: Просвещение, 2004. – 345 с.
27. Глухов, В.П. Особенности формирования связной речи дошкольников с общим речевым недоразвитием / В. П. Глухов. - М., 2006. -186 с.
28. Гойхман О.Я. Русский язык и культура речи. Учебник второе издание переб. и дополненное / под ред. профессора О. Я. Гойхмана. – М.: ИНФРА-М, 2009. - 55 с.
29. Гриншпун, Б.М. Развитие коммуникативных умений и навыков у дошкольников в процессе логопедической работы над связной речью / Б.М. Гриншпун, В.И. Селиверстов // Дефектология. – 1988. - № 3.

30. Гуткович, И.Я. Приемы РТВ в обучении составлению сказок дошкольников / И.Я. Гуткович // Тезисы докладов Региональной научно – практической конференции «Использование элементов ТРИЗ в обучении дошкольников и младших школьников». – Челябинск, 1998. – С. 13-15.
31. Дела, Т.А. Ошибки родителей / Т.А. Дела. - М.: Прогресс, 1993. -133 с.
32. Доброва, Г.Р. Вариативность речевого развития детей в зависимости от наличия / отсутствия у них старшего сиблинга / Г.Р. Доброва // Проблемы онтолингвистики -2013: материалы междунар. конф. – СПб. - 2013.
33. Доброгаев, С.М. Речевые рефлексы: труды Лаборатории физиологии речи Академии наук СССР / С.М. Доброгаев. – М.-Л.: Издательство академии наук СССР, 1947. – 142 с.
34. Долгова, Л.А. Психологические основы развития навыков речевой коммуникации у учащихся общеобразовательной школы / Л.А. Долгова. – М., 1996.
35. Ефименкова, Л.Н. Формирование речи у дошкольников /Л.Н. Ефименкова. - М., 19 Николс М., Шварц Р. Семейная терапия. Концепции и методы. М.: Эксмо, 2004, 960 с.
36. Ефремова, Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-образовательный / Т.Ф. Ефремова. – М.: Русский язык, 2000. – в 2 т.
37. Желнорчук, Г.А. Проектная деятельность в работе с родителями детей-логопатов / Г.А. Желнорчук // Наука и образование: новое время. – 2014. – С.125-130.
38. Жинкин, Н.И. Механизмы речи / Н.И. Жинкин. – М., 1988.
39. Жукова, Н.С. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: Книга для логопеда / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. - Екатеринбург: Изд-во ЛИТУР, 2000. - 320 с.
40. Захарова, Е.И. Особенности эмоциональной стороны детско-родительского взаимодействия / Е. И. Захарова // Психолог в детском саду. - 2002. - № 1. - С. 3-28.

41. Зимняя, И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И.А. Зимняя. – М., 1991.
42. Зинкевич-Евстегнеева, Т.Д. Практикум по сказкотерапии / Т.Д. Зинкевич-Евстегнеева. - СПб.: ООО «Речь», 2000. – 310 с.
43. Зиновьева, М.В. Влияние стиля родительского воспитания на развитие предпосылок мировоззрения у детей дошкольного возраста / М.В. Зиновьева // Психологическая наука и образование. - 2001. - № 1.
44. Иванова, И. А. Особенности родительско-детских отношений в семьях, воспитывающих детей с проблемами в развитии / И.А. Иванова // Коррекционная педагогика: теория и практика. - 2007. - №3. - С.67 - 70.
45. Искимджи, Е.П. Театрализованные представления как форма организации театрально-игровой деятельности детей старшего дошкольного возраста / Е.П. Искимджи, И.П. Белогурова // Дошкольник. – 2013. – №3. – С. 61-65.
46. Карнаухова, Я.Б. Возможности изографического моделирования в формировании связной речи дошкольников с общим недоразвитием речи / Я.Б. Карнаухова // Специальное образование. – 2013. - № 1. – С. 48-57.
47. Кериг, П. К. Семейный контекст: удовлетворенность супружеством, родительский стиль и речевое поведение с детьми / П. К. Кериг // Вопросы психологии. – 1990, – № 1. – С. 158-164.
48. Козловская, Н.В. Влияние детско-родительских отношений на уровень тревожности детей старшего дошкольного возраста / Н.В. Козловская // Психолог в детском саду. - 2005. - № 4. - С. 85-96.
49. Колпакова Л.М. Психологическая адаптивность и преодоление как необходимые условия качества жизнедеятельности человека // Вестник ЛГУ им. А. С. Пушкина.- Серия Психология. - № 4. – СПб., 2009. – С. 106-118.
50. Коноваленко В.В. Коноваленко С.В. Формирование связной речи и развитие логического мышления у детей старшего дошкольного возраста с ОНР. Некоторые методы и приемы. М., 2003.

51. Корицкая, Е.Г. Формирование развернутой описательно-повествовательной речи у детей с третьим уровнем общего речевого развития / Е.Г. Корицкая, Т.А. Шимкович // Нарушение речи дошкольников. – М.: Просвещение, 1972. – с. 181-189.
52. Котова, Е.В. Детско-родительские отношения в различных типах семей: монография / Е.В. Котова. – Краснояр. гос. пед. им. В.П. Астафьева. - Красноярск, 2004. - 156 с.
53. Ладыженская, Т.А. Связная речь. Методика развития речи на уроках русского языка / Т.А. Ладыженская. - М., 1980.
54. Ладыженская, Т.А. Система работы по развитию связной устной речи учащихся / Т. А. Ладыженская. - М., 1975.
55. Лалаева, Р.И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. СПб.: КАРО, 2004. -160 с.
56. Леонтьев, А.А. Исследования детской речи. Основы теории речевой деятельности / А.А. Леонтьев. - М., 1974.
57. Леонтьев, А.А. Психология общения / А.А. Леонтьев. – М., 1997
58. Лисина, М.И. Общение и речь: развитие речи у детей в общении со взрослыми / под ред. М. И. Лисиной. – М.: Педагогика, - 1985.
59. Лисина, М.И. Общение со взрослыми и психологическая подготовка детей к школе / М.И. Лисина, Г.И. Капчеля. - Кишинёв: ШТИИИЦА, 1987. - 136 с.
60. Лихачева, Н. Н. О помощи семье, воспитывающей ребенка с нарушениями речи / Н.Н. Лихачева // Нижегородское образование. - №1. – 2008. - с. 61-66.
61. Лурия, А.Р. Язык и сознание / Под ред. Е.Д.Хомской. - Ростов-на-Дону, 1998.
62. Малявина, С.С. Особенности детско-родительских отношений в семьях: гендерный аспект / С.С. Малявина, О.А. Пивцайкина // Психолог в детском саду. - 2006. - № 3. - С. 93-103.

63. Марковская, И. М. Тренинг взаимодействия родителей с детьми / И. М. Марковская.- СПб.: Речь, 2005. -150 с.
64. Матейчек, З. Родители и дети / З. Матейчек. - М.: Просвещение, 1992. - 320 с.
65. Махнач, А. В. Семья, брак и родительство в современной России: сборник научных трудов / под ред. А. В. Махнача, К. Б. Зуева. Вып. 2. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2015. – 408 с.
66. Миронова, С.А. Развитие речи дошкольников на логопедических занятиях / С.А. Миронова. - М., 1991.
67. Найденова, Н. В. Зависимость особенностей монологической речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня от характера детско-родительских отношений / Н. В. Найденова // Современные технологии коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья: материалы XVI Всероссийской научно-практической конференции / отв. ред. И. Ю. Жуковин. – Красноярск. – 2017. – С. 52-54.
68. Найденова, Н. В. Выявление зависимости особенностей монологической речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня от характера детско-родительских отношений / Н. В. Найденова // The Newman in Foreign Policy. – 2017. - № 37 (81). – С. 127-129.
69. Нечаева, О.А. Функционально-смысловые типы речи (Описание, повествование, рассуждение) / О.А. Нечаева. - М., 1986.
70. Петровский, А.В. Психология и тактика семейного воспитания / А.В. Петровский. - М., 1981. - 95 с.
71. Радионова, Г.С. Изучение связной монологической речи дошкольников с задержкой психического развития в ходе сюжетно-ролевой игры / Г.С. Радионова, С.Н. Соловьева // Вестник приамурского государственного университета им. Шолом-Алейхема. – 2015. - № 2(19). – С.101-106.

72. Рубченко, А.К. Проблема детско-родительских отношений в зарубежной психологии / А.К. Рубченко // Психолог в детском саду. - 2005. - № 2. С. - 84-98.
73. Рубченко, А.К. Подходы к проблеме детско-родительских отношений в отечественной психологии / А.К. Рубченко // Психолог в детском саду. - 2005. - № 4. - С. 98-114.
74. Русланова, Л.С. Влияние социально-психологических особенностей семьи на речевое развитие ребенка: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Русланова Лилия Сергеевна. – Ярославль, 2017. – 254 с.
75. Сидорчук, Т.А. Технологии развития связной речи дошкольников: Методическое пособие / Т.А. Сидорчук, Н.Н. Хоменко.- Минск. - 2004. – 52с.
76. Синягина, Н.Ю. Психолого-педагогическая коррекция детско-родительских отношений / Н.Ю. Синягина. - М.: ВЛАДОС, 2001. - 96 с.
77. Смирнова, Е. О. Опыт исследования структуры и динамики родительского отношения / Е.О. Смирнова, М.В. Быкова // Вопросы психологии.- 2000.- № 3.- С. 3-14.
78. Спиваковская, А.С. Как быть родителями: о психологии родительской любви / А.С. Спиваковская. - М.: Педагогика, 1986. - 160 с.
79. Соловейчик, С.Л. Педагогика для всех / С.Л. Соловейчик. – М.: Первое сентября, 2000. – 491 с.
80. Сырвачева, Л.А. Изучение и коррекция родительских отношений к детям младшего дошкольного возраста группы риска по отклонениям развития: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.10 / Сырвачева Лариса Анатольевна. – Екатеринбург. - 2008. - 25 с.
81. Сырвачева, Л.А., Особенности родительского отношения и его влияние на психическое развитие детей 3 лет с перинатальным поражением ЦНС / Л.А. Сырвачева, Л.П. Уфимцева. - Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева.- Красноярск, 2017.-352 с.

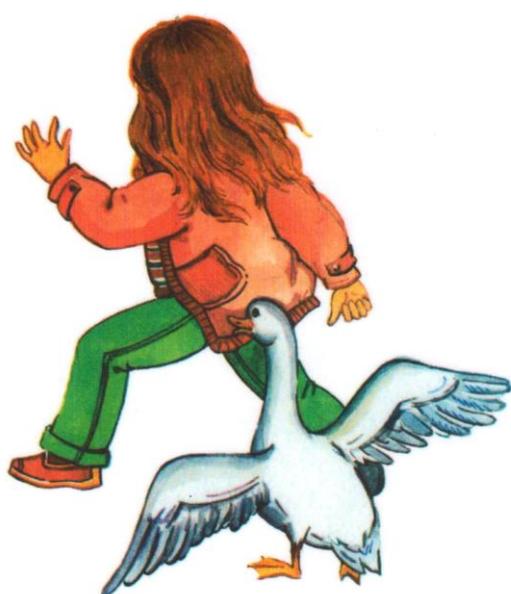
82. Текучев, А.В. Методика русского языка в средней школе / А.В. Текучев. - М., 1986.
83. Ткаченко, Т.А. Если дошкольник плохо говорит / Т.А. Ткаченко. - СПб.: Акцидент, 1998. – 112 с.
84. Ткаченко, Т.А. Учим говорить правильно. Система коррекции общего недоразвития речи у детей 6 лет / Т.А. Ткаченко. - М.: «Издательство ГНОМ и Д». - 2003.
85. Ушаков, Д.Н. Толковый словарь современного русского языка: Около 100000 слов / Д.Н. Ушаков. - М.: Аделант, 2013. - 800 с.
86. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Требования к структуре образовательной программы дошкольного образования и ее объему. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. Москва, пункт 2.6, стр. 7.
87. Филичева, Т.Б. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. - М., 1993.
88. Филичева, Т.Б., Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение / Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова. - М., 1999.
89. Фромм, Э. Душа человека / Э.Фромм. – М.: Республика, 1992.
90. Хватцев, М. Е. Логопедия: книга для преподавателей и студентов. Книга 1 / М. Е. Хватцев / под ред. Р. И. Лалаевой, С. Н. Шаховской. – М.: Владос, 2009. – 272 с.
91. Чумакова, И. Настольный театр как средство формирования связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня / И. Чумакова, М. Галявич // Дошкольное воспитание. – 2010. – №8. – С. 84-94.
92. Шорохова, О.А. Играем в сказку: Сказкотерапия и занятия по развитию связной речи дошкольников / О.А. Шорохова. — М.: ТЦ Сфера, 2006. — 208 с.

93. Щербак, С.Г. Формирование устной речи детей с минимальными дизартрическими расстройствами: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Щербак Светлана Геннадьевна. - М., 2011. - 170 с.
94. Эйдемиллер, Э.Г. Психология и психотерапия семьи / Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис. - СПб.: Питер, - 2002. - 656 с.
95. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин. - М.: Педагогика, 1989. - 571 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ**ПРИЛОЖЕНИЕ А**

Иллюстративный материал для проведения исследования связной
монологической речи по методике В. П. Глухова

Картинки для задания на составление фраз по картинкам с изображением
простых действий

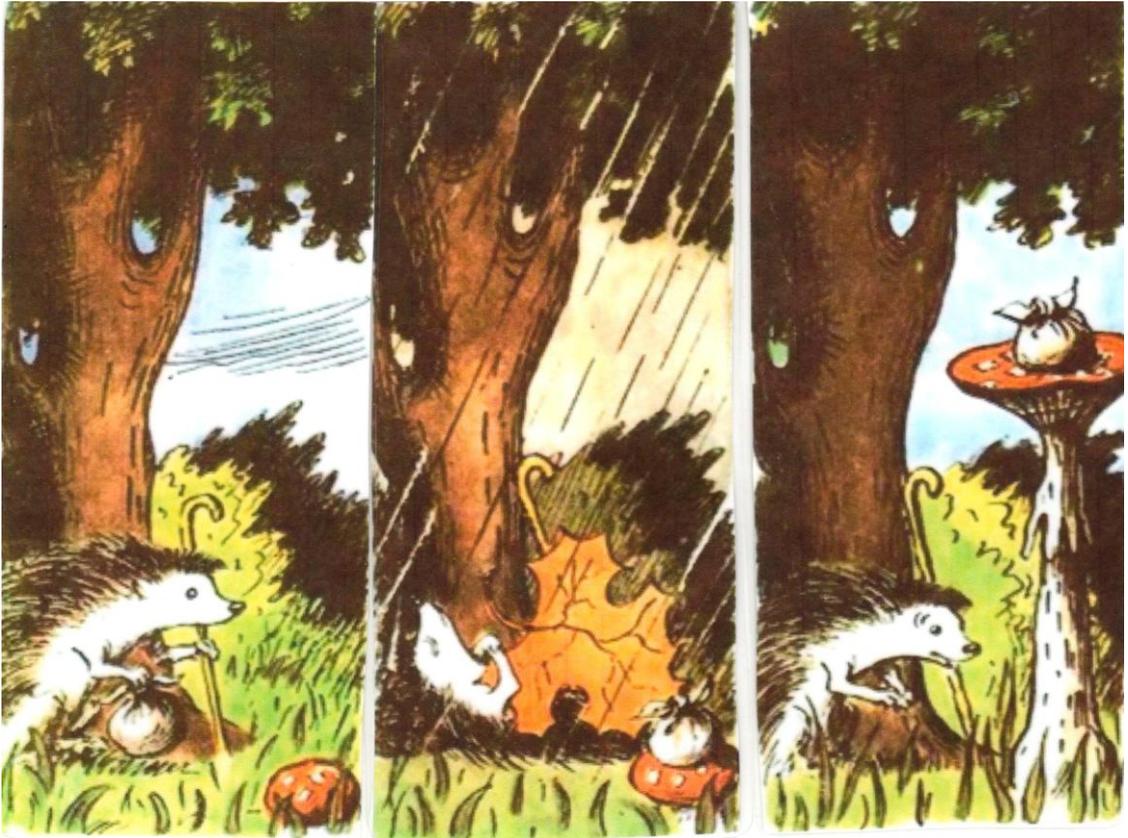




Картинки для задания на составление фраз-высказываний по трем предметным картинкам



Картинки для задания на составление рассказа по серии сюжетных картинок



Сюжетная картинка для задания по составлению продолжения рассказа по данному началу



ПРИЛОЖЕНИЕ Б

Таблица 6 - Примерная схема оценки уровня выполнения заданий на составление фразовых высказываний (по В. П. Глухову)

Уровень выполнения задания	Составление фраз по картинкам с изображением простых действий	Составление фраз-высказываний по 3-м предметным картинкам	Оценка в баллах
«удовлетворительный»	<p>Ответ на вопрос-задание в виде грамматически правильно построенной фразы, адекватной по смыслу содержанию предложенной картинки, полно и точно отображающей ее предметное содержание. Все варианты задания (5 фраз) выполнены на уровне, соответствующем указанным характеристикам.</p>	<p>Фраза составлена с учетом предметного содержания всех предложенных картинок, представляет собой адекватное по смыслу, грамматически правильно оформленное, достаточно информативное высказывание. Также оценивается вариант отображения вероятной предметной ситуации в виде короткого текста.</p>	5 баллов
«Средний»	<p>Адекватная по смыслу фраза имеет один из перечисленных недостатков:</p> <p>а) недостаточно информативна;</p>	<p>Имеются отдельные недостатки (смотри в графе слева) в построении фразы, адекватной по смыслу и соответствующей вероятной предметной</p>	4 балла

	<p>б) отмечаются ошибки в употреблении словоформ (в выборе нужной грамматической формы слова), нарушающие связь слов в предложении;</p> <p>в) нарушение нормативного порядка слов в словосочетаниях;</p> <p>г) длительные паузы с поиском нужного слова</p>	ситуации	
«Недостаточный»	Сочетание указанных недостатков информативности и лексико-грамматического структурирования фразы при выполнении всех (или большинства) вариантов задания	Фраза составлена на основе предметного содержания только 2-х картинок. При оказании помощи (указание на пропуск) ребенок составляет адекватное по содержанию высказывание	3 балла
«Низкий»	Адекватная фраза-высказывание составлена с помощью дополнительного вопроса, указывающего на выполняемое субъектом действие. Не все варианты задания выполнены	Ребенок не смог составить фразу-высказывание с использованием всех 3 картинок, несмотря на оказываемую помощь. Отмечаются ошибки в языковом оформлении высказывания	2 балла

Задание выполнено неадекватно	Отсутствие адекватного фразового ответа с помощью дополнительного вопроса. Составление фразы подменяется перечислением предметов, изображенных на картинке	Предложенное задание не выполнено. Ребенок правильно называет изображенные на картинках предметы, но составить фразу-высказывание с их использованием не может	1 балл
-------------------------------	---	--	--------

Таблица 7 - Схема оценки уровня выполнения пересказа, рассказа по сюжетным картинкам и рассказа из личного опыта (по В. П. Глухову)

Уровень выполнения задания	Пересказ	Рассказ по серии сюжетных картинок	Рассказ из личного опыта
<p>I - «хороший» (4 балла)</p>	<p>Пересказ составлен самостоятельно; полностью передается содержание текста, соблюдается связность и последовательность изложения. Используются разнообразные языковые средства в соответствии с текстом произведения. При пересказе в основном соблюдаются грамматические нормы родного языка.</p>	<p>Самостоятельно составлен связный рассказ, достаточно полно и адекватно отображающий изображенный сюжет. Соблюдается последовательность в передаче событий и связь между фрагментами-эпизодами. Рассказ построен в соответствии с грамматическими нормами языка (с учетом возраста детей).</p>	<p>Рассказ содержит достаточно информативные ответы на все вопросы. Все его фрагменты представляют связные развернутые высказывания. Применение лексико-грамматических средств соответствует возрасту.</p>

<p>II - удовлетворительный» (3 балла)</p>	<p>Пересказ составлен с некоторой помощью (побуждение, стимулирующие вопросы); полностью передается содержание текста. Отмечаются отдельные нарушения связного воспроизведения текста, отсутствие художественно-стилистических элементов; единичные нарушения структуры предложений.</p>	<p>Рассказ составлен с некоторой помощью (стимулирующие вопросы, указания на картинку); достаточно полно отражено содержание картинок (возможны пропуски отдельных моментов действия, в целом, не нарушающие смыслового соответствия рассказа). Отмечаются нерезко выраженные нарушения связности повествования; единичные ошибки в построении фраз.</p>	<p>Рассказ составлен в соответствии с вопросным планом задания. Большая часть фрагментов представляет связные высказывания. Отмечаются отдельные морфолого-синтаксические нарушения (ошибки в построении фраз, в употреблении глагольных форм и т.д.)</p>
<p>III - «недостаточный» (2 балла)</p>	<p>Используются повторные (наводящие вопросы). Связность значительна нарушена. Отмечаются пропуски частей текста, смысловые ошибки. Нарушена</p>	<p>Рассказ составлен с помощью наводящих вопросов. Резко нарушена связность повествования. Отмечаются пропуски существенных моментов действия и целых фрагментов, что нарушает смысловое</p>	<p>Отсутствуют один или два фрагмента рассказа. Большая его часть представляет собой простое перечисление предметов и информативность рассказа</p>

	<p>последовательность изложения.</p> <p>Отмечается бедность и однообразие употребляемых языковых средств</p>	<p>соответствие рассказа изображенному сюжету.</p> <p>Встречаются смысловые ошибки. Рассказ подменяется перечислением действий, представленных на картинках.</p>	<p>недостаточна. В большей части фрагментов нарушена связность высказывания.</p> <p>Отмечаются нарушения структуры фраз и другие аграмматизмы.</p>
<p>IV - «низкий» (1 балл)</p>	<p>Пересказ составлен по наводящим вопросам.</p> <p>Отмечаются пропуски отдельных моментов действия или целого фрагмента, неоднократные нарушения связного воспроизведения текста, единичные смысловые несоответствия.</p>	<p>Рассказ составлен с применением наводящих вопросов и указаний на соответствующую картинку/конкретную деталь. Нарушена связность повествования.</p> <p>Отмечаются пропуски отдельных моментов действия, отдельные смысловые несоответствия.</p>	<p>В рассказе отражены все вопросы задания.</p> <p>Отдельные его фрагменты представляют собой простое перечисление предметов и действий (без детализации); отмечается крайняя бедность содержания; нарушение связности речи; грубые лексико-грамматические недостатки, затрудняющие</p>

			восприятие рассказа.
--	--	--	----------------------

Таблица 8 - Схема оценки уровня выполнения рассказа-описания и продолжения рассказа по данному началу (по В. П. Глухову)

Уровень выполнения задания	Рассказ-описание	Рассказ на тему или продолжение рассказа по данному началу
<p>I - «хороший» (4 балла)</p>	<p>В рассказе отображены все основные признаки предмета, дано указание на его функции или назначения. Соблюдается логическая последовательность в описании признаков предметов, смысловые и синтаксические связи между фрагментами рассказа. Используются различные средства словесной характеристики предмета.</p>	<p>Рассказ составлен самостоятельно, соответствует по содержанию предложенной теме (данному началу), доведен до логического завершения, дается объяснение происходящих событий. Соблюдается связность и последовательность изложения, творческая задача решена в создании достаточно развернутого сюжета и адекватных образов. Языковое оформление, в основном, соответствует грамматическим нормам.</p>
<p>II - «удовлетворительный» (3 балла)</p>	<p>Рассказ-описание достаточно информативен, отличается логической завершенностью, в нем отражена большая часть основных свойств и качеств предмета. Отмечается</p>	<p>Рассказ составлен самостоятельно или с небольшой помощью, в целом соответствует поставленной творческой задаче. Отмечаются нерезко выраженные</p>

	<p>единичные случаи нарушения логической последовательности в описании признаков предметов, смысловая незавершенность одной-двух микротем, отдельные недостатки в лексико-грамматическом оформлении высказывания.</p>	<p>нарушения связности, пропуски сюжетных моментов, не нарушающие общей логики повествования. Существуют некоторые языковые трудности в реализации замысла.</p>
<p>III - «недостаточный» (2 балла)</p>	<p>Рассказ составлен по наводящим вопросам, недостаточно информативен – в нем не отражены некоторые (2-3) существенные признаки предмета. Отмечается: незавершенность ряда микротем, возвращение к ранее сказанному; отображение признаков предмета в большей части рассказа носит неупорядоченный характер. Выявляются заметные лексические затруднения, недостатки в грамматическом оформлении предложений.</p>	<p>Рассказ составлен при использовании повторных наводящих вопросов. Отмечаются отдельные смысловые несоответствия, недостаточная информативность, отсутствие объяснения передаваемых событий, что снижает коммуникативную целостность сообщения. Отмечаются лексические и синтаксические затруднения. Связность изложения нарушена.</p>

<p>IV - «низкий» (1 балл)</p>	<p>Рассказ составлен с помощью повторных наводящих вопросов, указаний на детали предмета. Описание предмета не отображает многих его существенных свойств, признаков. Не отмечается логически обусловленной последовательности: простое перечисление отдельных признаков и детали предмета носит неупорядоченный характер. Выявляются выраженные лексико-грамматические нарушения. Ребенок не в состоянии составить рассказ-описание самостоятельно.</p>	<p>Рассказ составлен целиком по наводящим вопросам; крайне беден по содержанию, схематичен; продолжен в соответствии с замыслом, но не завершен. Резко нарушена связность повествования, допускаются грубые смысловые ошибки. Нарушена последовательность изложения. Выраженный аграмматизм, затрудняющий восприятие рассказа.</p>
---------------------------------------	--	--

ПРИЛОЖЕНИЕ Д

Таблица 9 - Результаты исследования монологической речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня

№ п/п	Имя, фамилия	количество баллов								
		№ задания							общее кол-во баллов	уровень развития монол. речи
		1	2	3	4	5	6	7		
1.	Влад С.	4	5	1	3	2	4	3	22	недостат.
2.	Миша П.	4	4	2	2	3	3	2	20	недостат.
3.	Никита Н.	4	5	4	3	3	2	4	25	удовлетв.
4.	Давид Б.	5	5	1	3	3	3	2	22	недостат.
5.	Рома Ч.	5	5	3	3	4	3	4	27	хороший
6.	Кирилл Б.	4	5	2	3	3	2	3	22	недостат.
7.	Женя Н.	4	5	2	1	3	3	1	19	недостат.
8.	Настя Ш.	5	5	2	2	3	2	3	22	недостат.
9.	Витя П.	5	4	4	2	3	3	3	24	удовлетв.
10.	Даша К.	5	5	3	4	3	3	2	25	удовлетв.
11.	Кирилл Н.	4	5	3	2	3	3	4	24	удовлетв.
12.	Рома С.	5	5	3	2	4	3	4	26	удовлетв.
13.	Настя Ж.	5	5	3	4	4	4	4	29	хороший
14.	Лера С.	5	5	3	3	4	4	3	27	хороший
15.	Никита Ф.	5	5	3	3	3	3	3	25	удовлетв.
16.	Тимофей Ш.	4	4	1	2	3	3	3	20	недостат.
17.	Данил Л.	5	5	3	3	4	4	4	28	хороший
18.	Катя В.	5	5	3	3	4	4	4	28	хороший
19.	София С.	5	5	2	3	4	4	4	27	хороший
20.	Маша К.	5	5	3	3	3	3	4	26	удовлетв.

Виды заданий:

- 1 – составление фраз по картинкам с изображением простых действий;
- 2 – составление фраз-высказываний по 3-м предметным картинкам;
- 3 – пересказ;
- 4 – составление рассказа по сюжетным картинкам;
- 5 - составление рассказа из личного опыта;
- 6 – составление рассказа-описания;
- 7 – продолжение рассказа по данному началу.

Текст опросника родительского отношения А. Я. Варга, В. В. Столина (ОРО)

Инструкция:

Уважаемый родитель! Данный опросник содержит утверждения о воспитании детей. Утверждения пронумерованы. Такие же номера есть в «Бланке для ответов». Читайте по очереди утверждения опросника. В случае согласия с утверждением на «Бланке для ответов» поставьте знак «+» под номером утверждения. В случае несогласия – знак «-».

Вопросы:

1. Я всегда сочувствую своему ребенку.
2. Я считаю своим долгом знать все, что думает мой ребенок.
3. Я уважаю своего ребенка.
4. Мне кажется, что поведение моего ребенка значительно отклоняется от нормы.
5. Нужно подольше держать ребенка в стороне от реальных жизненных проблем, если они его травмируют.
6. Я испытываю к ребенку чувство расположения.
7. Хорошие родители ограждают ребенка от трудностей жизни.
8. Мой ребенок часто неприятен мне.
9. Я всегда стараюсь помочь своему ребенку.
10. Бывают случаи, когда издевательское отношение к ребенку приносит ему большую пользу.
11. Я испытываю досаду по отношению к своему ребенку.
12. Мой ребенок ничего не добьется в жизни.
13. Мне кажется, что другие дети потешаются над моим ребенком.
14. Мой ребенок часто совершает такие поступки, которые кроме презрения ничего не стоят.

15. Для своего возраста мой ребенок немножко незрелый.
16. Мой ребенок ведет себя плохо специально, чтобы досадить мне.
17. Мой ребенок впитывает в себя все дурное «как губка».
18. Моего ребенка трудно научить хорошим манерам при всем старании.
19. Ребенка следует держать в жестких рамках, тогда из него вырастет порядочный человек.
20. Я люблю, когда друзья моего ребенка приходят к нам в дом.
21. Я принимаю участие в своем ребенке.
22. К моему ребенку «липнет» все дурное.
23. Мой ребенок не добьется успеха в жизни.
24. Когда в компании знакомых говорят о детях, мне немного стыдно, что мой ребенок не такой умный и способный, как мне бы хотелось.
25. Я жалею своего ребенка.
26. Когда я сравниваю своего ребенка со сверстниками, они кажутся мне взрослее и по поведению, и по суждениям.
27. Я с удовольствием провожу с ребенком все свое свободное время.
28. Я часто жалею о том, что мой ребенок растет и взрослеет, и с нежностью вспоминаю его маленьким.
29. Я часто ловлю себя на враждебном отношении к ребенку.
30. Я мечтаю о том, чтобы мой ребенок достиг всего того, что мне не удалось в жизни.
31. Родители должны приспособливаться к ребенку, а не только требовать этого от него.
32. Я стараюсь выполнять все просьбы моего ребенка.
33. При принятии семейных решений следует учитывать мнение ребенка.
34. Я очень интересуюсь жизнью своего ребенка.

35. В конфликте с ребенком я часто могу признать, что он, по-своему, прав.
36. Дети рано узнают, что родители могут ошибаться.
37. Я всегда считаюсь с ребенком.
38. Я испытываю к ребенку дружеские чувства.
39. Основная причина капризов моего ребенка – эгоизм, упрямство и лень.
40. Невозможно нормально отдохнуть, если проводить отпуск с ребенком.
41. Самое главное, чтобы у ребенка было спокойное и беззаботное детство, все остальное – приложится.
42. Иногда мне кажется, что мой ребенок не способен ни на что хорошее.
43. Я разделяю увлечения моего ребенка.
44. Мой ребенок может вывести из себя кого угодно.
45. Я понимаю увлечения своего ребенка.
46. Мой ребенок часто раздражает меня.
47. Воспитание ребенка – сплошная нервотрепка.
48. Строгая дисциплина в детстве развивает сильный характер.
49. Я не доверяю своему ребенку.
50. За строгое воспитание дети благодарят потом.
51. Иногда мне кажется, что я ненавижу своего ребенка.
52. В моем ребенке больше недостатков, чем достоинств.
53. Я разделяю интересы своего ребенка.
54. Мой ребенок не в состоянии что-либо сделать самостоятельно, а если и сделает, то обязательно не так.
55. Мой ребенок вырастет не приспособленным к жизни.
56. Мой ребенок нравится мне таким, какой он есть.
57. Я тщательно слежу за состоянием здоровья своего ребенка.

58. Нередко я восхищаюсь своим ребенком.

59. Ребенок не должен иметь секретов от своих родителей.

60. Я невысокого мнения о способностях моего ребенка и не скрываю этого от него.

61. Очень желательно, чтобы ребенок дружил с теми детьми, которые нравятся его родителям.

Бланк ответов:

№ вопроса	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ответ										
№ вопроса	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Ответ										
№ вопроса	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
Ответ										
№ вопроса	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
Ответ										
№ вопроса	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50
Ответ										
№ вопроса	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60

Расчет критерия корреляции Спирмена (онлайн калькулятор)

Введите численность исследуемой группы:

20

Ввести значения

(дробные значения вводятся через точку, например: 2.35)

N	Независимая переменная (x)	Зависимая переменная (y)
1	22	6
2	20	7
3	25	9
4	22	7
5	27	4
6	22	3
7	19	10
8	22	6
9	24	8
10	25	10
11	24	3
12	26	4
13	29	-1
14	27	8
15	25	-1
16	20	5
17	28	13
18	28	7
19	27	2
20	26	5

Рассчитать показатели

Коэффициент корреляции Спирмена (ρ) равен -0.139

Связь между исследуемыми признаками - обратная, теснота (сила) связи по шкале Чеддока - слабая

Число степеней свободы (f) составляет 18

Критическое значение критерия Спирмена при данном числе степеней свободы составляет 0.447.

$R_{набл} < R_{крит}$, зависимость признаков статистически не значима ($p > 0,05$)

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Таблица 10 - Описание содержания работы по формированию связной монологической речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня в зависимости от уровня развития связной монологической речи

Уровень развития монологической речи	Описание содержания работы по периодам
«Недостаточный»	<p><u>Подготовительный период.</u> Достижение необходимого уровня речевого и языкового развития для составления разных видов развернутых высказываний (формирование лексического и грамматического базиса, коммуникативных умений для полноценного общения детей в процессе занятий).</p> <p><u>Первый период.</u> Овладение умением составлять простые предложения по вопросам, демонстрируемым действиям, серии картинок, усвоение норм построения высказывания, формирование навыков планирования развернутых высказываний.</p>
«Удовлетворительный»	<p><u>Второй период.</u> Обучение составлению простого описания, коротких рассказов по картине и серии картинок, простых пересказов с опорой на наглядность, обучение выделению главных смысловых звеньев рассказа-сообщения, обучение лексико-грамматическому оформлению связных высказываний в соответствии с нормами родного языка.</p>
«Хороший»	<p><u>Третий период.</u> Пересказ текста без опоры на наглядность, составление объемных содержательных рассказов по картине и серии картин; обучение рассказыванию по памяти из опыта детей, по воображению, творческим видам рассказывания (составление рассказа по аналогии, на заданную тему, придумывание начала или конца рассказа и т.д.).</p>

Работу по развитию монологической речи старших дошкольников с «недостаточным» уровнем развития связной речи следует начинать с первого периода, с «удовлетворительным» - со второго периода, с «хорошим» - с третьего периода.

ПРИЛОЖЕНИЕ И

Тематика и содержание заданий для работы родителей с детьми дома «Мой день в детском саду»: в течение дня логопед/воспитатель фотографирует ребенка во время различных режимных моментов. Дома родители создают альбом из фотографий. Задача ребенка – по фотографиям рассказать родителям о том, как прошел его день в детском саду.

«Моя прогулка»: отчет ребенка о прогулке с родителями с опорой на фотографии/рисунки.

«Любимое животное»: после посещения зоопарка совместно с родителем, ребенок лепит из пластилина наиболее понравившееся животное и описывает его.

«Работа моей мамы/папы»: после посещения места работы одного из родителей, ребенок рассказывает об увиденном с опорой на рисунок/фотографию, сделанные во время этой экскурсии.

«Музей»: дети с родителями дома изготавливают (лепят из пластилина, делают аппликацию и т.д.). Задача ребенка – представить свой экспонат публике (рассказать о нем).

«Мой огород»: ребенок совместно с взрослым выращивает какое-либо растение из семечка. Этапы роста фиксируются с помощью фотоаппарата/рисунков. По истечении определенного времени, ребенок приносит свой саженец в детский сад и рассказывает о том, как он рос.

«Отгадай ребус»: ребенок совместно с взрослым зашифровывает ребусом какую-либо сказку, ребенок пересказывает эту сказку по памяти после того, как аудитория отгадывает его ребус.

«Библиотека»: ребенок совместно с родителем изготавливает книжку-малышку для групповой библиотеки. Во время «открытия» библиотеки каждый ребенок презентует свою книжку.

«День добрых дел»: ребенку совместно с родителями поручается совершить добрый поступок и рассказать о нем. И т.д.

ПРИЛОЖЕНИЕ К

Анкета для родителей (проводится перед началом работы с родителями)

1. Фамилия, имя
ребенка _____
2. И. О. родителя _____
3. Как Вы считаете, соответствует ли развитие связной речи Вашего ребенка
возрастной норме? (да, нет, не знаю)

4. Знакомы ли Вы с возрастными нормами развития связной речи? (да, нет)

5. Знакомы ли Вы с понятием «монологическая речь»? (нет, да, что означает
данное понятие)

6. Как Вы считаете, кто должен заниматься развитием речи ребенка?
(воспитатели, родители, логопед, др.) _____

7. Как Вы считаете, зачем исправлять недостатки речи детей? (потому что
нарушения речи мешают развитию всех психических процессов и личности
ребенка, потому что это некрасиво, считаю, что не надо исправлять речевые
нарушения, все само пройдет, другое) _____

8. Знакомы ли Вы с результатами логопедического заключения, понимаете ли,
что означает данное заключение? _____

9. Проводились ли с Вашим ребенком логопедические занятия? (если да, то с
какого возраста, сколько времени, результаты занятий)

10. Как Вы думаете, от кого или от чего зависят результаты логопедических
занятий? (только от логопеда, от способностей самого ребенка, от родителей,
от воспитателей и др.)

11. Проводите ли Вы со своим ребенком работу по развитию связной монологической речи? В чем она заключается?

12. Какие Вы знаете игры, упражнения для развития лексико-грамматического строя речи?

13. Хотели бы Вы обсудить какие-либо темы, вопросы со специалистом? С кем именно (логопедом, психологом)? Какие?

Спасибо за сотрудничество!

ПРИЛОЖЕНИЕ Л

Таблица 11 – Протокол занятий, проводимого родителями с детьми под наблюдением логопеда

Ф.И. ребенка		
Ф. И. О. Родителя		
Этапы занятия	Положительные моменты	Замечания

ПРИЛОЖЕНИЕ М

Таблица 12 - План коррекционной работы со старшими дошкольниками с общим недоразвитием речи III уровня по развитию монологической речи и улучшению детско-родительских отношений в их семьях

Период	Формы и методы работы по улучшению детско-родительских отношений (проводит психолог)		Формы и методы работы по развитию монологической речи (проводит логопед)	
	с родителями	с детьми	с родителями	с детьми
Подготовительный период (два месяца)	<p>- тематическая встреча: «Психологические особенности детей старшего дошкольного возраста»;</p> <p>- родительское собрание: «Влияние различных типов родительских отношений на психическое и речевое развитие детей» (совместно с логопедом);</p> <p>-индивидуальные консультации по результатам исследования детско-родительских отношений.</p>	<p>индивидуальные занятия с детьми, нуждающимися в психологической поддержке</p>	<p>-анкетирование;</p> <p>- беседа «Особенности монологической речи старших дошкольников с нормой речевого развития и с психолого-педагогическим заключением «общее недоразвитие речи III уровня»»;</p> <p>- беседа: «Значение связной речи в жизни ребенка. Роль родителей в развитии связной монологической речи дошкольников»;</p> <p>-индивидуальные консультации по результатам исследования монологической речи детей.</p>	<p>подгрупповые занятия логопеда с детьми с «недостаточным» уровнем развития монологической речи по методике В.П. Глухова (проводятся занятия первого, а при необходимости подготовительного периода, см. Приложение 3).</p>

Основной период (от 7 месяцев)	<p>- «Тренинг взаимодействия родителей с детьми» (12 занятий) по методике И.М. Марковской (1 раз в две недели);</p> <p>- индивидуальные консультации по формированию положительного характера детско-родительских отношений в семьях (по необходимости).</p>	<p>- выполнение домашних заданий «Тренинга взаимодействия родителей с детьми» (12 заданий) по методике И.М. Марковской (1 раз в две недели);</p> <p>- индивидуальные занятия с детьми, нуждающимися в психологической поддержке (1 раз в неделю).</p>	<p>- подготовка родителей к проведению домашних занятий по заданию логопеда (три этапа) 1 раз в неделю;</p> <p>- выполнение домашних заданий логопеда родителями с детьми дома самостоятельно после подготовительной работы логопеда (1 раз в две недели);</p> <p>- отчет о выполнении домашнего задания во время проведения «семейных гостиных» (1 раз в две недели);</p> <p>- индивидуальные консультации по развитию связной речи в семье (по необходимости).</p>	<p>продолжение подгрупповых занятий с логопедом по формированию монологической речи по методике В.П. Глухова (проводятся занятия второго, далее третьего периода (см. Приложение 3); подключаются дети с «удовлетворительным» и «хорошим» уровнем (1 раз в неделю))</p>
--------------------------------	--	---	--	---

Пример конспекта занятия по развитию монологической речи с участием родителей

Цель: развитие монологической речи старших дошкольников путем вовлечения родителей в коррекционный процесс.

Задачи:

- развивать монологическую речь старших дошкольников путем составления описательного рассказа с использованием графической схемы;
- расширять лексический запас по теме «животные»;
- развивать фонематический слух, грамматический строй речи детей;
- активизировать педагогический потенциал родителей;
- повышать интерес родителей к логопедической работе с детьми;
- укреплять эмоциональный контакт между детьми и родителями.

1. Организационный момент.

Ритуал приветствия. (Автор И.В. Ковалева)

Родители (своим детям): Дай ладошечку, моя крошечка.

(Дети подают ладошку родителям)

Я поглажу тебя по ладошечке. *(Поглаживают детей по ладошке)*

На ладошечку, моя крошечка. *(Подают ладошку детям)*

Ты погладь меня по ладошечке. *(Дети гладят родителей по ладошке)*

- Сегодня мы с вами отправимся в зоопарк. Поедем мы туда на автобусе. Но чтобы получить билет, нужно правильно ответить на вопросы.

У тигра... тигренок.

У лисы... лисенок.

У медведя... медвежонок.

У белки... бельчонок.

У зайца... зайчонок.

А у домашних животных: у коровы... теленок.

У лошади... жеребенок.

У кошки... котенок.

У собаки... щенок.

У свиньи... поросенок.

2. Игра на развитие грамматического строя.

Давайте посмотрим в окно автобуса, кого вы там видите?

Дети: я вижу... людей, а я вижу...собак и т.д.

3. Динамическая пауза – игра «Узнай маму по голосу».

Вот мы с вами и приехали. Устали сидеть в автобусе? Давайте немного поиграем. Как вы думаете, как детеныши узнают своих мам? (по голосу) Как говорит мама теленка? (мычит) А как мама жеребенка? (ржет) и т.д. А теперь давайте проверим, узнаете ли вы свою маму по голосу. Дети встают напротив родителей, один из родителей говорит: «Привет, мой дорогой/дорогая», ребенок, узнавший голос своего родителя отвечает: «Привет».

4. Остановка «Зоопарк».

- А где же животные? Видимо, они решили поиграть с нами в прятки. Сейчас я опишу животное, если вы его угадаете, то оно обязательно покажется. А поможет мне вот эта схема.



Дети угадывают животное по описанию – появляется угаданное животное.

- Ребята, я знаю, что в этом зоопарке точно есть...(перечисляет животных) можете ли вы «найти» их? Кто хочет попробовать описать животное?

Дети по очереди описывают животных, животные появляются.

5. Итог: Ребята, вам понравилось в зоопарке? Каких животных мы встретили в зоопарке? Какое животное вам понравилось больше? Почему?

6. Домашнее задание: посетить зоопарк (при отсутствии возможности посетить настоящий – виртуальный), сфотографировать/нарисовать наиболее понравившееся животное и описать его.

7. Ритуал прощания. (Автор И.В. Ковалева)

Дружно хлопнули в ладоши. (Все хлопают в ладоши)

Вместе топнули ногой. (Все топают ногой)

Все, во что мы здесь играли. (Родители и дети (парами) берутся за руки и подпрыгивают)

Мы запомнили с тобой. (Родители и дети берутся руками за головы и покачивают ими из стороны в сторону)

До свиданья всем сказали. (Все машут рукой)

Отправляемся домой. (Все под музыку выходят из группы)