

**РЕСПУБЛИКАНСКОЕ ВЫСШЕЕ УЧЕБНОЕ ЗАВЕДЕНИЕ
«КРЫМСКИЙ ГУМАНИТАРНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ» (г. ЯЛТА)**

На правах рукописи

АНДРУСЁВА ИРИНА ВЛАДИМИРОВНА

УДК 37.015.31:57.081.1:81`233–053.2–056.264

**РАЗВИТИЕ РЕЧИ ДЕТЕЙ 6-ЛЕТНЕГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ
НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В ПРОЦЕССЕ ОЗНАКОМЛЕНИЯ С
ПРИРОДОЙ**

13.00.03 – коррекционная педагогика

Диссертация на соискание научной степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель
доктор педагогических наук,
профессор

Редькина Людмила Ивановна

Ялта – 2010

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ РАЗВИТИЯ РЕЧИ ШЕСТИЛЕТНИХ УЧАЩИХСЯ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (III УРОВЕНЬ) В ПРОЦЕССЕ ОЗНАКОМЛЕНИЯ С ПРИРОДОЙ	12
1.1 Категориальный аппарат исследования речевого развития шестилетних учащихся с общим недоразвитием речи (III уровня) в процессе ознакомления с природой	12
1.2 Теоретические основы речевого развития учащихся шестилетнего возраста в общепедагогической и специальной литературе	23
1.3 Современное содержание и состояние работы по развитию речи шестилетних учащихся с общим недоразвитием речи (III уровня) в процессе ознакомления с природой	39
Выводы по 1 главе	57
ГЛАВА 2 ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ РЕЧИ ШЕСТИЛЕТНИХ УЧАЩИХСЯ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (III УРОВЕНЬ) В ПРОЦЕССЕ ОЗНАКОМЛЕНИЯ С ПРИРОДОЙ	61
2.1 Экспериментальная методика исследования особенностей речевого развития шестилетних учащихся с общим недоразвитием речи (III уровень) в школе	61
2.2 Анализ результатов констатирующего этапа эксперимента	100
2.3 Экспериментальная методика развития речи учащихся шестилетнего возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) в процессе ознакомления с природой	127

2.4	Результаты экспериментальной проверки методики развития речи учащихся шестилетнего возраста с ОНР (III уровень) в процессе ознакомления с природой	170
	Выводы по 2 главе	187
	ВЫВОДЫ	190
	СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	194
	ПРИЛОЖЕНИЕ	223

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Концептуальные основы реформирования начального образования, указанные в Законе Украины «О начальном образовании», Национальной доктрине развития образования Украины в XXI веке, предъявляют высокие требования к уровню речевого развития детей шестилетнего возраста как предпосылки успешного усвоения программы обучения в начальной школе. Особого внимания требуют дети, которые приходят в школу с общим недоразвитием речи. Необходимость поиска новых подходов и направлений работы общеобразовательной школы по развитию речи учащихся с общим недоразвитием речи отмечена в Концепции государственного стандарта образования учащихся с нарушениями речевого развития и Концепции стандарта специального образования детей дошкольного возраста с нарушениями речевого развития.

Теоретические и практические принципы речевого развития шестилетних детей в рамках дошкольного и начального школьного образования раскрыты во многих исследованиях (А. Богуш, Н. Вашуленко, Т. Ладыденской, М. Львова, Н. Пашковской, Н. Скрипченко и другие). Особенности обучения и воспитания учащихся с речевыми нарушениями посвящены исследования С. Коноплястой, О. Литовченко, И. Марченко, Е. Ревуцкой, Е. Соботович, В. Тарасун, М. Шеремет, Н. Чередниченко и др.

Ученые (Д. Богоявленский, А. Зимильдинова, Я. Коломенский, С. Коробко, Г. Кравцов, В. Мухина, Е. Панько, Л. Редькина, А. Савченко и другие) подчеркивают, что всестороннее, в том числе и речевое развитие учащихся первого класса обусловлено их привлечением к разносторонней познавательной деятельности. Доказана высокая эффективность в речевом развитии детей ознакомления с окружающей средой и природой (А. Богуш, Н. Виноградова, Л. Занков, В. Изотова, Н. Кузнецова, В. Лихолетова, В. Лубовский, Н. Орланова. Речевое развитие детей с психофизическими недостатками и речевыми нарушениями в процессе ознакомления с природой

освещены в работах Н. Зиминной, М. Поваляевой, Т. Ульяновой, М. Фадиной, Л. Цветковой, С. Шевченко. Однако, несмотря на внимание ученых к развитию речи шестилетних учащихся, проблема преодоления и коррекции речевых нарушений в процессе ознакомления детей с природой в условиях учебного процесса общеобразовательной школы не являлась предметом специального исследования.

Социальная значимость выделенной проблемы, ее недостаточная научно-теоретическая разработка обусловили выбор темы диссертационного исследования: «Развитие речи детей 6-летнего возраста с общим недоразвитием речи в процессе ознакомления с природой».

Связь работы с научными программами, планами, темами. Диссертационное исследование выполнено в рамках научной темы кафедры педагогики «Разработка инновационных технологий подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности в условиях поликультурного образовательного пространства» (№ государственной регистрации 0103U004597), включенной в план научной работы Республиканского высшего учебного заведения «Крымский гуманитарный университет» (г. Ялта). Тема диссертационного исследования утверждена ученым советом Республиканского высшего учебного заведения «Крымский гуманитарный университет» (г. Ялта) (протокол от 27.06.01 г. № 11) и согласована в Совете по координации научных исследований в области педагогики и психологии в Украине (протокол от 25.09.01 г. № 7).

Цель исследования – теоретически обосновать и экспериментально проверить организационно-дидактическую модель осуществления развития речи шестилетних учащихся с общим недоразвитием речи (III уровень) в процессе ознакомления с природой.

Задачи исследования:

1. Охарактеризовать научно-теоретические подходы к определению феномена «развитие речи», уточнить содержание понятий «развитие речи в

процессе ознакомления с природой», «речевая компетентность», «речевая компетенция».

2. Раскрыть особенности речевого развития шестилетних учащихся с общим недоразвитием речи (III уровень) и выявить уровни сформированности их речевой компетентности.

3. Определить и обосновать педагогические условия речевого развития шестилетних учащихся с общим недоразвитием речи III уровня в процессе ознакомления с природой.

4. Разработать экспериментальную организационно-дидактическую модель развития речи и формирования речевой компетентности шестилетних учащихся с общим недоразвитием речи (III уровень) в процессе ознакомления с природой и апробировать ее эффективность.

Объект исследования – речевая деятельность шестилетних учащихся с общим недоразвитием речи.

Предмет исследования – педагогические условия развития речи шестилетних учащихся с общим недоразвитием речи (III уровень) в процессе ознакомления с природой.

Гипотеза исследования. Развитие речи детей шестилетнего возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) в условиях массовой школы в процессе ознакомления с природой будет происходить эффективно, на основе реализации организационно-дидактической модели, основанной на общепедагогических и специальных принципах обучения шестилетних учащихся с речевой патологией на основе таких педагогических условий: □

– наполнение содержания коррекционной работы по развитию речи детей шестилетнего возраста с общим недоразвитием речи природоведческими знаниями; □

– создание в процессе ознакомления детей с природой рече-стимулирующей среды; □

– адаптация методики ознакомления с природой к коррекционным задачам речевого развития шестилетних учащихся с общим недоразвитием речи (III уровень) с учетом характера индивидуальных и типологических нарушений.

Методы исследования. С целью определения сущности развития речи шестилетних учащихся с общим недоразвитием речи (III уровень), его содержания, обоснования педагогических условий развития речи в процессе ознакомления с природой использован метод анализа, систематизации и обобщения психолого-педагогической, специальной, методической литературы по проблеме исследования. Для выявления состояния работы общеобразовательных учреждений по развитию речи шестилетних учащихся с общим недоразвитием речи в процессе ознакомления с природой применен метод анализа нормативно-правовых документов, учебников, методических пособий. С целью отображения специфики речевого развития шестилетних учащихся с общим недоразвитием речи в процессе ознакомления с природой использован метод моделирования. Для определения уровней речевой компетентности как качественной характеристики речевого развития шестилетних учащихся применены эмпирические методы: диагностические (интервьюирование, беседа, регистрация результатов); наблюдательные (педагогическое наблюдение); констатирующий и формирующий этапы эксперимента. С целью обобщения полученных эмпирических данных применены статистические методы: определение коэффициента сформированности каждой из составляющих речевой компетентности по результатам выполнения заданий (k) и определение группового индекса речевой компетентности шестилетних учащихся (I).

Базой исследования выступили: общеобразовательные школы I–III ступеней районного отдела образования Симферопольской районной государственной администрации АРК: Молодёжненская № 2; Мирновская, Украинская, Скворцовская, Солнечненская, Николаевская, Маленская;

общеобразовательная школа № 13 I ступени, Ливадийский учебно-воспитательный комплекс управления образования Ялтинского городского совета; коммунальное учреждение образования «учебно-воспитательный комплекс» № 111 «Специализированная естественно-математическая школа-дошкольное учреждение» Днепропетровского городского совета. Общее количество детей, которые приняли участие в эксперименте, составило 387 лиц, среди которых было 148 учащихся с общим недоразвитием речи (III уровня).

Научная новизна полученных результатов. *Впервые* выявлены и научно обоснованы педагогические условия речевого развития шестилетних учащихся с общим недоразвитием речи III уровня в процессе ознакомления с природой (наполнение содержания коррекционной работы по развитию речи детей шестилетнего возраста с общим недоразвитием речи знаниями об окружающей природе; создание в процессе ознакомления детей с природой рече-стимулирующей среды; адаптация методики ознакомления с природой к коррекционным задачам развития речи шестилетних учащихся с общим недоразвитием речи (III уровень) с учетом характера типологических и индивидуальных нарушений. *Разработана* организационно-дидактическая модель развития речи шестилетних учащихся с общим недоразвитием речи III уровня в процессе ознакомления с природой и этапы ее реализации (организационно-диагностический, коррекционно-деятельностный и функционально-речевой). *Определены* критерии и показатели речевой компетентности (фонетический, лексический, грамматический, диалогический и речеактивный); *охарактеризованы* уровни (высокий, достаточный, средний, низкий) речевой компетентности как качественной характеристики речевого развития шестилетних учащихся с общим недоразвитием речи III уровня. *Уточнено* содержание понятия «развитие речи в процессе ознакомления с природой» и «речевая компетентность».

Последующее развитие приобрела теория и методика коррекционной работы по речевому развитию учащихся с нарушениями речи.

Практическое значение полученных результатов: разработана программа «Ознакомление с природой Крыма и развитие речи», которая направлена на развитие речи шестилетних учащихся с общим недоразвитием речи, методика диагностики их речевой компетентности. Материалы исследования могут быть использованные в практике работы учителей начальных классов, воспитателей групп продленного дня, логопедов общеобразовательных школ, во время подготовки будущих учителей начальных классов в преподавании курсов «Коррекционная педагогика», «Практикум по логопедии», «Коррекционно-речевая работа в общеобразовательном учреждении», в системе последипломного образования и повышения квалификации учителей начальных классов.

Результаты исследования внедрены в учебный процесс Республиканского высшего учебного заведения «Крымский гуманитарный университет» (г. Ялта) (акт о внедрении от 15.12.2009 г. № 24), в учебный процесс Кировоградского государственного педагогического университета имени Владимира Винниченко (акт о внедрении от 05.01.2010 г. № 01-н); учебно-воспитательный процесс общеобразовательных школ I–III ступеней районного отдела образования Симферопольской районной государственной администрации АРК: Молодёжненской № 2, Мирновской, Украинской, Скворцовской, Солнечненской, Николаевской, Маленской (акт о внедрении от 21.04.2009 г. № 119 / 1); общеобразовательной школы № 13 I ступени, Ливадийского учебно-воспитательного комплекса управления образования Ялтинского городского совета (акт о внедрении от 14.03.2009 г. № 121 / 1); дошкольного учебного учреждения № 38 НВАО «Массандра» (г. Ялта) (акт о внедрении от 17.11.2009 г. № 01–7 / 208) коммунального учреждения образования «Учебный воспитательный комплекс № 111 «Специализированная природно-математическая школа-дошкольное учебное

учреждение» Днепропетровского городского совета (акт о внедрении от 28.12.2009 г. № 225), в процесс переподготовки учителей и воспитателей дошкольных учебных учреждений Раздольненского отдела образования (акт о внедрении от 12.04.2010 г. № 01 6 / 308).

Достоверность результатов исследования обеспечена теоретико-методологическим обоснованием исходных положений, адекватностью методов исследования его цели и задачам, репрезентативностью выборки и регламентированным использованием статистических методов анализа полученных данных, подтверждением достоверности экспериментальных данных результатами их статистической обработки.

Апробация результатов исследования. Основные положения и результаты исследования обсуждены на международных: «Развитие образования в полиэтнических регионах» (Ялта, 2005), «Профессионализм педагога в контексте европейского выбора Украины» (Ялта, 2007), на V международной научно-практической конференции «Инновационные технологии в образовании» (Алушта, 2008), «Профессионализм педагога в контексте европейского выбора Украины» (Ялта, 2008); всеукраинских: VIII научно-теоретической конференции профессорско-преподавательского состава и студентов Крымского инженерно-педагогического института (Симферополь, 2002), «Профессионализм педагога (Проективная педагогика: вопрос теории и практики)» (Ялта, 2004), I Крымской конференции «Реабилитация детей с особенностями психофизического развития: современность и перспективы» (Симферополь, 2005), «Интеграция людей с ограниченными возможностями в образовательное пространство Украины» (Ялта, 2006) конференциях, а также методических семинарах и методических объединениях Ялтинского городского управления образования и Симферопольского районного отдела образования (2005-2009 гг.).

Публикации. Результаты диссертационного исследования отображены в 13 публикациях автора, из них 5 – в изданиях, утвержденных ВАКом Украины как профессиональные.

Структура диссертации. Работа состоит из вступления, двух глав, выводов, списка использованных источников и 13 приложений. Общий объем диссертации составляет 193 страницы. В тексте вмещено 7 таблиц и 13 рисунков, которые занимают 3 страницы основного текста. Список использованных источников включает 297 наименований, занимающих 29 страниц основного текста. Приложения изложены на 104 страницах.

ГЛАВА 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ РЕЧИ ШЕСТИЛЕТНИХ УЧАЩИХСЯ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (III УРОВНЯ) В ПРОЦЕССЕ ОЗНАКОМЛЕНИЯ С ПРИРОДОЙ

1.1. Категориальный аппарат исследования речевого развития 6-летних учащихся с общим недоразвитием речи (III уровня) в процессе ознакомления с природой

Для раскрытия сущности проблемы развития речи 6-летних учащимися с общим недоразвитием речи в процессе ознакомления с природой и успешной его реализации необходимо рассмотреть основные категории изучаемой проблемы: «речь», «развитие речи», «общее недоразвитие речи» как нарушения речевой нормы, и понятие «ознакомление с окружающей природой».

Практическое решение вопросов развития речи во многом зависит от понимания содержания понятия «речь».

В украинском педагогическом словаре, под редакцией С. Гончаренко, понятие «речь» определяется как «функционирование языка в процессах выражения и обмена мыслей, конкретная форма существования языка как особого вида общественной деятельности» [260].

В психологии понятие «речь» рассматривали А. Запорожец, В. Семиченко, М. Еникеев и др.

А. Запорожец определяет речь как важнейшее средство передачи ребенку социального опыта, руководство его поведением [58]. В. Семиченко же предлагает рассматривать речь «...как второстепенный фактор, форму, в которую облачают мысли, чувства, переживания человека» [228, с. 3].

М. Еникеев с психологической точки зрения определяет речь, как естественный звуковой язык, как основное средство коммуникации, имеющее лексическую и синтаксическую организацию и, рассматривая проблему формирования речи и языка, указывает на то, что язык потенциален, речь – актуальна, она – событие языка. Речь субъективна, является творческой языковой деятельностью субъекта, отражением его культурного опыта [85].

В лингвистической науке (О. Ахманова, Д. Розенталь, М. Теленкова) понятие «речь» рассматривается как деятельность говорящего, использующего средства языка для общения с другими членами данного языкового коллектива, как использование разнообразных средств языка для передачи сложного содержания и т.д. [227].

В частности, С. Бевзенко подчеркивает, что «речь – это реализация языка (системы средств общения) отдельными индивидами, сам процесс говорения, разные формы применения языка в ситуациях общения. Следовательно, язык реализуется в речи» [26, с. 49]. М. Львов отмечает, что «...речь всегда конкретна, всегда связана с ситуациями жизни, труда, творчества, учения, игры и т. п.» [171, с.4]. Речь индивидуальна и отражает опыт отдельного человека.

Исходя из выше изложенных определений понятие «речь» в дальнейшей нашей работе категория «речь» будет рассматриваться, как:

- процесс пользования языком;
- деятельность, направленная на общение;
- составная психолого-педагогической готовности ребенка к школе;
- как важнейшая составляющая психической жизни человека.

Таким образом, речь – это процесс использования и реализации языка.

Основой методики речевого развития является теория речевой деятельности. «Речевая деятельность представляет собой активный, целеустремленный процесс, опосредованный языковой системой и

обусловливаемый ситуацией процесс принятия и передачи сообщений» (И.Зимняя) [2, с. 12].

Л. Трофименко речевую деятельность рассматривает как специфическую психологическую деятельность человека, направленную на использование усвоенного языка с целью коммуникации [259].

И. Зимняя указывает на три основных фактора, взаимодействием которых определяется речевая деятельность: знание единиц языка и правил их сочетания, навыки пользования этими единицами и правилами, и комбинационные умения использовать имеющиеся знания для выражения новой мысли в новой ситуации [100].

В ряде современных исследований с позиции психологии и психолингвистики освещены вопросы формирования речевой деятельности у детей [149, 168, 186, 236, 281]. В них рассматриваются в частности, особенности овладения ребенком грамматическим строем родного языка, синтаксическими средствами [136, 143, 236, 243, 267], операциями планирования и программирования речи [84, 100, 144, 149, 162] в рамках процесса речевого развития.

На основе сущности речевой деятельности рассматривается понятие развития речи. Так, А. Богуш определяет развитие речи как целенаправленное формирование у детей определенных речевых навыков и умений (правильного звукопроизношения, уместного подбора или согласования слов или других речевых и неречевых средств, использование слов в соответствующей грамматической форме), которые обеспечивают функционирование процесса речи согласно речевым нормам [35].

М. Алексеева, В. Яшина рассматривают развитие речи как процесс овладения детьми родной речью и навыками речевого общения в условиях целенаправленного педагогического воздействия [2].

Исходя из выше рассмотренного, «развитие речи», можно обозначить как поэтапный процесс, который базируется на закономерностях фразового

онтогенеза (от первых форм слов до развернутого повествования) (Н. Жукова, Е. Мастюкова) [90, 181].

Если рассматривать речевое развитие в контексте онтогенеза детской речи (от греч. *ontos* - существующий, *genesis* – происхождение, развитие), то можно выделить несколько подходов к изучению развития детской речи: первый подход - лингвистический (А. Гвоздев, С. Бевзенко, Н. Жинкин, Л. Щерба) подразумевает описание последовательного возникновения в речи ребенка тех или иных единиц речи (звуков речи, слов, грамматических форм, синтаксических конструкций), т.е. прослеживает фактический ход усвоения элементов языка; второй подход - психолого-педагогический (Л. Выготский, Ж. Пиаже, Ф. Сохин и др.) предусматривает изучение формирования психических процессов и функций, которые обеспечивают усвоение определенных аспектов речи и элементов языка; третий подход - психолингвистический опирается на учение о сложной структуре речевой деятельности и психологические механизмы, которые ее обеспечивают (А. Богуш, В. Тарасун, М. Шеремет) [26, 35, 37, 60, 62, 240, 254, 275].

Итак, в дальнейшем исследовании под «развитием речи» будем понимать процесс овладения:

– способами речевой деятельности (языковыми знаками, их значением, закономерностями организации);

– знаковыми операциями (практическим выделением речевых знаков, их соотношением со значением, отбор, комбинирование, согласование в процессе понимания и порождения речи).

А. Богуш, Н. Гавриш к структурным компонентам развития речи (фонетическому, лексическому, грамматическому) относят и речевую компетенцию как одну из ключевых базисных характеристик личности [39].

Речевая компетенция обозначается как готовность и способность личности адекватно и уместно использовать язык в конкретных жизненных ситуациях (высказывать собственные мысли, пожелания, намерения, просьбы

и т.д.), используя при этом как речевые, так и неречевые (мимика, жесты, движения) и интонационные средства выразительности [36].

Т. Пироженко выделяет понятие речевой компетентности, под которой понимает «...свободное выражение своих желаний, намерений, а также объяснение своих действий и их содержания с помощью речевых и «неречевых» (жестовых, мимических, пантомимических) средств» [212, с. 6].

А. Богуш [38], Н. Виноградова [54], Н. Манько [177], О. Мякушко [190], Е. Ревуцкая [224], В. Сухомлинский [244], В. Тарасун [252], М. Шеремет [287], М. Шевченко [283] и др. считают, что развитие речи (речевых навыков и умений) до полного овладения речевой системой, до формирования речевой компетенции следует рассматривать как активизацию речи, которая происходит постепенно в процессе развития учащегося с речевым недоразвитием в разных видах познавательной деятельности.

На сегодняшний день достаточно глубоко изучены проблемы речевого развития в структуре познавательной деятельности, раскрыто целый ряд вопросов, связанных с анализом структуры и механизмов речевых нарушений и путей их коррекции [51, 53, 94, 105, 164, 186].

Долгое время при анализе речевых нарушений исходили из принципа тесного взаимодействия речи с другими сторонами психического развития ребенка, на основе чего считалось, что тяжелые нарушения речи могут замедлять и умственное развитие [190]. С точки зрения коммуникативной теории (В. Артемов, Н. Жинкин, А. Леонтьев и др.) нарушения речи определялись как нарушения вербальной коммуникации [2, 88, 150]. Как вербальные расценивались и трудности усвоения учениками с речевыми нарушениями учебного материала по математике [19, 34] и родному языку [19, 24, 144, 146, 259 и др.]. Исходя из данных позиций, в коррекции речевых нарушений приоритет отдавали логопедическому влиянию, которое признавалось основным средством развития учащихся с речевыми нарушениями [191].

На сегодня, в специальной литературе широко представлены разнообразные приемы и методики логопедического воздействия [24, 28, 32, 56, 70, 84, 123, 252], методики диагностики речевой готовности детей с речевыми нарушениями к школьному обучению [4, 19, 74, 75, 174, 286], особенности учебно-познавательной деятельности учащихся с речевыми нарушениями [32, 65, 190, 253, 259, 283 и др.]. Необходимо отметить, что при таком подходе, речевому развитию в обучении детей с недоразвитием речи отводилась настолько важная роль, что его коррекция приобретала самостоятельное значение, выходя за пределы контекста учебно-познавательной деятельности.

В современной коррекционной педагогике раскрывается приоритетная роль учебно-речевой познавательной деятельности в развитии речи учащихся с общим недоразвитием речи.

Под учебно-речевой познавательной деятельностью А. Богуш [39, с. 12] понимает организованный, целенаправленный процесс использования языка для передачи и усвоения общественно-исторического опыта, овладение общественными способами действий в области научных понятий, установление коммуникации и планирование собственных действий.

Исходя из данного определения, учебно-речевая познавательная деятельность 6-летних учащихся с общим недоразвитием речи (III уровень) состоит из разнообразных видов говорения (вопросы, ответы, рассказы, описания, пересказ и т.д.) и слушания (слушание речи товарища, учителя; слушание программного материала по предметам, произведения, рассказа, грамзаписи). В процессе учебно-речевой познавательной деятельности у детей формируются речевые навыки и умения, которые, обслуживают другие виды познавательной деятельности.

Кроме того, А. Богуш подчеркивает, что развитие речи предусматривает усвоение и осознания детьми норм, которые сложились

исторически в фонетике, лексике, грамматике, орфоэпии, семантике, стилистике, и адекватное применение знаний о языковых нормах в речевой деятельности [35].

С. Ожегов определяет понятие «языковой нормы» как «совокупность наиболее пригодных («правильных», «предпочитаемых» для обслуживания общества средств языка, складывающихся как результат отбора языковых элементов (лексических, произносительных, морфологических, синтаксических) из числа сосуществующих, наличествующих, образуемых вновь или извлекаемых из пассивного запаса прошлого в процессе социальной, в широком смысле, оценки этих элементов» [196, с. 590].

С точки зрения соответствия речи языковой норме оценивается правильность речи. Правильная речь, как подчеркивает С. Цейтлин это хорошая речь, «...некий «речевой идеал», образец, в соответствии с которым должна строиться совершенная речь» [278, с. 4].

В отечественной лингвистике и лингводидактике сложилась определенная система воззрений относительно понятия «речевая норма», связанная с именами А. Богущ, Г. Винокура, В. Виноградова, В. Добромыслова, А. Пешковского, Л. Щербы и др. Несмотря на расхождения в терминологии, имеется много общего в том, как решается данный вопрос указанными авторами, а также их последователями [2, 39, 186].

В частности, С. Иванова рассматривает «речевую норму» как общепринятую речь в определенном речевом окружении. Понятие речевой нормы относительно постоянно. Его содержание зависит от культуры и существенно меняется со временем [104].

Сближение детского языка с нормативным языком заключается преимущественно в постепенном развитии и становлении в нем речевой нормы. Становление речевой нормы у детей также происходит под воздействием речи взрослых, считает А. Максаков [173].

Способность ребенка «впитывать» нормы языка и строить в соответствии с ними свою речь называют обычно языковым чутьем: «...чувство языка, или языковое чутье, – это неосознанное, безотчетное умение (навык) безошибочно следовать нормам речи в области словообразования, лексики, синтаксиса, стилистики» отмечает Л. Федоренко [268, с. 35].

Поскольку различие между системой и нормой объективно существует и факт их неравномерного усвоения при овладении языком также не подлежит сомнению, системные ошибки до некоторой степени неизбежны и характеризуют речь любого ребенка, в том числе и обладающего развитым языковым чутьем.

Системные речевые ошибки в рассматриваются в логопедии как системные речевые нарушения. Н. Жукова [90], Р. Лалаева [147], Р. Левина [148], Е. Мастюкова [182], Е. Собонович [235] В. Тарасун [254], Л. Трофименко [259], Т. Филичева [270, 271] и др. определяют такое речевое нарушение «общим недоразвитием речи».

Впервые термин общее недоразвитие речи был введен в 50-60 годах 20 века основоположником дошкольной логопедии Р.Левиной. Она определяет общее недоразвитие речи как различные сложные речевые расстройства, при которых нарушено формирование всех компонентов речевой системы, т.е. звуковой стороны (фонетики) и смысловой стороны (лексики, грамматики) [148].

Е. Собонович общее речевое недоразвитие относит к нерезко выраженному речевому нарушению, которое является одной из причин школьной неуспеваемости [235].

Л. Волкова дает следующее определение общего недоразвития речи – «различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте [162, с. 482]. По

данным автора одним из ведущих признаков общего недоразвития речи «является более позднее начало речи... Речь аграмматична и недостаточно фонетически оформлена... отставание экспрессивной речи при относительно благополучном, на первый взгляд, понимании обращенной речи», отмечают «дефекты произношения и фонемообразования [212, с. 483].

Н. Жукова под общим недоразвитием речи понимают особую форму аномального речевого развития, при котором «...нарушено формирование всех компонентов речевой системы: фонетической и лексико-грамматической при отсутствии умственной отсталости и дефектов слуха» [90, с. 6].

Б. Пузанов использует понятие «общее недоразвитие речи» как собирательное для группы детей, общим для которых является нарушение формирования всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне (звукопроизношение, словарь, грамматический строй, связная речь) при нормальном слухе и первично сохранном интеллекте [133].

Л. Трофименко в своем диссертационном исследовании «Формирование лексико-грамматической стороны речи у детей пятого года жизни с общим недоразвитием речи» указывает на то, что термин «общее недоразвитие речи» характеризует только симптомологический уровень нарушения речевой деятельности, который проявляется в нарушении специфических (аналитико-синтетическая деятельность слухового и речедвигательного анализаторов, симультанный и сукцессивный анализ и синтез) и общефункциональных (познавательные процессы, обеспечивающие не только речевые, но и другие виды психической деятельности) речевых механизмах [259].

Таким образом, на основе анализа выше изложенных определений под «общим недоразвитием речи» у детей будем понимать нарушение формирования всех компонентов их речевой системы (фонетической и

лексико-грамматической) при нормальном слухе и первично сохранном интеллекте.

Основной целью нашего исследования является развитие речи шестилетних учащихся с общим недоразвитием речи в процессе ознакомления с природой. Поэтому, для конкретизации выделенной цели, рассмотрим и такую категорию как «природа», «окружающая природа» которая будет определять содержание дальнейшей работы по развитию речи.

В Советском энциклопедическом словаре «природа» рассматривается как всё сущее, весь мир в многообразии его форм [239].

С. Веретенникова указывает на то, что «природа – это вся вселенная с существующим в ней органическим (живым) и неорганическим (неживым) миром» [52, с. 3].

В методике ознакомления детей с окружающим А. Богуш, Н. Гавриш под окружающей природой понимают явления живой и неживой природы, за которыми наблюдает ребенок. Они подчеркивают, что в процессе наблюдения за явлениями природы и исследовательской деятельности у детей формируется интегральный «образ» знаний о природе («образ природы») [40].

Исходя из данного определения и учитывая региональный компонент, под окружающей природой будем понимать:

- флору и фауну своей местности (растения и животные ближайшей окрестности);
- флору и фауну других природных зон;
- территорию, рельеф и почву местности, где дети проживают;
- первоначальные представления о земле, небесных светилах.

«Ознакомление с окружающей природой» будем рассматривать как общедидактический метод обучения, применяемый учащимися в ходе изучения природного материала (в классной или внеклассной работе) под руководством учителя.

«Ознакомление» характеризуется такими способами учения, как восприятие и поиск. При изучении понятий и взаимосвязей в живой и неживой природе, ближайшей окрестности; зависимости живой природы от неживой; зависимости жизни растений и животных от высоты солнца на небе; взаимосвязи в неживой природе, на основе доступного пониманию учащихся уровне чувственного познания шестилетние учащиеся проявляют речевую и познавательную активность, которая способствует их речевому развитию.

Для речевого развития при ознакомлении с окружающей природой учитель использует различные приемы, направленные на понимание и запоминание вводимого речевого материала по природоведческим темам (например, приемы восприятия на слух отдельных звуков, слов, фраз, произношение (проговаривание) вслед за учителем, чтение слов, предложений, связанного текста, пересказ).

Таким образом, ознакомление с окружающей природой направлено не только на накопление шестилетними учащимися с общим недоразвитием речи (III уровня) определенной суммы знаний, но и на их речевое развитие (овладение речевыми навыками и умениями) и формирование достаточного уровня (для успешной учебной деятельности) речевого развития:

- формирование правильного звукопроизношения (на основе лексического материала, создаются предпосылки для усвоения фонетических навыков, прежде всего произношения);

- активизация словаря (дети учатся различать слова, называющие предметы, выражающие действия, признаки окружающей природы; устанавливают связь между звучанием слова и его значением, а позже между формой слова и его значением. Изменению формы слова и образованию слов в разных речевых ситуациях уделяется большое значение в процессе ознакомления с природой);

– формирование грамматического строя речи (грамматическое оформление речи: постепенное наращивание сложности речевых фраз, имитативно усваиваемых в ходе дидактических игр и различных ситуаций при ознакомлении с окружающей природой; называние предметов и явлений окружающей природы; сообщение о принадлежности предмета или явления природы, комментирование наблюдаемых действий в природе);

– развитие связной речи – диалогической (разговорной): основной формы общения, которая выражается в умении учащегося вести диалог, умении слушать и понимать обращенную к нему речь, вступать в разговор и поддерживать его, отвечать на вопросы и спрашивать самому, объяснять, пользоваться разнообразными языковыми средствами, вести себя с учетом ситуации общения;

– монологической (более сложной формы диалога): формирование умений слушать и понимать связные тексты, пересказывать, строить самостоятельные высказывания разных типов).

Итак, «развитие речи в процессе ознакомления с природой» будет рассматриваться как поэтапное развитие фонетической, лексической, лексико-грамматической, диалонологической и речеактивной компетенций в процессе ознакомления с явлениями и объектами окружающей природы.

1.2. Теоретические основы речевого развития учащихся шестилетнего возраста в общепедагогической и специальной литературе

Анализ научных исследований (А. Богущ [49], Н. Вашуленко [48], И. Зимняя [98], Л. Калмыковой [111], О. Кононко [127], С. Лаврентьевой [142], Л. Пироженко [212], И. Тараненко [249] и др.) свидетельствует о росте за последние десятилетия интереса отечественных и зарубежных ученых, как к проблеме речевого развития, так и к вопросам формирования речевой компетентности детей шестилетнего возраста, которая обеспечивает не

только социальную адаптацию, но и выступает основным инструментом усвоения школьных знаний.

Теоретические основы и практический опыт речевого развития находим еще в педагогическом наследии Я. Коменского, который выступал за первоначальное обучение на родном языке и разработал принципы, задачи, содержание обучения родному языку на разных возрастных этапах [121]. Он первым раскрыл общеобразовательное и воспитательное значение языка, сделал попытку определения критериев овладения шестилетними детьми родным языком, признаков успешного обучения в школе, среди которых выделил особенно способность к суждениям и усвоению знаний [46].

В XVIII веке И. Песталоцци изучая проблему развития речи, определил её содержание: формирование звукопроизношения как средства развития органов речи, овладение словами-названиями как средством ознакомления с предметами; развитие речи как процесса применения средств общения или четкого высказывания собственных мнений об окружающих предметах [207, 208].

В XIX ст. К. Ушинский акцентировал внимание на обучении детей родному языку, которое реализует триединую цель: 1) развить врожденную способность к речи (дар слова); 2) сознательное овладение сокровищами родному языку; 3) усвоение детьми логики языку, что проявляется в ее грамматических законах в последовательной системе [264]. Эти идеи являются концептуальными основами дальнейшего исследования.

Е. Тихеева считала, что развитие речи начинается с первых лет жизни ребенка. Она подчеркивало, развитие речи является необходимым в общении с другими людьми и должно организовываться как в его интересах, так и ради развития речи на основе лингвистических принципов, особенно в практике учебного учреждения [256].

Однако, задержку развития речи, дефекты речи она связывала с недостатками, общего развития ребенка в детские годы. Е. Тихеева впервые ввела понятие «обучение речи», которое положила в основу всей системы дошкольного воспитания, так как по ее мнению развитие речи является основой процесса обучения и воспитания детей шестилетнего возраста. Главными условиями своевременного развития речи Е. Тихеева считала материальные обстоятельства, которые должны использоваться педагогом: это природа, материальная культура, педагогически обоснована дидактичная ситуация [2]. Она в своем труде «Развитие речи дошкольника» (1937) указывала на взаимообусловленность развития личности ребенка и развития речи, а также речи и мышления как главных факторов социального общения людей, которые объединяют все проявления человеческой жизни в единственное целое [2].

Так как тема диссертационного исследования «Развитие речи детей 6-летнего возраста с общим недоразвитием речи в процессе ознакомления с природой», считаем, что данное положение Е. Тихеевой может быть основанием для разработки методики развития речи шестилетних учащихся с общим недоразвитием речи (III уровня) в процессе учебно-познавательной деятельности.

Л. Пенъевская, рассматривая вопросы преемственности дошкольного учреждения и школы, считает основной задачей дошкольного учебного учреждения воспитание у детей следующих качеств устной речи, на которые сможет ориентироваться процесс обучения в первом классе:

- грамматическая правильность речи и овладение детьми грамматическими формами употребляемых слов;
- умения четко выразить словами свои мысли и мнение;
- наличие достаточного для понимания учебного материала запаса слов;
- чистота произношения;

– умение слушать и понимать других.

Данные качества, по ее мнению, имеют исключительное значение для успешного обучения [204].

С целью развития устной речи Л. Пенъевская выделяет наиболее успешные приемы развития речи на занятиях с детьми шестилетнего возраста: словесные дидактичные игры; упражнения на овладение грамматическими формами слов; рассказы по образцу, составленного взрослым; рассказ по плану.

Для достижения максимально успешного результата в работе с детьми Л. Пенъевска советует проводить занятия по развитию речи более целенаправленно; вовремя обнаруживать индивидуальные особенности детей; настойчиво преодолевать обнаруженные речевые и общие недостатки в развитии детей; систематически опрашивать детей на занятиях; ориентироваться во время занятий на более развитых и активных детей; осуществлять на занятиях индивидуальный подход [213].

Разработка Ф. Сохиным методической теории речевого развития включала психологические, психолингвистические, лингвистические и собственно педагогические аспекты. В центре внимания данной теории находятся вопросы развития семантики детской речи, формирования языковых обобщений, элементарного осознания явлений языка и речи, отражен комплексный подход к речевому развитию. Автор разработал содержание и методику развития речи по трём направлениям:

– *структурное*, а именно формирование речи детей на разных структурных уровнях системы языка: фонетическом, лексическом, грамматическом;

– *функциональное* – формирование связной речи как средства коммуникации;

– *познавательное* – формирование элементарных знаний о языке как системе [2; 240].

Ф. Сохин указывал на формирование у ребенка-дошкольника навыка речевого общения, без которого невозможно полноценное развитие ребенка и дальнейшее обучение в школе; выделил ряд специальных задач речевого развития: воспитание звуковой культуры речи, обогащение, закрепление и активизация словаря; совершенствование грамматической правильности речи; формирование разговорной (диалогической) речи; развитие связной речи; воспитание интереса к художественному слову; подготовка к обучению грамоте [240]. Решение данных задач способствует осознанию ребенком речи, формированию представления о слове, усвоению его семантики, выделению языковых средств выразительности и образности речи, усвоению родного языка в дошкольном заведении и, таким образом, решают проблему готовности шестилетнего ребенка к школе в плане его речевого развития [7, 25, 38, 142, 126, 132, 188, 186].

По мнению В. Сухомлинского, в процессе речевого развития детей особое место принадлежит окружающей природе. Он рекомендовал начинать развитие речи и воспитание любви к родному языку с раннего детства на чувственной основе, разработал оригинальную методiku обучения детей шестилетнего возраста грамоте и чтению. Будущие первоклассники посещали «школу радости» еще за год до начала систематического обучения, где на «уроках мышления в зеленом классе» составляли сказки, рассказы по наблюдениям в природе [244, 245, 246].

Идеи В. Сухомлинского – об использовании наблюдений в природе и легли в основу дальнейшего экспериментального исследования речевого развития 6-летних учащихся с общим недоразвитием речи (III уровень) в процессе ознакомления с окружающей природой.

Проблема развития речи младших школьников, формирования и совершенствования речевых умений и навыков является одной из ведущих в трудах украинских и российских психологов (Л. Выготский [59], П. Гальперин [61], Н. Жинкин [88], А. Леонтьев [150], Д. Эльконин [291] и

др.), исследователей речи детей дошкольного возраста (А. Богуш [37], А. Гвоздев [62], Е. Крутий [138], Е. Собонович [235], Л. Федоренко [268], М. Шеремет [286, 287] и др.) и младшего школьного возраста (Н. Вашуленко [48, 49], Т. Ладыженская [144], М. Львов [170], Н. Скрипченко [230, 231] и др.).

К сожалению, прогрессивные идеи Е. Тихеевой, В. Сухомлинского, С. Кулачковской, С. Ладывир, С. Максименко были отражены в программах речевого развития шестилетних детей в основном в условиях дошкольного учреждения.

Первый проект Программы шестилетнего воспитания, который был утвержден Народным комиссариатом образования РСФСР в 1932 году, имел разделы обучения и воспитания детей по видам деятельности: общественно-политическое, трудовое, музыкальное воспитание, изобразительная деятельность и математика. Впервые, был выделен раздел грамота [81].

В 1934 г. усовершенствованная «Программа воспитания» включала такие разделы: развитие речи, занятие с книжкой и рисунком, занятие по грамоте, общественное, физическое воспитание, рисование, лепка, трудовые занятия, развитие математических представлений [81]. Развитие речи выделено в отдельный раздел, наряду с грамотой и занятием с книжкой, что подчеркивало ведущую роль речевого развития дошкольников в их общем развитии.

В 1938 году было издано «Руководство для воспитателей детского садика», в котором содержание работы по развитию речи выделяется в самостоятельный раздел, определяются требования к речи детей. В переизданном «Руководстве для воспитателей детского сада» было переделано и переиздано (в 1953 г.) четко определялось содержание учебно-воспитательного процесса дошкольного учреждения, в том числе рассматривались Пети и средства развития речи на занятиях под руководством воспитателя.

В связи с переходом дошкольных учреждений из ведения Министерства Здравоохранения в Министерство Образования постановление «О мероприятиях последующего развития детских дошкольных заведений, улучшения воспитания и медицинского обслуживания детей шестилетнего возраста» 1959 года предусматривало создание нового типа шестилетнего заведения (*ясли-садик*) и разработку единой программы воспитания детей с раннего возраста до шестилетнего (Н. Жуковская, В. Нечаева, Л. Пеньевская, Е. Соловьёва и др.). Данная программа (1962 г.) впервые определяла цели и задачи развития, обучения и воспитания шестилетних детей, выделив речевое развитие в отдельный раздел, обосновывала целесообразность внедрения организованных занятий по развитию речи, которые обеспечивают воспитание звуковой культуры речи; обогащение словаря, формирование навыков грамматического оформления речи, овладение диалогической и монологической речи, а также позитивное влияние общения на развитие устной речи [107, 108].

В усовершенствованной «Программе воспитания в детском саду» (1969 г.) впервые была обозначена цель, задачи, содержание подготовки шестилетних детей к школе. Что касается развития речи, то оно в этой программе рассматривалось в тесной взаимосвязи с проблемами умственного воспитания, которое способствовало качественной подготовке детей к школе [107].

Реализация «Основных направлений реформы общеобразовательной и профессиональной школы» (1984 г.), предусматривала обучение шестилеток в школе и дошкольном учреждении, определяла цели, задачи преемственности дошкольного учреждения и школы; исходя из общих положений реформы общеобразовательной школы в программу обучения 6-летних учащихся, по инициативе Ф. Сохина был введен раздел «Развитие речи» и специальные занятия по развитию речи [240].

В русле «Основных направлений реформы общеобразовательной и профессиональной школы» (1984 г.) издана «Типовая программа обучения и воспитания в детском саду», в которой были выделены нормативные требования к разным сторонам детской речи (воспитание звуковой культуры, формирование навыков грамматического построения, словарную работу, развитие связной речи, ознакомление со словом и предложением) по каждой возрастной группе и раздел обучения грамоте [292].

В «Программе обучения и воспитания в подготовительной группе детского садика» (1985 г.) содержание учебно-воспитательной работы в подготовительной группе представлено в таких разделах: родной язык, русский язык, организация жизни детей, физическая культура, формирование этических представлений и воспитание гуманных чувств, воспитание культуры поведения, игра, труд, самостоятельная художественная деятельность, формирование представлений о явлениях общественной жизни и природы, художественная литература, математика, конструирование, изобразительное искусство, праздники и развлечения [220].

Переориентацией отечественной педагогической мысли на гуманистические принципы обучения и воспитания является программа воспитания и обучения детей дошкольного возраста «Малютко» (1991 г.), в которой раздел «Речевое общение», посвящен обучению детей родному языку, развитию речевых умений и навыков, а также формированию общей культуры речевого общения. Содержание раздела включает такие подразделы: «В мире слов», «В мире звуков», «Детская грамматика», «Наши собеседники». Второй раздел «Учимся читать» предусматривает изучение алфавита родного языка и обучение детей чтению [175].

Второе, доработанное издание программы воспитания детей дошкольного возраста «Малютко» 1999 года дополнено разделом «Взаимодействие дошкольного учреждения и семьи», в котором определены

содержание и формы совместной работы с семьей, в том числе и по речевому развитию детей [163].

Следующая программа «Дитина» 1993 года отображает гуманистические принципы дошкольного образования, признает приоритет семейного воспитания. В пределах каждой возрастной группы отражено содержание работы, в частности по приобщению детей к родному языку. В методических рекомендациях к программе (1994 г.) выделен раздел «Язык родной, слово родное», определены направления работы с детьми по речевому развитию: «В мире звуков», «Слово к слову – сложится язык», «В стране грамматики», «У нас в гостях книжка» и «Мы разговариваем», что обеспечивают овладение культурой речевого общения и речевую готовность детей к школе [80, 185].

Анализ программы первого класса показывает, что развитие речи является основным разделом программы по родному языку, ведущим принципом ее овладения. «Развитие речи – это принцип в работе по чтению, грамматике и правописанию». Работа над «правильным произношением, четкостью и выразительностью устной речи, над обогащением словаря, правильным и точным употреблением слова, над словосочетанием, связной (контекстной) речью, над орфографически грамотным письмом должна стать основой каждого урока» [222].

Таким образом, анализ программ воспитания в дошкольных и школьных учреждениях, как государственных документов, которые определяют цель, задачи и содержание учебно-воспитательной работы с шестилетними детьми в целом, а также речевого развития в частности свидетельствует о постоянном их научно-теоретическом совершенствовании, практических поисках путей оптимального обеспечения необходимого речевого развития. Теоретический анализ программ позволяет говорить о процессе обобщения достижений теории дидактики и методики дошкольного и начального школьного обучения и воспитания по речевому развитию,

практической реализации основных направлений речевого развития шестилетних детей. Комплексный подход к решению вопросов речевого развития в то же время способствовал решению основных задач формирования устной речи детей и её развития и обучения элементарной грамоте. Однако данные программы не учитывают ни достигнутого уровня речевого развития, ни перспектив дальнейшего речевого развития, ни итоговой цели речевого развития шестилетних детей, которую большинство современных исследователей (А. Богуш, И. Зимняя, Л. Калмыкова, Е. Крутий и др.) рассматривают как формирование речевой компетенции. Речевая компетентность – это комплексное понятие, которое, опираясь на языковую компетенцию, охватывает ряд специальных способностей и речевых умений пользования языками, богатством их средств выразительности для успешного осуществления речевой деятельности в конкретных условиях общения, которые ребенок должен усвоить с раннего возраста, а именно: речевые знания, умения и навыки по разным видам речевой компетенции, необходимые ребенку для общения и приобретения знаний [212].

При этом *речевое развитие* рассматривается как интегрированное явление, результат овладения речевой компетенцией в процессе речевой подготовки шестилетних детей, которая реализует закономерности, принципы и функциональный характер усвоения ребенком родного языка в разных видах деятельности и предусматривает приобретение определенных языковых знаний, умений и навыков как базисных характеристик личности ребенка.

Таким образом, речевое развитие на современном этапе следует рассматривать как совокупный результат общеречевого и специального обучения, которое обеспечивает шестилетним школьникам достаточный уровень речевого развития для успешного усвоения знаний по всем предметам и предусматривает формирование практических речевых

навыков, усовершенствования коммуникативных форм и функций речевой деятельности.

Следовательно, содержание *речевого развития* в условиях общеобразовательной школы можно рассматривать, как формирование минимально необходимого комплекса речевых навыков и умений, индивидуального речевого опыта, который гарантирует ребенку динамику уровня его речевого развития, который рассматривается во взаимодействии мотивационных и операционных компонентов и реализуется в разнообразных видах деятельности, в том числе и познавательной [212], а *речевую компетенци*, как комплексное применение ребенком речевых и неречевых средств с целью использования единиц языка в процессе мышления, общения и осознания собственной личности в процессе жизнедеятельности. Данные понятия в педагогике определяются как составляющие всестороннего развития шестилетнего ребенка, организованный, целенаправленный процесс овладения речью как средством общения в условиях обучения и воспитания.

Шестилетний учащийся с недоразвитием речи выступает *субъектом речевой деятельности*, овладевает новыми знаниями, умениями и навыками с помощью взрослых или самостоятельно. Структура речевой деятельности включает *общее* и *специальное речевое развитие* и охватывает все сферы жизнедеятельности ребенка [138].

Исследования (Р. Лалалевой [145, 147], Р. Левиной [148], Е. Собонович [237], В. Тарасун [252], Т. Филичевой [270], Г. Чиркиной [271], М. Шевченко [283], М. Шеремет [286, 287] и др.) речевой деятельности детей с нарушениями речи свидетельствуют, что последние принадлежат к многочисленной и неоднородной группе с ограниченными речевыми возможностями, однако эти дети имеют сохраненное умственное развитие и функциональность анализаторных систем. По психолого-педагогической классификации Р. Левиной это дети с фонетико-фонематическим

недоразвитием (ФФН) и общим недоразвитием речи (ОНР) [148]. Для данной группы детей овладение устной речью является единственной и основной возможностью получения образования, личностного развития и социальной адаптации.

Отклонения от возрастных нормативных показателей в развитии устной речи определяют несостоятельность такого ребенка налаживать социальные контакты с взрослыми и однолетками и овладеть навыками учебной деятельности, которая тормозит процесс усвоения знаний, формирования умений и навыков чтения и письма в начальной школе, а также негативно отражается на личностном развитии ребенка в целом.

Анализ научных исследований вышеназванных ученых дает возможность утверждать, что при общем недоразвитии речи у шестилетних учащихся отмечается ограниченный запас слов, аграмматизм, дефекты произношения и фонемообразования.

Общее недоразвитие речи может проявляться по-разному: от полного отсутствия речи до развернутой фразовой речи с выраженными элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития [32, 57, 65, 162 и др.]. Н. Жукова, Е. Мастюкова, Л. Трофименко, В. Тарасун, М. Шеремет выделяют признаки общего недоразвития речи [90, 159, 181, 235, 254].

Первый признак – нарушение фонетической стороны речи. Нарушения фонетической стороны речи у детей с общим недоразвитием речи имеют своеобразие, которое определяется нарушениями слухового восприятия речи, различению на слух правильного и искаженного звуков, влияющих на правильное усвоение произношения звуков в целом, что свидетельствует о расстройстве произношения. Во время овладения звукопроизношением сенсорные и моторные компоненты речи создают единую функциональную систему, в которой слуховые и двигательные образы элементов речи взаимосвязаны.

Исследователи А. Белая [32], Р. Левина [148], Г. Олейник [198], Н. Серебрякова [147], Е. Собонович [238], В. Тарасун [252] и др. считают, что расстройства звукопроизношения обусловлены нарушениями слухового восприятия, особенно акустически близких звуков и носят второстепенный характер. Такие дети не обращают внимания на недостатки произношения в момент говорения, легче распознают дефекты в чужой речи, то есть речедвигательные анализаторы тормозят процессы восприятия собственной устной речи, которое предопределяет вторичные нарушения в слуховой дифференциации звуков и стойкое закрепление речевых дефектов.

Ученые Н. Жинкин [89], И. Зимняя [100], Г. Олейник [198] Т. Ладыженская [144], Н. Трауготт [258], Л. Федоренко [268], Д. Эльконин [291] отмечают, что восприятие звуков речи и их воссоздание – это два взаимосвязанных и взаимообусловленных процесса. Звуковые единицы рассматриваются в трех аспектах: перцептивном, артикуляционном, акустическом. Чтобы овладеть правильным звукопроизношением, ребенок должен, прежде всего, иметь достаточно подготовленный для произношения артикуляционный аппарат, четко и правильно воспринимать звуки речи на слух и как следствие данной совместной деятельности возникают единицы данной языковой системы.

Как считают Л. Лопатина [163], Н. Серебрякова [163], Е. Собонович [238], В. Тарасун [254] и др. нарушения фонетической стороны речи у шестилетних учащихся приводит и к нарушению лексико-грамматического строя речи. Поскольку общее недоразвитие речи считается системным нарушением, то в его структуре, кроме выраженных фонетических и фонематических нарушений, выделяются и нарушения лексико-грамматической стороны речи.

Вторым признаком общего недоразвития речи (Р. Левина [148], Л. Спирова [242]) считают состояние лексико-грамматической стороны речи, которое характеризуется несформированностью и бедностью словаря,

трудностями при его актуализации в экспрессивной речи. Наблюдается использование слов в неправильном значении, ошибки во время применения, или вообще незнание слов, обобщающего значения. В речи таких детей часто встречаются разнообразные стойкие семантические недостатки, которые связаны с образованием антонимической парадигмы. Неадекватное использование антонимов, неточность использования их в речи предопределено недостаточностью осознания парадигматических связей и понятий рода и вида. Н. Серебрякова определяя количественные и качественные особенности лексики, обращает внимание на ограниченный объем словаря, особенно предикативного, а также большое количество замен слов по семантическому признаку, который указывает на недостаточность выделения дифференциальных признаков значения слов [148, 163].

Исследование лексики у шестилетних учащихся с общим недоразвитием речи позволяет констатировать отклонение от нормы в соотношении денотативных и лексико-семантических компонентов значения, это проявляется в преобладании синтагматических связей над парадигматическими, в более ограниченном использовании типов синтагматических связей [148; 163].

Грамматический строй речи шестилетних учащихся с общим недоразвитием речи характеризуется неувоением сложных грамматических форм: предложного падежа, атипичных форм, разграничение окончаний по типам склонений. Такие учащиеся овладевают грамматическим строем речи значительно позже, чем дети с нормальным речевым развитием (Л. Лопатиной, В. Глухова, Е. Собонович). Нечеткость слухового и кинестетического образа слова (особенно окончаний) у данной категории детей приводит к нарушению морфологической системы языка. Показательными симптомами морфологических нарушений является: неправильная согласованность по роду и числу, несформированность системы производных словоизменяющих моделей, наличие вариативных

замен аффиксов, которые различаются по значению. Дети не умеют правильно использовать глаголы в обратной форме, в разном времени, предложение со сравнительным оборотом и наречием, которые определяют разную меру и полноту действия и т.д.

Итак, особенности лексико-грамматической стороны речи при общем недоразвитии речи предопределены не только фонетико-фонематическими нарушениями, но и лексико-грамматическими нарушениями. В связи с этим считаем, что в процессе речевого развития шестилетних учащихся с общим недоразвитием речи (III уровень) может наблюдаться задержка темпов диалогического и монологического речевого развития и коммуникативная речевая пассивность как вторичные нарушения лексико-грамматической стороны речи, и замедляется формирование речевой и коммуникативной компетенций и речевой готовности к обучению в целом.

Таким образом, изучение состояния речи шестилетних учащихся с общим недоразвитием речи (III уровень) в рамках школьного обучения должно включать обследование всех сторон устной речи: фонетической, грамматической, лексической, предопределенные синдромами расстройства всей речевой системы, что предопределяет необходимость поиска и применения эффективных путей коррекционного логопедического воздействия.

На основании анализа работ Р. Левиной [148], О. Литовченко [160, 161], В. Тарасун [251, 254], Л. Трофименко [259], Э. Фигереди [269], М. Шевченко [283], Н. Шеремет [289] и других авторов можно сделать вывод, что в процессе развития речи шестилетних учащихся с общим недоразвитием речи (III уровень) может наблюдаться:

- задержка темпов диалогического и монологического речевого развития;
- речевая пассивность как вторичные нарушения лексико-грамматической стороны речи;

– замедляется формирование речевой компетенции и речевого развития в целом.

Следовательно, можем утверждать, что состояние речевого развития шестилетних учащихся с общим недоразвитием речи (III уровень) характеризуется:

– наличием нарушений всех компонентов речевой системы (фонетического, лексического, грамматического, а также снижение речевой активности);

– проявлением данных нарушений в разной степени;

– преобладанием нарушения того или другого компонента, их сочетание, которые определяют характерные особенности фонетико-фонематической и лексико-грамматической сторон речи у детей с общим недоразвитием речи;

– свойственной для каждого компонента речевого развития специфической симптоматики нарушения устной речи;

– симптоматикой речевого дефекта, определяющей структуру нарушения и направление логопедической коррекции;

– механизмом неречевых и речевых нарушений ухудшают условия формирования устной речи с раннего возраста;

– типологическим и индивидуальным характером нарушения речи.

Проведенный анализ научных исследований и методической литературы, образовательных программ по развитию речи дал возможность выделить основные направления речевого развития шестилетних учащихся с общим недоразвитием речи (III уровень):

– повышение уровня фонетической компетенции (формирование артикуляционных укладов, постановка звуков и их автоматизация);

– развитие фонематических процессов и восприятие устной речи;

– повышение уровня лексической компетенции (обогащение и активизация словарного запаса);

- повышение уровня грамматической компетенции;
- повышение уровня речеактивной компетенции.

Из выше сказанного можно сделать вывод, что развитие речи учащихся шестилетнего возраста с общим недоразвитием речи является сложной комплексной педагогической проблемой, которая имеет разные подходы, содержание и практику организации, поэтому считаем целесообразным рассмотреть ее детальнее в контексте темы исследования: «Развитие речи шестилетних учащихся с общим недоразвитием речи (III уровня) в процессе ознакомления с природой».

1.3 Современное содержание и состояние работы по развитию речи шестилетних учащихся с общим недоразвитием речи (III уровня) в процессе ознакомления с природой

Речевое развитие является показателем образованности и общей культуры человека, для детей шестилетнего возраста — одним из информативных показателей дифференциальной диагностики психического развития и успешности обучения в школе. В связи с этим современные ученые уделяют важное значение исследованиям закономерностей формирования устной речи у детей шестилетнего возраста, как с нормальным ходом речевого развития (А. Богуш [35], Т. Ладыженская [144, 273], М. Львов [169, 170], Н. Скрипченко [231] и др.), так и с общим недоразвитием речи (Л. Бартенева [24], А. Белая [32], Л. Вавина [47], В. Глухов [65, 66], Р. Левина [148], Е. Собонович [237], Л. Спирина [242], В. Тарасун [253], М. Шевченко [283] и др.) в разных видах познавательной деятельности

Значение ознакомления с окружающим и с природой в речевом развитии детей раскрыто в работах А. Богуш, Н. Виноградовой, Л. Занкова, В. Изотовой, В. Лубовского, Н. Орлановой [36, 40, 53, 54, 94, 105, 164].

Особую роль природы в развитии речи подчеркивал К. Ушинский – [264]. Идею предметного обучения в природе как источника накопления знаний и основы развития обучаемых детей уделяли внимание в своих работах Я. Коменский [121], Г. Песталоцци [121, 207, 208], Д. Дидро [79], К. Ушинский [264], Н. Пирогов [46]. В трудах В. Вахтерова [52], А. Герцена [63] затрагивались вопросы последовательности чувственного восприятия, установление причинно-следственных связей и т.д.

Так, Я. Коменский писал, что начало познания всегда вытекает из ощущений, а потому следовало бы начинать обучение не со словесного толкования вещей, а с реального наблюдения за ними [121].

И. Песталоцци отмечал, что природа - это источник, благодаря которому «ум поднимается от смутных чувственных восприятий к четким понятиям», а познание различных природных явлений идет в единстве с овладением искусством речи. «С самых ранних этапов развития я хочу ввести своего ребенка во все многообразие окружающей его природы; хочу организовать его обучение речи, собирая для этого все простые произведения природы... Единственно подлинный фундамент человеческого познания - созерцание природы» [207].

Объективность прекрасного в природе отмечали отечественные, зарубежные ученые: Г. Апресян, Н. Артеменко, А. Герцен, Д. Дидро, Н. Дубинина, С. Станков, К. Тимирязев, Ф. Худушин. Они отразили многостороннее отношение к природе, утверждая, что красота природы реальна, а не создана воображением человека, что ее можно наблюдать, познавать, изучать, исследовать [20, 21, 63, 79, 83, 255, 276 и др.]. Однако роль слова, как одного из важнейших компонентов познавательной деятельности, не нашла в трудах этих авторов должного, отчетливого выражения.

В работах В. Сухомлинского, Н. Виноградовой и др. отмечается, что окружающая нас природа является одним из важнейших факторов

воспитания и развития ребенка. Она постоянно привлекает его внимание, заставляет включать в процесс наблюдения различные органы чувств, а значит, активизирует начальные моменты познания - ощущение и восприятие, без которых невозможно развитие [36, 54, 245].

В. Сухомлинский считал природу главным источником всестороннего развития ребенка. Он обращал внимание на необходимость открыть ребенку книгу природы как можно раньше, чтобы каждый день приносил что-то новое, «чтобы каждый шаг был путешествием к истокам мышления и речи – к чудесной красоте природы» [244]. Он проводил «уроки мышления в природе» для шестилетних учащихся в Павлышской школе, которые интегрировали в себе основные виды познавательной деятельности (наблюдение, мышление, речь) с целью обучения, воспитания и развития детей 6-7 лет [246].

Л. Занков в своем исследовании, посвященном взаимосвязи слова и наглядности в обучении школьников, специально касается роли речевой деятельности, но это главным образом речь учителя. Использованию речи самих учащихся он не уделяет должного внимания [92].

Речевое развитие в связи с изучением предметов окружающей действительности у учащихся младших классов вспомогательной школы рассматривала Т. Ульянова. Она отмечала, что «речь детей особенно в дошкольном возрасте и на первоначальных этапах школьного обучения, может правильно и эффективно развиваться на основе получаемых ими конкретных впечатлений от окружающей действительности... Чем отчетливее и систематичнее будут впечатления от изучаемых объектов, тем лучшую основу они дадут для речевого развития учащихся. Поэтому необходимо тщательно продумывать методику занятий на предметных уроках, согласуя ее с научными данными о сущности и закономерностях познавательной деятельности, а также и об особенностях ее у детей...» [262].

Следует отметить, что все эти авторы указывают на тесную связь между языком и мышлением в процессе изучения биологического материала.

Организацию наблюдений за природой с целью развития речи детей описали в своих работах педагоги-практики массовых школ: Н. Артеменко [21], И. Гончаров [69], А. Разин [225], а также психологи: В. Ягункова [293] и др.

Специфика речевого развития детей с проблемами психофизического развития в процессе ознакомления с природой отражена в исследованиях Н. Зиминной, В. Липы, О. Мякушко, М. Поваляевой, Л. Спивак, Т. Ульяновой, М. Фадиной, Л. Цветковой, С. Шевченко [96, 154, 190, 213, 241, 262, 265, 277, 285].

Так, в работах О. Мякушко [190, 191], В. Тарасун [250, 252], Л. Трофименко [259] и др. доказано, что речевое развитие учащихся с речевыми нарушениями осуществляется в процессе деятельности, в первую очередь познавательной. Познавательная деятельность шестилетних школьников с речевым недоразвитием имеет свои особенности – знания имеют практический характер в результате действенного и наглядного опытного ознакомления с окружающей средой. С первых дней обучения ребенок попадает в среду, которая выдвигает значительные требования к уровню речевого развития, и, если имеются его нарушения, в частности звуковой, лексической и грамматической стороны речи, процесс обучения может настолько осложниться, что продолжать его ученик сможет лишь в условиях специальной школы. Поэтому от уровня речевого развития и речевой компетентности в целом зависит успеваемость в ходе последующего обучения ребенка в массовой или специальной школе.

Проблема развития речи шестилетних учащихся с особенностями психофизического развития, в частности с общим недоразвитием речи (III уровень) в процессе ознакомления с природой ранее не была предметом специального изучения, за исключением отдельных работ (О. Мякушко [190],

Т. Ульянова [262], М. Фаина [265]).

Т. Ульянова отмечает, что речь детей может правильно и эффективно развиваться при получении конкретных впечатлений от окружающего мира, изучения свойств и качеств предметов, явлений окружающей действительности, на основе которых формируются навыки диалогической и монологической речи, особенно связных описаний изученных объектов. Опора на живые впечатления, полученные от непосредственного восприятия действительности, может способствовать и обогащению используемого словарного запаса, внедрения в речь учащихся слов, конкретизирующих образ описываемого объекта (имена прилагательные, наречия) [262].

О. Мякушко [191], исследуя особенности словарного запаса у учащихся с речевой патологией в процессе усвоения природного материала, указывала на то, что данная категория учащихся допускала ошибки в назывании объектов природы и их описании из-за нечеткости представлений о природе и вследствие слабого усвоения слов с общим значением. Также ею были охарактеризованы трудности запоминания и воспроизведения правил описания природных объектов и явлений, трудности пересказа усвоенного материала, трудности проведения наблюдений за объектами и явлениями природы и их обобщения.

С. Шевченко был разработан курс «Ознакомление с окружающим миром и развитие речи» для детей с задержкой психического развития, специально направленный на активизацию познавательной деятельности учащихся, формирование общеинтеллектуальных умений (операций анализа, сравнения, обобщения, логические операции). Данный курс предусматривал интеллектуальное развитие детей, совершенствование словаря ребенка, формирование устной монологической речи, которые осуществлялись в процессе наблюдений за предметами и явлениями окружающей действительности, в предметно-практической и продуктивной деятельности [285].

Т. Ульянова отмечает, что вопросу развития речи детей с психофизиологическими недостатками в процессе наблюдения за предметами и явлениями природы также уделяется внимание и в зарубежной литературе. Так А. Керн, В. Ньюхаус, Е. Россел, С. Сегал в своих работах уделяют внимание вопросу использования натуральных объектов природы в процессе наблюдения с целью обогащения словаря. В частности они указывают на связь наблюдений за предметами с чтением соответствующих статей и последующим их обсуждением [262].

Все выше перечисленные исследования показывают, что предметы окружающей природы имеют большое значение для развития мышления и речи учащихся (особенно с общим недоразвитием речи), на основе богатого чувственного опыта. Данные исследования по-новому рассматривают образование детей с проблемами речевого развития, обосновывают необходимость включения работы по развитию речи учащихся с речевой патологией в целостный педагогический процесс массовой начальной школы, доказывают необходимость разработки содержания, технологий и организационных форм речевого развития в процессе ознакомления с природой.

Однако анализ программы первого класса массовой общеобразовательной школы показал, что учащиеся с общим недоразвитием речи (III уровня) и учащиеся с нормой речевого развития обучаются по одной и той же программе, без учета особенностей речевого развития первых и особенностей их познавательной деятельности [222].

Необходимо отметить, что предметные программы предусматривают формирование полноценных речевых умений и навыков, обобщенных знаний о реальном мире и его взаимосвязях и взаимозависимостях, развитие сенсорных умений, мышления, памяти, внимания (наряду с формированием читательских и математических умений и навыков), но не отражают взаимосвязь речевого развития и ознакомления с окружающей природой.

Так в «Природоведческой» составной программы предмета «Я и Украина» в разделе «Природа вокруг нас» конкретные задачи по речевому развитию не выделены, лишь в целях предмета отмечено, что данный предмет направлен на развитие умственных способностей учащихся, которое происходит через овладение умениями умственной деятельности: восприятия, мышления (творческого и логического), внимания, памяти, и речи в том числе [222].

Государственные требования к уровню общеобразовательной подготовки учащихся первого класса по программе предмета «Я и Украина. Окружающее» предусматривают описание объектов, взаимосвязей живой и неживой природы родного края, приведение примеров, объяснения взаимосвязей между растительным и животным окружающим миром, характеристику, описание наблюдаемых объектов, формулирование выводов о взаимосвязях в окружающей природе, что в свою очередь обуславливает необходимость достаточного уровня развития активного словаря, лексико-грамматического построения словосочетаний, предложений; использование средств связи предложений в высказывании, однако данный аспект не отражен в программе этого курса.

В разделе «Человек и природа» в программе предмета «Трудовое обучение: технический и художественный труд» отражены требования к умениям учащихся, которые обуславливают речевое развитие в основном, направленное на активизацию словаря.

Анализ программ для первых классов общеобразовательной школы показывает, что развитие речи в первом классе общеобразовательной школы ведется по двум основным линиям: речевой и языковой, на базе предметов языкового цикла («Украинского языка», «Русский язык»), без учета особенностей речевого развития учащихся. Речевые задачи в программах других предметов («Чтение», «Я и Украина», «Я и Украина. Окружающее», «Трудовое обучение: технический и художественный труд») носят лишь

фрагментарный характер, хотя на наш взгляд, содержание учебного материала, особенно природоведческого характера, имеет большой развивающий потенциал, в т.ч. и для речевого развития учащихся, особенно с общим недоразвитием речи [222].

Учащиеся с общим недоразвитием речи часто испытывают трудности в развёртывании высказывания при пересказе, в составлении рассказа, в усвоении школьной программы в целом, что затрудняет работу учителя. Причинами таких трудностей могут быть отсутствие учета в процессе обучения особенностей речевого развития данной категории детей, особенно в условиях массовой школы, когда дети не получают необходимой специальной логопедической помощи.

Выполнение социального заказа общества – всестороннего развития ребёнка шестилетнего возраста с речевым недоразвитием и подготовки его к дальнейшему школьному обучению – ставит учителя перед необходимостью использовать весь потенциал предметных уроков для речевого развития учащихся.

В связи с выше сказанным, проблема поиска новых эффективных путей речевого развития учащихся с общим речевым недоразвитием, которые обучаются в массовых школах требует решения ряда вопросов психологического, дидактического и методического характера, которые связаны со сложностью и неоднозначностью проблемы развития речи в учебно-воспитательном процессе, так и с необходимостью учета особенностей учебно-познавательной и речевой деятельности детей данной категории.

Особое значение для развития речи учащихся, особенно учащихся с общим недоразвитием речи (III уровня) в условиях массовой общеобразовательной школы, на наш взгляд, имеет ознакомление с окружающей природой (её флорой, фауной, природными явлениями), как стимулирующей речевой средой.

А. Богуш стимулирующую речевую среду рассматривает как организованный процесс обучения языку и развития речи на разных возрастных этапах в учебных заведениях разного типа, который сопровождается педагогическим стимулирующим речевым взаимодействием педагога и учащихся [36, с.101].

Окружающая природа, как развивающая речевая среда – это потенциальные возможности позитивного влияния разнообразных природных факторов, явлений и предметов в их воздействии на речевое развитие ребенка. Взаимодействие учащегося 6-летнего возраста с общим недоразвитием речи (III уровня) с окружающей природой, как активно-стимулирующей речевой средой является основой формирования конечного результата учебно-речевой деятельности, т.е. нормы речевого развития.

Особое значение в этой связи приобретают интегрированные уроки по ознакомлению с окружающей природой и развитию речи. Но, в настоящее время организация уроков по ознакомлению с природой, как отмечает М. Фадина, отражает влияние учебной программы и существующих методических пособий. Эти уроки направлены главным образом на расширение и уточнение представлений детей о предметах и явлениях природоведческого характера. Направленность этих занятий на умственное и речевое развитие учащихся выражены весьма слабо. На практике предметные уроки в классах шестилеток в общеобразовательной школе нередко характеризуются недостаточно выдержанной систематичностью занятий, не всегда четко организуется процесс восприятия изучаемых объектов и не учитывается роль слова самих учащихся. Процессы мыслительной деятельности в ходе наблюдения объекта не обрабатываются. Преобладает речь учителя, который стремится сам все рассказать об изучаемом объекте [265].

Для эффективности речевого развития детей с общим недоразвитием речи в условиях массовой школы предметно-практические уроки должны

способствовать не только общему развитию детей, но и носить образовательно-воспитательную и коррекционную направленность поскольку на них дети получают не только знания об окружающей природе, но и словесно обозначают предметы живой и неживой природы, рассказывают о своих наблюдениях в природе, проводимых опытах. Что способствует развитию мышления и речи детей-логопатов шестилетнего возраста, формированию необходимых практических знаний и умений взаимодействия с природой [28, 29, 86, 105, 131, 277, 293].

Обозначим задачи развития речи в процессе ознакомления с природой:

1. Освоение предметно-практической деятельности в природе, способствующей речевому развитию.

2. Освоение продуктивных видов деятельности (конструирование, лепка, аппликация из природного материала), способствующих сенсорному, умственному и речевому развитию ребенка.

3. Накопление языковых представлений, развитие фонетико-фонематических процессов, обучение грамоте.

4. Уточнение, обогащение и систематизация словаря на основе ознакомления с предметами и явлениями окружающей природы.

5. Формирование диалогической и монологической форм речи, развитие навыков речевого общения.

6. Формирование элементарных языковых представлений и понятий, соответствующих возрасту.

7. Формирование, соответствующих возрасту, навыков познавательной деятельности в процессе ознакомления с природой, способствующих речевому развитию.

Решение данных задач будет направлено на речевое развитие шестилетних учащихся с общим недоразвитием речи (III уровень) а именно формирование:

- словарного запаса (5-6 тысяч слов), правильное их употребление в речи;
- грамматически правильной речи (умение правильно пользоваться различными речевыми формами и категориями, своевременно исправлять свои ошибки);
- структуры речи – развернутая, логически последовательная; четкость изложения, завершенность высказывания;
- употребление в процессе речевого общения простых и сложных предложений; правильное звуковое оформление слов.

На основании анализа исследований (А. Богуш, Г. Бориско, Н. Виноградовой, Т. Волковской, В. Глухова, Н. Зиминной, О. Литовченко, И. Марченко, О. Мякушко, В. Тарасун, Т. Ульяновой, М. Фадиной, Ф. Фигереди, С. Шевченко, М. Шеремет) для реализации данных задач выделим следующие педагогические условия [35, 36, 45, 52, 53, 57, 65, 66, 96, 161, 179, 190, 191, 252, 262, 265, 269, 284, 286]:

- наполнение содержания коррекционной работы по развитию речи детей шестилетнего возраста с общим недоразвитием речи знаниями естествознания;
- создание в процессе ознакомления детей с окружающей природой рече-стимулирующей среды;
- адаптирование методики ознакомления с природой к коррекционным задачам развития речи шестилетних учащихся с общим недоразвитием речи с учетом характера типологических и индивидуальных нарушений.

Реализация выше перечисленных условий будет способствовать, на наш взгляд, успешному речевому развитию шестилетних учащихся в процессе ознакомления их с окружающей природой.

Процесс развития речи шестилетних учащихся с общим недоразвитием речи (III уровня) в процессе ознакомления с природой опирается на

общепедагогические и специальные (логопедические) принципы обучения и воспитания данной категории детей, научно-методически обоснованы в работах А. Гонеевым [68], Т. Волковской [57], Г. Кумариной [132], В. Липой [154], Н. Лифинцевой [62], В. Тарасун [254].

На сегодняшний день не сложился единый подход к применению принципов обучения и развития в работе с учащимися с общим недоразвитием речи. Все принципы обучения взаимосвязаны, ни один из них не универсален и его изолированное применение не дает необходимых результатов. Поэтому в нашей дальнейшей работе мы выделим следующие принципы, на которых будет строиться экспериментальное исследование:

- принцип всестороннего развития, включающий деятельностный и коммуникативный подходы;
- принцип индивидуализации;
- принцип наглядности обучения;
- принцип предупреждения трудностей в обучении учащихся с речевым недоразвитием;
- принцип коррекционно-превентивной направленности обучения;
- принцип когнитивной (познавательной) направленности обучения;
- принцип системности;
- принцип формирования психологического уровня понимания речи как предпосылки осмысленного усвоения учебного материала;

Пути реализации общепедагогических и специальных принципов в процессе речевого развития шестилетних учащихся с общим недоразвитием речи при ознакомлении с природой имеют свои особенности. Так, при реализации *принципа всестороннего развития* особое значение приобретает *деятельностный и коммуникативный подходы*.

Это обусловлено тем, что традиционное обучение в массовых общеобразовательных учреждениях направлено на детей с развитой речью. Обычный ребенок приходит в школу, уже имея систему жизненных

представлений, во взаимодействии с которой постепенно формируются научные понятия, развивается словесно-логическое мышление. На основе словесного мышления развивается общение; в значительной степени на основе речи регулируется поведение. В связи с тем, что у 6-летних учащихся с общим недоразвитием речи (III уровня) существуют свои специфические проблемы в развитии речи, мышления и коммуникации, они нуждаются не только в развивающем обучении, но и особенно в речевом развитии. А, окружающая природная среда, как стимулирующая речевая среда, может обеспечивать развитие речи, мышления и общения учащегося с общим недоразвитием речи (III уровня). Это является необходимым условием реализации коррекционной направленности образования и успешной социокультурной адаптации учащегося с речевым нарушением в условиях массового учебного учреждения.

Деятельностный подход при реализации принципа развивающего обучения и воспитания в специальной педагогике опирается на разработанное в психологии понятие «ведущая деятельность», соответственно у шестилетних учащихся это предметно-практическая деятельность.

Исследователями (Л. Занковым, В. Тарасун и др.) доказано, что в процессе предметно-практической деятельности успешно развиваются высшие психические функции ребенка: его восприятие, мышление, память, речь, общение, эмоции, мотивации. То есть такая деятельность является мощным коррекционно-компенсаторным средством в работе с детьми с речевыми нарушениями, поскольку компенсирует недостаточность их жизненного практического опыта, создает естественные условия для развития навыков ситуативного общения, обеспечивает стойкую мотивацию общения и овладение навыками социального взаимодействия [93, 254].

Предметно-практическая деятельность в процессе ознакомления с явлениями и предметами окружающей природы под руководством учителя,

создает естественную стимулирующую речевую среду для мотивированного речевого общения, постоянно воспроизводя потребность в таком общении. Общение в свою очередь способствует овладению языком во всех его функциональных составляющих, мыслительными операциями, различными ситуациями общения и социального взаимодействия. Предметы природы, которыми оперируют дети, создают устойчивую мотивацию речевой деятельности и являются источником недостающих знаний об окружающем их предметном мире, о назначении этих предметов и способов действий с ними [92, 93]

Недоразвитие структурных компонентов речи снижает:

- уровень общения, способствует возникновению психологических особенностей у детей (замкнутость, робость, нерешительность);

- порождает специфические черты общего и речевого поведения (ограниченную контактность, замедленную включаемость в ситуацию общения, неумение поддерживать беседу, вслушиваться в звучащую речь);

- приводит к снижению психической активности (Л. Выготский [59], Ю. Гаркуша [120], В. Давыдов [76], А. Запорожец [58], А. Леонтьев [150], Е. Мастюкова [181], С. Миронова [187, 188], Ж. Пиаже [210]).

Поэтому, при обучении детей с нарушениями в речевом развитии исключительно большое значение будет иметь применение *принципа индивидуализации*: изучение индивидуальных особенностей каждого ребенка, которые характеризуются совокупностью интеллектуальных, волевых, моральных, социальных и других черт личности. Учет данных особенностей позволит более эффективно спланировать коррекционную работу.

Адекватное воздействие возможно только в соответствии с особенностями психического развития каждого ребенка, с учетом его личностных особенностей, пола, возраста, а также вида речевого нарушения (В. Липа [154], С. Миронова [187], М. Поваляева [214], С. Шевченко [284]). Учет особенностей речевого развития очень важен в реализации принципа

индивидуализации, т. к. через определенные стадии проходит развитие речи каждого человека, и как подчеркивает С. Ляпидевский индивидуализация процесса обучения детей с речевой патологией в обучении является доминирующей [172].

Одним из основополагающих принципов в развитии речи шестилетних учащихся с общим недоразвитием речи (III уровень) в процессе ознакомления с природой является *принцип наглядности*, который базируется на показе конкретных предметов и явлений природы, природных процессов, моделей.

В младших классах, по мнению О. Мякушко, целесообразным является использование предметной наглядности с применением таких видов наглядных материалов: 1) натуральные растения, животные, минералы; 2) художественно-образные рисунки, картины, диафильмы, диапозитивы, скульптуры на природоведческую тематику; 3) символические - карты, схемы, чертежи, и т.д. Если проанализировать, то в зависимости от вида наглядного материала возможным является создание образа предмета: а) индивидуального; б) обобщенного; в) схематического [190].

Данный принцип реализуется как сочетание словесного объяснения и показа наглядного материала во время проведения уроков по ознакомлению с окружающей природой, с учетом уровня подготовки учащегося с речевым недоразвитием, то есть, как подчеркивает Т. Ульянова, нецелесообразно демонстрировать ученикам предметы и явления окружающей природы, которые хорошо им знакомы, достаточно лишь напомнить о них. Нецелесообразно также применять наглядный материал и в тех случаях, когда у учащихся нет представлений, которые необходимы для образования новых представлений о предмете или явлении окружающей природы [262].

Применение *принципа предупреждения трудностей в обучении учащихся с речевым недоразвитием* предусматривает учет состояния сформированности психических структур, которые обеспечивают

достаточный уровень развития общих и специальных учебных способностей данной категории детей, так как эти дети часто имеют трудности в усвоении программного материала. При таком подходе вся система учебно-педагогических мероприятий, начиная с дошкольных учреждений и до школ для детей с речевыми нарушениями, нацеливается не только на коррекцию нарушений развития, но и на интенсивное развитие достаточно зрелых высших психических функций деятельности и на предупреждение перехода нарушенных функций в другие дефекты, в частности - в трудности в обучении [254].

Принцип коррекционно-превентивной направленности обучения указывает на необходимость непрерывного приспособления обучения к индивидуальным особенностям усвоения учениками с речевой патологией программного материала с тем, чтобы сформированные у них познавательные и речевые умения осуществлялись быстро, слитно, симультанно, то есть перешли в навык, считает В. Тарасун [254].

Принцип когнитивной (познавательной) направленности обучения учитывает то, что самостоятельное (или с помощью педагога) открытие ребенком субъективно новых знаний позволяет повысить качество их усвоения и способствует формированию мышления. Эта цель в процессе ознакомления с окружающей природой достигается путем неоднократного предъявления (каждый раз на все высшем уровне трудностей) научных понятий, которые изучаются. Такая организация процесса обучения способствует достижению ребенком высокого уровня восприятия и понимания программного материала, выступает как ведущий и определяющий фактор ее психического развития (в т.ч. и речи).

Принцип системности учитывает то, что причины трудностей школьного обучения могут касаться разных компонентов познавательной деятельности и мотивации речевой деятельности. Определение психолого-педагогической типологии трудностей в обучении логопатов

предусматривает анализ связей между разными нарушениями психического и речевого развития, понимания закономерностей взаимодействия разных проявлений познавательной недостаточности. Принцип системного влияния на дефект обеспечивается системностью методов. Изолированное применение даже значительного количества специальных упражнений не является эффективным, поскольку решает отдельную задачу, влияя узко на конкретное нарушение без учета его взаимодействия с другими психическими функциями. Этот подход предусматривает не только направленное, но и многостороннее влияние на речевое нарушение и решает задание формирования речевой функции как целостной деятельности [31].

Принцип формирования психологического уровня понимания речи как предпосылки осмысленного усвоения учебного материала.

Если дети с первичным нарушением понимания речи являются нечастым явлением в школьной практике, то с частичными и легкими расстройствами импрессивной стороны речи во всех ее звеньях педагог встречается достаточно часто. Разнообразие проявлений недостатков понимания речи у детей с общим недоразвитием речи достаточно значительное. Так, в более сложных случаях при достаточном понимании детьми значений отдельных слов и словосочетаний может наблюдаться непонимание их на фоне развернутого высказывания. Иногда понимание отдельных слов утрудняет ребенка больше, чем понимание смысла фразы, то есть общий смысл фразы воспринимается ею легче, чем изолированных слов.

Понятно, что эти особенности речи детей с ОНР не могут не проявиться в их учебной деятельности: от не всегда точного понимания инструкции и неверного воссоздания учебного материала к отказу выполнять предъявленные (классные или домашние) задания.

В связи с этим учителям, которые работают с детьми с ОНР, необходимо обязательно предусмотреть работу по развитию или коррекции у учащихся процесса понимания речи и рассматривать эту работу как

формирование у них предпосылок осмысления и понимания учебного материала. С этой целью М. Шеремет рекомендуется применять систему специальных заданий и игр для развития разных уровней понимания речи, которая включает задания на преодоление недостаточного развития:

- 1) объема памяти, внимания и восприятия; распределению внимания;
- 2) непосредственного понимания слов, словоформ, грамматических категорий, а также отношений, которые скрыты за грамматическими конструкциями словосочетаний и предложений;
- 3) умение определять целостность и связность текста, высказывания, проникать в его скрытый подтекст [286].

Как показывает практика, применение таких заданий даст возможность повысить у учащихся с общим недоразвитием речи уровень способности точно понимать семантику отдельных слов, грамматических категорий и форм, словосочетаний, разных видов предложений; активизирует их речь [286].

Рассмотренные общепедагогические и специальные (лодидактические) принципы являются методологической основой экспериментального исследования по развитию речи 6-летних учащихся в процессе ознакомления с природой.

На основе выделенных приоритетных принципов развития речи шестилетних учащихся с общим недоразвитием речи (III уровень) в процессе ознакомления с природой необходимо разработать алгоритм коррекционной работы: методику развития речи в процессе ознакомления с природой по двум направлениями, в частности: 1) формирование приреческих знаний и 2) формирование речевых умений и навыков, соответствующих норме речевого развития. Методическая система развития речи в процессе ознакомления с природой должна охватывать такие разделы логопедической работы:

– формирование фонетически правильной речи;

- развитие фонематических процессов и восприятия устной речи;
- обогащение словарного запаса;
- формирование словоизменения и словотворчество;
- формирование диалогической и монологической речи;
- активизация речевой деятельности.

Учитывая вышерассмотренные принципы, педагогические условия речевого развития в процессе ознакомления с природой, следующий этап исследования будет направлен на разработку и апробацию модели речевого развития шестилетних учащихся с общим недоразвитием речи (III уровень) в процессе ознакомления с природой. Реализация данной модели будет способствовать речевому развитию шестилетних учащихся с общим недоразвитием речи (III уровень) до уровня необходимого для успешного школьного обучения на основе закономерностей компенсаторного развития и познавательной деятельности.

Выводы по первой главе

Теоретический анализ психолого-педагогической, специальной, методической литературы позволил выделить значимость вопросов речевого развития в процессе ознакомления с окружающей природой, отраженных в трудах классиков отечественной педагогической науки Я. Коменского, И. Песталоцци, В. Сухомлинского, Е. Тихеевой, К. Ушинского, а также в современных исследованиях А. Богущ, В. Лихолетовой, Н. Виноградовой, Л. Занкова, В. Изотовой, В. Лубовского, Н. Орлановой.

В исследованиях Н. Зиминой, О. Мякушко, М. Поваляевой, Т. Ульяновой, М. Фадиной, Л. Цветковой, С. Шевченко особенно отмечается необходимость использования окружающей природы как источника обучения родному языку и речи детей с речевой патологией.

Засвидетельствован рост интереса отечественных и зарубежных ученых к проблеме развития речи в процессе ознакомления с природой

учащихся шестилетнего возраста, что подтверждает ее актуальность в современных условиях. Как выяснено, сегодня вопрос речевого развития учащихся шестилетнего возраста с нарушениями речи в условиях массовой школы является одной из ведущих проблем специальной педагогики.

Анализ содержания программ и других государственных документов, которые регламентируют развитие речи и организацию данного процесса в рамках учебной деятельности, в том числе и в процессе ознакомления с природой, позволяет утверждать, что в них отображены современные теоретические поиски и практические достижения дидактики, методики коррекционной работы по речевому развитию шестилетних учащихся как основы успешного обучения в школе. Выявлено, что речевое развитие рассматривается как единство специальной и общеречевой работы по формированию речевых навыков и умений, соответствующих норме речевого развития, что является условием успешного обучения в условиях массовой школы.

Опираясь на достижения отечественной и зарубежной педагогической теории, понятие «развитие речи в процессе ознакомления с природой» рассматривается как активизация речи, которая происходит постепенно в процессе усвоения ребенком природоведческих знаний – как интегрированный результат общей и специальной составляющих полного овладения речевой системой и формирования речевой компетентности, которая обеспечивает успешность обучения.

Общественные изменения ускорили процессы реформирования начального образования, способствовали развитию теории и практики обучения шестилетних учащихся с общим недоразвитием речи (III уровень) в школе и его направленности на формирование личности ребенка. Основным требованием Концепции специального образования и Концепции начального школьного обучения как концептуальных основ обучения и воспитания детей шестилетнего возраста в современных условиях является формирование

личностных качеств ребенка, его жизненных и социальных компетентностей. Анализ содержания программ дошкольных образовательных учреждений и программ начальных классов массовой общеобразовательной школы позволил проследить изменения в содержании речевого развития в первом классе: от приобретения речевых умений и навыков родной речи – до формирования речевой компетенции, как конечной цели речевого развития. При этом *речевое развитие в процессе ознакомления с окружающей природой* определяем как *интегративное явление, результатом которого является овладение речевой компетентностью, являющейся базисной характеристикой личности шестилетних учащихся с общим недоразвитием речи в школе.*

Поскольку для детей с нарушениями речи овладение уровнем речевого развития, соответствующего норме речевого развития, является одной из возможностей успешного обучения, получения качественного образования, личностного развития и социальной адаптации, особенное значение для этих детей приобретает речевое развитие в разных видах познавательной деятельности. Анализ положений Концепции государственного стандарта образования учащихся с нарушениями речевого развития, программ обучения и воспитания детей с нарушениями речи, современного состояния организации речевого развития шестилетних учащихся с общим недоразвитием речи в массовой и в специальной школе, свидетельствует о необходимости корректировки направленности деятельности школы на предупреждение и преодоление трудностей в усвоении программного материала через интеграцию коррекционно-речевых задач в познавательную деятельность учащихся с общим недоразвитием речи, преобразование образовательной среды в стимулирующую среду речевого развития.

Таким образом, обнаруженные недостатки в системе организации речевого развития шестилетних учащихся с общим недоразвитием речи (III уровень) в условиях массовой общеобразовательной школы определяют

необходимость диагностирования особенностей их речевого развития, разработку и экспериментальную проверку организационно-диагностической модели речевого развития шестилетних учащихся с общим недоразвитием речи (III уровень) в процессе познавательной деятельности при ознакомлении с природой.

Основные положения главы отражены в публикациях автора [9, 10, 11, 12, 13, 17, 72, 73].

ГЛАВА 2

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ РЕЧИ ШЕСТИЛЕТНИХ УЧАЩИХСЯ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (III УРОВЕНЬ) В ПРОЦЕССЕ ОЗНАКОМЛЕНИЯ С ПРИРОДОЙ

2.1 Экспериментальная методика исследования особенностей речевого развития шестилетних учащихся с общим недоразвитием речи (III уровень) в школе

В контексте вхождения в Болонский процесс (конец XX столетия) в Украине наряду с личностно-ориентированным подходом в образовании, согласно которому, прежде всего, подчеркивается «гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности» [64], фиксируется компетентностный подход в образовании [98]. В соответствии с данным подходом происходит переориентация оценки результата образования с понятий «подготовленность», «образованность», «общая культура», «воспитанность» на понятия «компетенция», «компетентность» обучающихся.

Новая парадигма образования должна быть ориентирована на формирование потребностей в постоянном пополнении и обновлении знаний, совершенствовании умений и навыков, их закреплении и превращении в компетенции [249].

Историческое рассмотрение становления понятий «компетентность» и «компетенция» помогут нам раскрыть сущность компетентностного подхода в исследовании развития речи 6-летних учащихся с общим недоразвитием речи (III уровень) в процессе ознакомления с природой. Некоторые исследователи полагают, что «основателем компетентностного подхода был

Аристотель, который изучал возможности состояния человека, обозначаемого греческим «*atere*» – «сила, которая развивалась и совершенствовалась до такой степени, что стала характерной чертой личности» [3, с. 155].

До сегодняшнего дня нет единства в понимании сущности терминов «*компетенция*» и «*компетентность*». Ученые И. Зимняя, И. Каверина, Н. Нечаев, А. Палферова, Г. Резницкая, Н. Талызина понятие «*компетентность*» используют как для описания конечного результата обучения, так и для описания разносторонних личностных качеств учащихся (присущих или приобретенных в процессе образования), где понятие «*компетенция*» приобретает значение «знаю, *как*» в отличие от ранее принятого ориентира в педагогике «знаю, *что*» [98, 109, 192, 247]. Н. Алмазова определяет *компетенции* как знания и умения в определенной сфере человеческой деятельности, а *компетентность* – это качественное использование компетенций [3].

Д. Эльконин определяет *компетентность* как квалификационную характеристику индивида, взятую в момент его включения в деятельность.

Другое определение *компетентности* Н. Нечаев определяет *компетентность* как доскональное знание своего дела, существа выполняемой работы, сложных связей, явлений и процессов, возможных способов и средств достижения намеченных целей [192].

Н. Талызина, Н. Печенюк, Л. Хихловский, В. Шадриков, Р. Шакуров, В. Шепель и др. отмечают, что понятия «знания», «умения», «навыки» неточно характеризуют понятие «*компетентность*», так как, по их мнению, «*компетентность*» предполагает владение знаниями, умениями, навыками и жизненным опытом [248].

Б. Хасан отмечает, что *компетенции* - это цели (поставленные перед человеком), а *компетентности* - это результаты. А. Хуторской считает, что под *компетенцией* необходимо иметь в виду некоторое отчуждённое наперёд

заданное требование к обязательной подготовке ученика, а под компетентностью – уже состоявшееся личностное качество (характеристику). И. Фрумин выделяет, что понятие компетентности связано с выполнением сложных практических задач [248].

А. Богуш отмечает, что «речевая компетенция» (конечная цель речевого развития) – готовность и способность личности адекватно и правильно использовать язык в конкретных жизненных ситуациях (высказывать свои мысли, желания, намерения, просьбы и т.д.), использовать для этого как речевые, так и неречевые (мимика, жесты, движения) средства выразительности речи. Также в ее исследованиях обозначено, что на сегодняшний день в отечественной науке ученых не удовлетворяет содержание понятия «речевая компетенция», предложенное Н. Хомским, которое имеет неоднозначное толкование и продолжает использоваться до сих пор [36].

На основе работ Е. Божович под «речевой компетенцией» в основном понимают единство конкретных знаний, необходимых члену речевого сообщества для речевых контактов с другими и овладения речью как учебной дисциплиной [36].

Для разделения общего и индивидуального в нашем исследовании будем отличать часто синонимично используемые понятия «компетенция» и «компетентность» по отношению к речи: *«речевая компетенция»* - включает совокупность взаимосвязанных речевых качеств личности (речевые знания, речевые умения, речевые навыки, способы речевой деятельности), задаваемых и необходимых для качественной речевой деятельности по отношению к ним;

«речевая компетентность» - владение личностью (шестилетним учащимся) соответствующей речевой компетенцией (фонетической, лексической, грамматической, диалогической), что также включает ее

отношение к речевой деятельности, которое выражается в речевой активности.

В рамках нашего диссертационного исследования «Развитие речи детей 6-летнего возраста с общим недоразвитием речи в процессе ознакомления с природой» мы будем использовать понятие «речевая компетентность», как личностное качество учащихся с общим недоразвитием речи и как качественную характеристику конечной цели их речевого развития. Поэтому *целью констатирующего этапа* эксперимента являлось изучение состояния речевого развития шестилетних учащихся с общим недоразвитием речи (III уровень) и с нормой речи, а именно его качественной характеристики – речевой компетентности.

В эксперименте приняло участие 387 учащихся первых классов в возрасте от 6 до 7 лет, из которых – 148 учащихся с общим недоразвитием речи (III уровня) (экспериментальная группа 72 учащихся и контрольная группа 76 учащихся) и 239 с нормой речевого развития.

Констатирующий эксперимент состоял из двух этапов: 1 этап – разработка экспериментальной методики исследования особенностей речевого развития и речевой компетентности как качественной его характеристики у шестилетних учащихся с общим недоразвитием речи (III уровень) и с нормой речевого развития, как условия успешного обучения в школе, ее критериев и показателей; 2 этап - выявление особенностей речевого развития, характеризующееся состоянием речевой компетентности шестилетних учащихся с общим недоразвитием речи (III уровень) и с нормой речевого развития в условиях учебно-воспитательного процесса массовых школ г. Ялты, Симферопольского района АР Крым, г. Днепропетровска.

На первом этапе констатирующего эксперимента решались две основные задачи: определение критериев и показателей составных речевой компетентности шестилетних учащихся с нормой речевого развития и с общим недоразвитием речи (III уровень) в условиях массовой школы;

разработка методики диагностирования состояния составляющих речевой компетентности у шестилетних учащихся с нормой речевого развития и с общим недоразвитием речи (III уровень), а именно: лексической, фонетической, грамматической, диамонологической и речеактивной компетенций.

Основой разработки диагностической методики являются труды таких ученых как А. Гвоздева [62], А. Малярчук [174], С. Цейтлин [278], которые отмечают, что речевое развитие у одних детей может происходить относительно ровно, одновременно, у других — неравномерно и неодновременно, и таких детей большинство. Поэтому диагностику особенностей развития речи 6-летних учащихся желательно проводить в начале учебного года с целью выявления отставания и проведения коррекционной работы. Диагностирование речевой компетентности шестилетних учащихся — это своевременное выявление особенностей речевого развития шестилетних учащихся, которые могут влиять на успешность школьного обучения. В контексте нашего исследования мы рассматриваем диагностирование, как:

- обязательный процесс в речевом развитии шестилетних учащихся с общим недоразвитием речи;
- средство осуществления личностно-ориентированного и компетентностного подходов в обучении и речевом развитии шестилетних учащихся с общим недоразвитием речи (III уровень) в условиях массовой школы;
- основу выработки педагогами и родителями личностных установок в создании условий и собственного инструментария для конструктивного компетентностного подхода в речевом развитии и самореализации каждого шестилетнего учащегося с общим недоразвитием речи (III уровень);
- объективную проверку целесообразности и результативности использования экспериментальной методики развития речи и формирования

в ходе этого процессе речевой компетентности шестилетних учащихся с общим недоразвитием речи (III уровень) в школе.

Предметом диагностирования является учебно-речевая деятельность шестилетних учащихся с общим недоразвитием речи (III уровень) на каждом этапе формирования речевой компетентности. Поэтому считаем диагностирование одним из основных условий обеспечения речевого развития шестилетних учащихся с общим недоразвитием речи (III уровень) в процессе школьного обучения. Диагностирование делает возможным выявление динамики речевого развития, определения целесообразных методов и приемов коррекции, обеспечивает предвидение результативности организации процесса развития речи, то есть формирования речевой компетентности.

В результате научно-теоретического анализа отечественных и зарубежных литературных источников по отмеченной проблеме исследования (Глава 1), в процессе наблюдения за речевой деятельностью ребенка в игре, учебной деятельности и быту, изучение личных дел и речевых карт детей, бесед с учителями-логопедами, учителями, родителями речевую компетентность понимаем как индивидуальную характеристику речи ребенка, которая опосредствуется формированием речевых умений и навыков (соответствующих норме речевого развития) в процессе учебной деятельности, которая характеризуется во время диагностирования качественными изменениями составляющих речи, коммуникативными умениям и навыкам, и обеспечивает успешное усвоение учебного материала шестилетним учащимся с общим недоразвитием речи (III уровень) в школе.

В процессе речевого развития шестилетних учащихся с общим недоразвитием речи (III уровень) базовыми структурными компонентами, как уже отмечалось, определяем фонетическую, лексическую, грамматическую, диалоговую и речеактивную компетенции, которые считаем ведущими элементами системы развития речи и которые объединяются в

составе речевой компетентности. Вместе с тем, фонетическая, лексическая, грамматическая, диалонолическая, речеактивная компетенции включают подсистемы низшего порядка, которые имеют внешние и внутренние взаимосвязи со свойственными им признаками и характеристиками, однако считаем их совокупными, базовыми. В связи с этим рассматриваем речевую компетентность как совокупность развитых и сформированных составляющих. По этой причине первый этап констатирующего эксперимента предусматривал определение структурных компонентов – базовых составляющих речевой компетентности, их критериев и показателей, согласованность действий которых как частей целого обеспечивает речевое развитие и формирование речевой компетентности. Традиционные методики логопедического обследования детей с нарушениями речи (Г. Каше, А. Малярчук, Т. Филичева и др.) включают полный и развернутый блок исследования речи, однако этого недостаточно для выяснения особенностей речевого развития в рамках компетентностного подхода.

В отечественной науке отсутствуют целостные методики исследования речевой компетентности шестилетних учащихся с общим недоразвитием речи (III уровень), как качественной характеристики их речевого развития, которые освещали бы все его стороны, то есть фонетическую, лексическую, грамматическую, диалонолическую и речеактивную компетенции. Во многих работах О. Литовченко, Л. Лопатиной, И. Марченко, Н. Пахомовой, Е. Собонович, В. Тарасун, М. Шеремет освещаются отдельные стороны и перечисляются разные характерные особенности компонентов речи, однако мы базируемся на понимании речи как психологической системе, определенной Л. Выготским как неразрывное единство ряда функций или функционирования систем. При этом процесс развития речи рассматриваем как функциональную систему, которая объединяет несколько самостоятельных структурных единиц с подчиненными

взаимообусловленными характеристиками, сформированными в определенные возрастные периоды развития ребенка.

Ввиду изложенного, каждый компонент речевой компетентности (фонетическая, лексическая, грамматическая, диамонологическая, речеактивная компетенции) считаем составляющими частями системы, которая имеет множественные взаимосвязанные элементы и подсистемы. В связи с этим предусматриваем последовательность в организации процесса диагностики речевой компетентности, привлечения разнообразных методов и приемов, которые помогут выяснить качественную сформированность всех составляющих и их взаимозависимость.

Таким образом, разработка методики диагностирования состояния составляющих речевой компетентности стала первым этапом создания единой системы речевого развития шестилетних учащихся с общим недоразвитием речи (III уровень) в процессе их обучения в школе.

В соответствии с требованиями системного подхода, который позволяет проследить развитие каждого компонента системы, выяснить динамику внутренних и внешних связей с другими системами, конкретное содержание каждой составляющей части речевой компетенции как психологической системы предусматривает практическое владение родным языком, ее фонетической, лексической, грамматической и диамонологической и речеактивной компетенциями как интегрированным средством общения, познания и активной речевой деятельности. Поэтому есть основания считать, что речевое развитие рассматривается как целостная система, которая включает все названные компоненты. Ввиду взаимосвязей и взаимообусловленности элементов системы, недостаточное развитие любого из них может тормозить становление других. Это утверждение подчеркивает важность диагностики речевой компетентности шестилетнего учащегося для проведения своевременной коррекционной работы. Использование общепринятых методик диагностирования речевого развития учащихся

шестилетнего возраста, как правило, предоставляет фрагментарные сведения о речевой компетентности и фактически исключает возможность анализа соотношения полученных данных. Для преодоления этого недостатка определена система качественной и количественной оценки речевой компетентности детей и методические пути фиксации отличий ее уровней и выявления индивидуальной вариативности.

Следовательно, диагностирование речевой компетентности предусматривало:

1) использование ряда методик, которые позволяют в процессе выполнения заданий на основе непосредственного восприятия языкового материала и эмпирического знания обнаружить практические умения и навыки;

2) использование методик, которые включают задания, для решения которых ребенку нужно проанализировать языковой материал, как с определенной точки зрения, так и проявить собственные способности и творчество;

3) оценивание результативности выполнения заданий и сравнительный анализ полученных данных, и построение на их основе целостного представления уровней индивидуальной и групповой речевой компетентности шестилетних учащихся с общим недоразвитием речи (III уровень) в массовой общеобразовательной школе по следующими параметрами: а) успешность решения конкретных речевых задач на природном материале; б) характер выполнения и равномерность или неравномерность развития составляющих речевой компетентности; в) типы ошибок, которые допускаются детьми в ходе решения речевых задач.

На наш взгляд, речевое развитие и формирование речевой компетентности шестилетних учащихся с общим недоразвитием речи (III уровень) связано не только с коррекцией нарушений звукопроизношения, накоплением словарного запаса, но и с усвоением правил и формированием

умений использовать эти правила в речи, что потребовало поэтапной деятельности: восприятия речевого образца, отображения речи, использования речевых единиц в самостоятельной речи. Для выявления особенностей речевого развития шестилетних учащихся с общим недоразвитием речи (III уровень) и с нормой речевого развития, определения уровня их речевой компетентности, как качественной характеристики их речевого развития были разработаны критерии и показатели речевой компетентности на основе работ В. Бельтюкова [30], А. Богуш [36, 38, 39], Н. Вашуленко [48], К. Менга [183]:

Критериями речевой компетентности шестилетних учащихся выступили: фонетическая, лексическая, грамматическая, диалогическая и речеактивная компетенции. Термин «критерии» в нашем понимании – это мера для оценивания изменений, которые произошли в развитии отдельных составляющих или личности учащегося в целом в результате процесса коррекционно-речевой работы в школе [39]. Определенные критерии дают возможность выяснить особенности развития речи и формирования речевой компетентности, самые существенные её изменения, которые произошли у шестилетних учащихся с общим недоразвитием речи (III уровень) в процессе ознакомления с окружающей природой на основе сравнения с результатами речевого развития учащихся без нарушений речи в условиях массового школьного учебного заведения, а также во время формирования речевой компетентности шестилетних учащихся с общим недоразвитием речи (III уровень) в результате целенаправленного коррекционно-педагогического влияния.

Критерий фонетической компетенции характеризуется следующими показателями: правильным звукопроизношением, развитым фонематическим слухом, сформированностью фонематических представлений, способностью к фонематическому анализу и синтезу, интонационной насыщенностью и

выразительностью речи (сила голоса, темп речи, интонация), правильным речевым дыханием;

Критерий лексической компетенции характеризуется следующими показателями: достаточный словарный запас, понимание семантики слов и употребления их в правильном семантическом значении; называние предметов, явлений по их признакам, признаков предмета, явлений; перечисление предметов с последующим обобщением, обобщение через противопоставление; подбор видовых понятий к родовым и наоборот; образование пар: один-много и наоборот; выбор слов-синонимов, антонимов; составление тематического словаря по предложенной теме; определение в тексте слова-признака, действия, названий предметов, явлений; самостоятельный выбор или выбор из предложенных нужного по содержанию слова для дополнения предложения; раскрытие лексического значения слова, опираясь на опыт, личные знания, содержание текста; выбор и применение слова в речи; выяснение и объяснение целесообразности выбора слов.

Показатели критерия грамматической компетенции: употребление слов в правильной грамматической форме (морфологическая правильность, владение словоизменением и словообразованием: построение словосочетания по заданному основному слову путем подбора соответствующего ему слова по содержанию и вопросам; по заданным зависимым словам (существительным, прилагательным, наречиям) путем выбора главного, используя при этом вопрос, образец; построение словосочетания из заданного ряда слов путем выбора и сочетания их по содержанию, изменяя форму слова. Подбор словосочетания противоположного по значению, замена словосочетания близким по значению словом (золотые руки – ловки), рассуждение над значением словосочетаний (серебряные волосы, серебряное дерево...), аргументирование и объяснение правильности выполнения задания; правильный грамматический и синтаксический строй речи;

определение на слух количества предложений в тексте (из 2-4 предложений); количества слов в предложенном предложении или составленном самостоятельно (с 1-4 слов); дополнение незавершенного предложения 2-3 словами; самостоятельное построение предложения из одного или нескольких слов по картинке, на предложенную тему, построение предложения - ответы на вопрос с использованием имеющихся в нем слов и применяя лично подобранные, придерживаясь содержания вопроса; использование в речи самых простых видов сложносочиненных и сложноподчиненных предложений

Показатели диалогической компетенции: понимание обращенной речи, умение строить диалог, активно участвовать в разговоре; умение слушать и понимать устное высказывание (сюжетный текст), пересказ прослушанного или прочитанного текста детально, придерживаясь соответствующей структуры, используя предложенные художественные средства, ключевые слова, план; кратко: умение определять в тексте основную мысль и передать ее с помощью 2-3 предложений (текст объемом не менее пяти предложений); выборочно: отбирать необходимый материал, систематизировать, передавать в определенной последовательности (пересказ может быть предопределен вопросами, иллюстрациями, которые отвечают определенному отрывку текста); осуществление усложненного пересказа: дополнение пересказа соответствующими словами, словосочетаниями; передача содержания от первого лица, от имени действующего лица; пересказывать интересно, придерживаясь соответствующей интонации, наличие пауз, логического ударения; выбор или самостоятельный подбор заглавия к тексту; объединение предложений (4-5) в связное высказывание; построение связного высказывания по аналогии к прочитанному, к рассказу учителя, одноклассника; по заданному началу или концу; в соответствии с предложенной темой, на самостоятельно подобранную (придумывание наиболее интересного рассказа) или, по серии картинок или одной;

использование опорных слов, словосочетаний (объем текста 4-5 предложений).

Показатели речеактивной компетенции: способность к определенному коммуникативному акту высказывания (общение на разные темы, культура речевого поведения, инициативность общения); способность воспринимать (понимать) речь другого умение поддерживать разговор; наличие в речи ребенка вопросов, обращений, пояснений, рассуждений, умозаключений и т.д.

Указанные показатели отображают количественную характеристику отдельных проявлений фонетической, лексической, грамматической, диалогической и речеактивной компетенции в единстве с их качественной определенностью уровней речевой компетентности, как качественной характеристики речевого развития. Выделенные показатели речевой компетентности шестилетних учащихся или отдельные ее компоненты необходимо объединить в определенную систему, на основе которой можно составить мнение о качественных изменениях ее формирования и личностном становлении ребенка. Именно показатели речевой компетентности (правильное звукопроизношение, развитие фонематического слуха, достаточный словарный запас, понимание обращенной речи, инициативность общения и др.) дают возможность выявить эффективность речевого развития и как его итог – уровень речевой компетентности шестилетних учащихся в школе.

Для удобства выведения количественной характеристики выполнения ребенком каждого задания была использована четырех балльная система оценивания. Анализируя психолого-педагогическую литературу по проблеме речевого развития шестилетних учащихся, мы пришли к выводу, что особенности речевого развития шестилетних учащихся в виде уровня речевой компетентности определяется правильностью, точностью

выполнения заданий, активностью, самостоятельностью и творчеством каждого ребенка.

Следовательно, в зависимости от способа выполнения и оценки заданий, речевую компетентность шестилетних учащихся мы ранжировали по четырём уровням:

– высокий уровень (4 балла) — владеет в полном объеме возрастной нормы соответствующими знаниями, умениями, навыками, обнаруживает фонетическую, лексическую, грамматическую, диалоговую и речеактивную компетенцию, действует активно, самостоятельно и творчески при выполнении всех заданий;

– достаточный уровень (от 3 до 4 баллов) — владеет знаниями, умениями, навыками, опытом, который использует самостоятельно, в действиях обнаруживает уверенность, способность принимать помощь взрослых, выполняет все или большинство заданий, может объяснить ход работы, вступает в диалог;

– средний уровень (от 2 до 3 баллов) — владеет знаниями, умениями, навыками, опытом, но не всегда использует их в практической деятельности и новой ситуации, иногда отказывается от выполнения заданий, не всегда воспринимает и использует помощь, чаще всего выполняет задание по конкретному указанию и с помощью;

– низкий уровень (от 0 до 2 баллов) — не владеет знаниями, умениями, навыками, опытом практической деятельности, иногда отказывается от выполнения заданий, не воспринимает и не использует помощь, чаще всего не может выполнить задания по конкретному указанию и с помощью.

Таким образом, под речевым развитием шестилетних учащихся мы понимаем сформированность речевой компетентности, которая определяется определенными уровнями развития всех ее составляющих: фонетической,

лексической, грамматической, диамонологической и речеактивной компетенций.

Диагностическая методика констатирующего этапа исследования основывается на традиционных методических принципах комплексного обследования речи детей с общим недоразвитием речи в процессе психолого-педагогического тестирования, логопедического обследования и состоит из пяти этапов, а именно: диагностики фонетической, лексической, грамматической, диамонологической и речеактивной компетенций. Методика разработана с использованием существующих адаптированных диагностических методик (авторы Г. Лалаева, А. Малярчук, Е. Собонович и др.) и в соответствии с требованиями программ общеобразовательных школьных и дошкольных заведений по развитию речи. Экспериментальная диагностическая методика, в отличие от существующих, содержит задания на определение уровня развития всех составляющих речевой компетентности, что в целом дает представление о состоянии речевого развития шестилетних учащихся в школе.

Исследование сформированности фонетической компетенции. Фонетическая компетенция предусматривает не только подвижность органов артикуляции, звукопроизношения, умение дифференцировать звуки, но и четкое понимание их наличия и последовательности в словах, то есть сформированность фонетических представлений, способность к фонетическому анализу и синтезу. Самые простые формы языкового анализа становятся доступными детям уже в дошкольном возрасте, и это является одним из важных свидетельств их готовности к обучению грамоте.

Для исследования фонетической компетенции были использованы следующие задания (дидактический материал см. приложение Б):

Задание 1. Определить общий звук в словах.

Цель: Определить умение находить общий ударный звук в словах, как показателя уровня владения практическим звуковым анализом в речевом развитии.

Инструкция: «Я буду называть слова, а ты внимательно слушай и определи, что общее в них?» (Например: астра, акция, армия, атом — начальный звук [а]) - Набор слов:

- 1) улыбка, ученик, успех, урна, Уля (у);
- 2) озеро, окунь, овощи, одежда (о);
- 3) игрушка, индекс, истина, ириска, Игорь (и);
- 4) абрикос, адрес, ананас, азбука, Ася (а);
- 5) олень, гололед, остров, Оля (о).

Задание 2. Определить наличие звука в слове.

Цель: Определить уровень овладения практическим звуковым анализом и восприятием устной речи на фонологическом уровне, как показателя речевого развития.

Инструкция: «Я буду называть разные слова, а тебе нужно определить, есть ли в них заданный звук?» (Например, определить наличие звука [ш] в словах: мышка, кошка, шум, шапка, каша, шелест).

Набор слов:

- 1) Определить наличие звука [р]: картина, корзина, ландыш, сыр, ветер, мир;
- 2) Определить наличие звука [с]: сорока, лиса, синица, змея, осень, миска;
- 3) Определить наличие звука [б]: баня, поросенок, барабан, бочка, кабан, банан, дуб;
- 4) Определить наличие звука [в]: ворона, шкаф, овощи, вилка, улица, дерево.

Задание 3. Определить рисунки, в названиях которых есть заданный звук.

Цель: Определить уровень сформированности фонетических представлений как показателя речевого развития.

Инструкция: «Внимательно посмотри на предметы, которые изображены на рисунке, выбери те из них, в названиях которых есть заданный звук». (Приложение Б).

Набор рисунков:

Определить наличие звуков [л], [г], [з], [с] в названиях предметов.

Задание 4. Определить первый звук в словах.

Цель: Определить уровень сформированности фонетического анализа как показателя речевого развития.

Инструкция: «Я буду называть слова, а тебе нужно определить и назвать первый звук». (Например: назови первый звук в словах: кровать, пенал, лист, дракон). Приблизительный набор слов: 1) хлеб; 2) апельсин; 3) сено; 4) берег; 5) ручка; 6) лимон; 7) миска; 8) щека; 9) ворона.

Задание 5. Определить последний звук в словах.

Цель: Определить уровень сформированности фонетического анализа как показателя речевого развития.

Инструкция: «Я буду называть слова, а тебе нужно определить и назвать последний звук». (Например: назови последний звук в словах: лыжи, план, стол, край).

Приблизительный набор слов: 1) врач; 2) пенал; 3) авария; 4) плащ; 5) кран; 6) письмо; 7) троллейбус; 8) ручка; 9) рысь.

Задание 6. Определить гласный звук в середине слова.

Цель: Определить уровень сформированности фонетического анализа и синтеза как показателя речевого развития.

Инструкция: «Я буду называть слова, а тебе нужно определить и назвать лишь гласный звук в середине слова» (Например: назови гласный звук в середине слова: мак, рак, люк, рот). Приблизительный набор слов: 1) сыр; 2) кот; 3) дар; 4) сок; 5) лес; 6) лис; 7) лук; 8) жир; 9) тюк.

Интерпретация результатов выполнения первых шести заданий осуществлялась по указанным ранее критериями:

Высокий уровень – все задания выполнены самостоятельно и правильно. Оценивается в 4 балла.

Достаточный уровень – задание выполнено с помощью взрослого, или с незначительными ошибками, которые исправлены самостоятельно. Ответ оценивается в 3 балла.

Средний уровень – при выполнении задания допущены многочисленные ошибки. Ответ оценивается в 2 балла.

Низкий уровень – задание выполнено несамостоятельно, допущены многочисленные ошибки, или испытуемый отказался его выполнять. Ответ оценивается в 1 балл.

Задание 7. Исправить ошибку в услышанной фразе.

Цель: Определить уровень сформированности фонематического анализа и синтеза как показателя речевого развития.

Инструкция: «Внимательно послушай предложения и найди в них ошибку».

Набор предложений:

- | | |
|-----------------|----------------------------|
| 1) Козой косят; | 3) Трава лежит на дровах; |
| 2) Косу пасут; | 4) Миска ест из мышки суп. |

Интерпретация результата выполнения задания:

Высокий уровень – ошибки в предложении найдены быстро и легко, исправлены самостоятельно и правильно. Оценивается в 4 балла.

Достаточный уровень – ошибки в предложении найдены с помощью взрослого, или допущены незначительные ошибки, которые исправлены самостоятельно. Ответ оценивается в 3 балла.

Средний уровень – ошибки в предложении не найдены, допущено много ошибок. Ответ оценивается в 2 балла.

Низкий уровень – ошибки в предложении не найдены и с помощью взрослого. Ответ оценивается в 1 балл.

Исследование сформированности лексической компетенции.

Для выявления наличия у ребенка необходимого словарного запаса и понимания семантики слов, которая способствует успешному обучению, нами предлагаются задания, которые дают представление о наличии в словаре ребенка существительных (знание обобщающих слов), прилагательных, глаголов.

Задание 1. Вопросник.

Цель: Определить уровень практического усвоения категориального значения слова как показателя речевого развития.

Инструкция: «Внимательно слушай мои вопросы и попробуй дать ответ».

Образец вопросника № 1:

- 1) Каких ты знаешь домашних животных?
- 2) Каких ты знаешь диких животных?
- 3) Какие ты знаешь деревья?
- 4) Какие ты знаешь цветы?
- 5) Какие ты знаешь овощи?
- 6) Какие ты знаешь фрукты?
- 7) Какие ты знаешь ягоды?
- 8) Какую ты знаешь одежду?
- 9) Какую ты знаешь кухонную посуду?

Задание 2. Вопросник признаков предметов.

Цель: Определить уровень практического усвоения категориального значения слова как показателя речевого развития.

Инструкция: «Я буду называть предметы, ты внимательно слушай и попробуй выделить больше всего признаков каждого из них».

Например: яблоко — большое, тяжелое, круглое, красное, сладкое, ароматное, свежее.

Образец вопросника № 2:

- 1) СТОЛ — 2) АРБУЗ — 3) ЛИМОН —
4) СОБАКА — 5) ЗАЯЦ —

Интерпретация результата выполнения заданий № 1 и № 2:

Выполнение этих заданий дает возможность составить общее представление об объеме словарного запаса ребенка.

Высокий уровень – учащийся быстро и легко называет все предметы, которые принадлежат к разным отмеченным группам, и подбирает слова-признаки предметов к определенным словам, не допускает ошибки. Ответ оценивается в 4 балла.

Достаточный уровень – называется 5-6 предметов, которые принадлежат к разным отмеченным группам и 5-6 слов-признаков предметов к словам, допускается 1-2 ошибки, которые исправляются самостоятельно. Ответ оценивается в 3 балла.

Средний уровень – называются 3-4 предмета, которые принадлежат к разным отмеченным группам и 3-4 слова-признаки к словам, содержание задания понятно ребенку, допускается 2-3 ошибки. Ответ оценивается в 2 балла.

Низкий уровень – называются по 1-2 предмета из разных групп и 1-2 слова-признаки к отмеченным словам, испытуемый не совсем понимает содержание задания, допускает много ошибок, которые самостоятельно не исправляет, или не может выполнить правильно ни одного задания. Ответ оценивается в 1 балл.

Задание 3. Дополни предложение. «Скажи наоборот».

Цель: Определить уровень практического усвоения категориального значения слова как показателя готовности к овладению знаниями о языке.

Инструкция: «Я буду называть первую часть предложения, ты внимательно слушай и попробуй продолжить его, указывая на противоположные признаки предметов и явлений».

Например: Дерево твердое, а пластилин мягкий.

Образец вопросника № 3:

- | | |
|---------------------------------|-----------------------------------|
| 1) Слон большой, а мышь ... | 6) Нож острый, а ложка ... |
| 2) Конфета сладкая, а лимон ... | 7) Огурец овальный, а помидор ... |
| 3) Чай горячий, а снег ... | 8) Лента узкая, а река ... |
| 4) Молоко белое, а земля ... | 9) Молоко жидкое, а сметана ... |
| 5) Сосна высокая, а цветок ... | |

Интерпретация результата выполнения задания:

Выполнение этого задания дает возможность составить общее представление о составе словарного запаса ребенка.

Высокий уровень – учащийся быстро и легко подбирает слова-антонимы к определенным словам, не допускает ошибки. Ответ оценивается в 4 балла.

Достаточный уровень – слова-антонимы к отмеченным словам подбираются с 1-3 ошибками, которые исправляются самостоятельно. Ответ оценивается в 3 балла.

Средний уровень – задание выполняется с помощью взрослого, содержание задания понятно ребенку, который допускает 3-4 ошибки. Ответ оценивается в 2 балла.

Низкий уровень – слова-антонимы подобраны неправильно, содержание задания для ребенка является не совсем понятным, допущено много ошибок, которые самостоятельно не исправляются, или задание не выполнено вообще. Ответ оценивается в 1 балл.

Задание 4. Дай ответ.

Цель: Определить наличие глаголов в словаре ребенка.

Инструкция: «Скажи, что можно делать такими предметами».

Например: «Что можно делать ложкой? – есть. Что можно делать ножом? – Резать».

Образец вопросника № 4:

1) Лопата. 2) Цапка. 3) Пылесос. 4) Топор. 5) Ножницы. 6) Пилочка.

Интерпретация результата выполнения задания:

Выполнение этого задания дает возможность выявить глаголы в словаре ребенка.

Высокий уровень – глаголы подобраны быстро и легко, без ошибок. Ответ оценивается в 4 балла.

Достаточный уровень – допущено 1-3 ошибки, которые самостоятельно исправляются. Ответ оценивается в 3 балла.

Средний уровень – использована помощь взрослого, содержание задания понятно, допущены 3-4 ошибки. Ответ оценивается в 2 балла.

Низкий уровень – глаголы подобраны неправильно, учащийся не понимает содержания задания, или совсем не может выполнить его. Ответ оценивается в 1 балл.

Задание 5. Назови одним словом.

Цель: Определить уровень практического усвоения обобщающего значение слова как показателя речевого развития.

Инструкция: «Внимательно слушай слова и назови их одним словом».

Образец вопросника № 5:

1) Яблоко, груша, лимон, апельсин; 3) Шкаф, стол, кровать, диван;

2) Юбка, брюки, платья, рубашка; 4) Самолет, машина, автобус.

Интерпретация результата выполнения задания:

Выполнение этого задания дает возможность составить общее представление о составе словарного запаса ребенка и умения обобщать.

Высокий уровень быстро и легко подбирает обобщающее слово к определенным словам, не допускает ошибки. Ответ оценивается в 4 балла.

Достаточный уровень подбирает обобщающее слово к отмеченным словам, допускает 1-2 ошибки, которые самостоятельно исправляет. Ответ оценивается в 3 баллы.

Средний уровень подбирает обобщающее слово к отмеченным словам после помощи взрослого, понимает содержание задания, допускает 2-3 ошибки. Ответ оценивается в 2 балла.

Низкий уровень – подбирает неправильно обобщающие слова к отмеченным словам, не понимает содержание задания, или не может совсем выполнить его. Ответ оценивается в 1 балл.

Задание 6. Названия людей по профессии.

Цель: Определить уровень практического усвоения названий профессий как показателя речевого развития.

Инструкция: «Внимательно слушай вопрос и отвечай». Например: Кто учит детей? – Учитель. Кто лечит людей? – Врач.

Образец вопросника № 6: Самолет, машина, автобус, троллейбус.

- | | |
|--------------------------|--|
| 1) Кто водит машину? | 4) Кто стрижет волосы и делает прически? |
| 2) Кто продает продукты? | 7) Кто строит дома? |
| 3) Кто шьет одежду? | 8) Кто рисует картины? |

Интерпретация результата выполнения задания:

Выполнение этого задания дает возможность составить общее представление о знании профессий и объеме словарного запаса ребенка.

Высокий уровень – учащийся быстро и легко определяет профессию человека, не допускает ошибки. Ответ оценивается в 4 балла.

Достаточный уровень – определяет профессию человека, но допускает 1-2 ошибки, которые самостоятельно исправляет. Ответ оценивается в 3 балла.

Средний уровень – определяет профессию человека с помощью взрослого, понимает содержание задания, допускает 2-3 ошибки. Ответ оценивается в 2 балла.

Низкий уровень – не может правильно определить профессию человека, не понимает содержание задания, или не может совсем выполнить его. Ответ оценивается в 1 балл.

Задание 7. Вопросник: «Названия предметов и их частей».

Цель: Определить уровень усвоения значения целого и частей предметов как показателя речевого развития.

Инструкция: «Внимательно рассмотри рисунки, дай название предметам и названия их части» (Приложение В).

Например: Кастрюля – крышка, ручки. Дерево – ствол, ветви, листья, корень и др.

Образец вопросника № 7:

Названия предметов и их частей по рисунку.

- 1) Лось (уши, ноги, голова, хвост, рога ... и др.);
- 2) Стул (спинка, ножки, сиденье ... и др.);
- 3) Шкаф (двери, стенки, ножки, ручки ... и др.)
- 4) Машина (колеса, двери, окна, фары, руль ... и др.);
- 5) Чайник (крышка, ручка, носик ... и др.);
- 6) Швабра (щетка, ручка ... и др.).
- 7) Интерпретация результата выполнения задания:

Это задание дает возможность выяснить уровень усвоения значения целого и частей предметов и объем словарного запаса ребенка.

Высокий уровень – быстро и легко называет предмет и его части, не допускаются ошибки. Ответ оценивается в 4 балла.

Достаточный уровень – называет 56 частей предмета, допускает 12 ошибки, которые самостоятельно исправляет. Ответ оценивается в 3 балла.

Средний уровень – называет 34 части предмета, понимает содержание задания, допускает 23 ошибки. Ответ оценивается в 2 балла.

Низкий уровень – называет 12 части предмета, или не понимает содержания задания и не может назвать предмет, допускает много ошибок, которые самостоятельно не исправляет. Ответ оценивается в 1 балл.

Исследование сформированности грамматической компетенции. Для выявления уровня сформированности морфологической стороны речи: усвоение грамматических категорий (морфологических единиц языка), предлагаем следующие задания.

Задание 1. Дополни предложение.

Цель: Определить уровень усвоения согласованности существительных с другими частями речи в предложении.

Инструкция: «Я буду называть первую часть предложения, ты внимательно слушай и продолжи его, вставляя слово «петушок» в правильной форме».

Например: В селе жил ... (петушок). Каждое утро ... кукарекал.

Образец вопросника № 7:

1) У бабушки жил 2) Бабушка кормила 3) Каждый день она давала ... зернышки. 4) Бабушка очень любила 5) Она рассказывала детям о 6) Бабушка очень хорошо присматривала за

Интерпретация результата выполнения задания:

Выполнение этого задания дает возможность обнаружить умение использовать существительные в нужном падеже и усвоение грамматических признаков слов.

Высокий уровень – быстро и легко ставит существительное в правильном падеже и согласовывает его в предложении, не допускает ошибки. Ответ оценивается в 4 балла.

Достаточный уровень – согласовывает существительные в предложении, но допускает 13 ошибки, которые самостоятельно исправляет. Ответ оценивается в 3 балла.

Средний уровень – согласовывает существительное в предложении с помощью взрослого, понимает содержание задания, допускает 3-4 ошибки. Ответ оценивается в 2 балла.

Низкий уровень – не согласовывает существительное в предложении, не совсем понимает содержание задания, допускает много ошибок, которые самостоятельно не исправляет, или вообще не может выполнить задания. Ответ оценивается в 1 балл.

Задание 2. Дай ответ на вопрос.

Цель: Определить умение правильно соотносить вопрос «Что делает?», «Что делал?», «Что будет делать?» со временем действия как показателя речевого развития.

Инструкция: «Внимательно посмотри на рисунок и дай ответ на мои вопросы» (Приложение Д).

Образец задания № 2:

- 1) Что делает собака?
- 2) Что будет делать садовник?
- 3) Что собирается делать кот?
- 4) Что сделала улитка?

Интерпретация результата выполнения задания:

Выполнение этого задания дает возможность говорить об уровне умения соотносить вопрос с временем действия.

Высокий уровень – испытуемый самостоятельно быстро и легко нашел ответ на вопрос. Оценивается в 4 балла.

Достаточный уровень – задание выполнено с помощью, допущена 1 ошибка, которую учащийся самостоятельно исправляет. Ответ оценивается в 3 балла.

Средний уровень – испытуемый понимает содержание задания, выполняет его с помощью, допускает 2 ошибки, которые самостоятельно не исправляет. Ответ оценивается в 2 балла.

Низкий уровень – учащийся не совсем понимает содержание задания, имеющиеся многочисленные ошибки, которые самостоятельно не

исправляются, или задание вообще не выполнено. Ответ оценивается в 1 балл.

Задание 3. Дополни предложение.

Цель: Определить уровень практического усвоения согласованности существительных с числительными как показателя речевого развития.

Инструкция: «Я буду называть первую часть предложения, ты внимательно слушай и продли его».

Например: Одна книга и много книг.

Образец вопросника № 3:

- | | |
|---------------------------|------------------------------|
| 1) Один мяч и много | 5) Одна чашка и четыре |
| 2) Одна конфета и две.... | 6) Одна груша и две.... |
| 3) Один заяц и два | 7) Один лимон и три |
| 4) Одна кукла и три | 8) Одна лиса и две |
| 9) Одна ручка и две.... | |

Интерпретация результата выполнения задания:

По качеству выполнения этого задания можем составить общее представление об усвоении грамматических признаков в соединениях существительных с числительными.

Высокий уровень – существительные быстро и легко поставлены в правильном падеже и согласованы с числительным, ошибки отсутствуют. Ответ оценивается в 4 балла.

Достаточный уровень – подбирает существительные и согласовывает с числительным, но допускает 1-3 ошибки, которые самостоятельно исправляет. Ответ оценивается в 3 баллы.

Средний уровень — существительные согласованы с числительным с помощью взрослого, содержание задания учащийся понимает, допускает 3-4 ошибки. Ответ оценивается в 2 балла.

Низкий уровень – существительное с числительным не согласованно, испытуемый не совсем понимает содержание задания, допускает много

ошибок, которые самостоятельно не исправляет, или вообще не смог выполнить задания. Ответ оценивается в 1 балл.

Задание 4. Дай ответ на вопрос.

Цель: Определить уровень понимания логикограмматических конструкций.

Инструкция: «Внимательно слушай предложение и отвечай на вопрос».

Набор предложений:

1) «Девочка кормит козу», (использовать парадоксальные высказывания с прямым порядком слов) «Коза кормит девочку».

Ставится вопрос «Кто кормит девочку?»;

2) «Машину догоняет автобус», «Автобус догоняет машину» (с инвертированным порядком слов).

Ставится вопрос «Что едет впереди?»;

3) «Синяя лента длиннее, чем зеленая», «Зеленая лента длиннее, чем синяя» (обратные сравнительные конструкции).

Ставится вопрос «Какая лента более коротка?»;

4) «Девочка убрала комнату после того, как отобедала». «Девочка отобедала после того, как убрала комнату» (дистанционные конструкции).

Ставится вопрос «Что было раньше?»;

5) «В доме, который стоит на берегу, жил мальчик». «В доме жил мальчик, который стоит на берегу».

Ставится вопрос «Что (кто) стоит на берегу?»

Интерпретация результата выполнения задания:

Это задание дает возможность определить уровень понимания логикограмматических конструкций.

Высокий уровень – испытуемый самостоятельно быстро и легко нашел ответ на вопрос. Оценивается в 4 балла.

Достаточный уровень – выполнил задание после помощи, допустил 1 ошибку, которую самостоятельно исправляет. Ответ оценивается в 3 балла.

Средний уровень – понимает содержание задания, выполняет его с помощью, допускает 2 ошибки, которые не устраняет самостоятельно. Ответ оценивается в 2 балла.

Низкий уровень — не понимает содержания задания, допускает много ошибок, которые самостоятельно не исправляет, или вообще не смог выполнить задания. Ответ оценивается в 1 балл.

Задание 5. Названия детенышей животных.

Цель: Определить уровень усвоения практического умения суффиксального словообразования как показателя речевого развития.

Инструкция: «Назови детенышей животных».

Например: У козы козлята.

Образец вопросника № 5:

- 1) У кошки — ... ; 2) У лисы — ... ; 3) В волка—... ;
4) В медведя—... ; 5) У зайца — ... ; 6) У утки —

Интерпретация результата выполнения задания:

Выполнение этого задания дает возможность сделать вывод об уровне сформированности навыков словообразования.

Высокий уровень – учащийся самостоятельно быстро и легко находит ответ на вопрос. Оценивается в 4 балла.

Достаточный уровень – выполняет задание с помощью, допускает 1 ошибку, которую самостоятельно исправляет. Ответ оценивается в 3 балла.

Средний уровень – понимает содержание задания, которое выполняет с помощью, допускает 2 ошибки, самостоятельно их не исправляет. Ответ оценивается в 2 балла.

Низкий уровень – не совсем понимает содержание задания, допускает много ошибок, которые самостоятельно не исправляет, или вообще не может выполнить задания. Ответ оценивается в 1 балл.

Задание 6. Образовать слова по аналогии.

Цель: Определить уровень усвоения практического умения словообразования как показателя речевого развития.

Инструкция: «Я буду называть слова, а тебе нужно образовать слова по аналогии».

Например: Письмо – писать, рисунок — рисовать.

Образец вопросника № 6:

- | | | |
|-----------------|--------------|-----------------|
| 1) Праздник...; | 2) Смех...; | 3) Горе — ...; |
| 4) Отдых ... ; | 5) Сон ... ; | 6) Игра — |

Интерпретация результата выполнения задания:

Это задание дает возможность определить уровень сформированности навыков словообразования.

Высокий уровень – испытуемый самостоятельно быстро и легко образовал слова по аналогии. Ответ оценивается в 4 балла.

Достаточный уровень – выполнил задание с помощью, допустил 1 ошибку, которую самостоятельно исправляет. Ответ оценивается в 3 балла.

Средний уровень – учащийся понимает содержание задания, выполняет его с помощью, допускает 2 ошибки, которые самостоятельно не устраняет. Ответ оценивается в 2 балла.

Низкий уровень – не совсем понимает содержание задания, допускает много ошибок, которые самостоятельно не исправляет, или вообще не может выполнить задания. Ответ оценивается в 1 балл.

Задание 7. Найди ошибку.

Цель: Определить умение различать предлоги в, на, под в словосочетаниях и предложениях, которые указывают направление движения и отвечают на вопрос куда? (в парту, на парту, в стол) как показателя речевого развития.

Инструкция: «Послушай внимательно предложение и найди ошибку».

Образец вопросника № 1:

1) Мама поставила вазу с цветами в стол. 2) Дерево растет на саду. 3) Птица сидит под клеткой. 4) Девочка сидит в стуле. 5) Мальчик играет в баяне.

Интерпретация результата выполнения задания:

Качество выполнения этого задания свидетельствует об уровне понимания предлогов и сформированности морфологической системы языка.

Высокий уровень – учащийся самостоятельно быстро и легко находит ошибки в предложениях и исправляет их. Ответ оценивается в 4 балла.

Достаточный уровень – выполняет задание с помощью, допускает 1 ошибку, которую самостоятельно исправляет. Ответ оценивается в 3 балла.

Средний уровень – понимает содержание задания, выполняет его с помощью, допускает 2 ошибки, которые самостоятельно не исправляет. Ответ оценивается в 2 балла.

Низкий уровень – испытуемый не понимает содержания задания, допускает много ошибок, которые самостоятельно не исправляет. Ответ оценивается в 1 балл.

Исследование сформированности диалоговой компетенции.

Для выяснения умения ребенка вести диалог, пересказывать художественные тексты, составлять творческие рассказы, обращаться с вопросами и отвечать на них, начинать и поддерживать разговор, как показателей речевого развития, нами предлагаются задания, которые дают представление о наличии этих возможностей.

Задание 1. Перескажи текст.

Цель: Определить уровень понимания прослушанного и умения последовательно воспроизводить текст, его полноту как показателя речевого развития.

Инструкция: «Я буду читать текст, ты внимательно слушай и перескажи его».

Образец задания:

Весна.

Пришла весна. Растаял белый снег. Деревья одели зеленые листочки. Земля укрылась зеленой травкой, как одеялом. Прилетели птицы. Солнышко пригрело своими лучиками и по улицам побежали ручьи. Дети пускают кораблики и веселятся. Хорошо детям весной!

Интерпретация результата выполнения задания:

Это задание дает возможность говорить о составе словарного запаса ребенка, способности к пониманию прослушанного и умении его воспроизводить.

Высокий уровень – пересказ правильный и близкий к тексту, речь связная. Ответ оценивается в 4 балла.

Достаточный уровень – пересказ составлен неточно, речь характеризуется несвязностью. Ответ оценивается в 3 балла.

Средний уровень – пересказ составлен с помощью взрослого в виде вопросов, неточный, речь характеризуется несвязностью. Ответ оценивается в 2 балла.

Низкий уровень – учащийся не смог пересказать текст и ответить на вопрос. Ответ оценивается в 1 балл.

Задание 2. Составь рассказ.

Цель: Определить умение составлять рассказ по рисунку и уровень владения связной устной речью как показателем речевого развития.

Оборудование: сюжетный рисунок «День 8 марта» (Приложение Ж).

Инструкция: «Рассмотри этот рисунок и расскажи о том, что ты видишь».

Интерпретация результата выполнения задания:

Качество выполнения этого задания свидетельствует о внимании, наблюдательности и владении связной речью.

Высокий уровень – составлен большой и достаточно связный рассказ по рисунку, посвященный теме «Весна», в который привнесены события из собственного опыта ребенка. Ответ оценивается в 4 балла.

Достаточный уровень – рассказ содержит 7-8 развернутых предложений, появились дополнительные детали, не изображенные на рисунке, но которые касаются сюжета. Ответ оценивается в 3 балла.

Средний уровень – рассказ составлен из 5-6 коротких описательных предложений, которые отображают реальные события на рисунке. Ответ оценивается в 2 балла.

Низкий уровень – учащийся в состоянии озвучить рисунок лишь двумя или несколькими бессвязными, грамматически неправильными предложениями, в которых перечислены названия изображенных предметов. Ответ оценивается в 1 балл.

Задание 3. Составь диалог.

Цель: Определить умение строить диалог как показатель речевого общения и речевого развития.

Оборудование: сюжетный рисунок «В магазине» (Приложение 3).

Инструкция: «Рассмотри этот рисунок и построй диалог дедушки с продавцом»

Интерпретация результата выполнения задания:

Выполнение этого задания дает возможность говорить о внимании, наблюдательности и умении строить диалог.

Высокий уровень – по рисунку составлен большой и достаточно связный диалог, в котором привнесены события из собственного опыта ребенка. Ответ оценивается в 4 балла.

Достаточный уровень – диалог составляет 7-8 предложений, появились дополнительные детали и действия, которые не изображены на рисунке, но касаются сюжета. Ответ оценивается в 3 балла.

Средний уровень – диалог составлен из 5-6 предложений, которые отображают реальные события на рисунке. Ответ оценивается в 2 балла.

Низкий уровень – учащийся в состоянии озвучить рисунок лишь двумя или несколькими бессвязными, грамматически неправильными предложениями, не как не похожими на диалог. Ответ оценивается в 1 балл.

Задание 4. Составь рассказ.

Цель: Определить умение составлять рассказ по серии сюжетных картинок как показателя речевого развития.

Оборудование: серия сюжетных картинок (Приложение К).

Инструкция: «Рассмотри эти картинки, составь их последовательно и построй рассказ».

Интерпретация результата выполнения задания:

Это задание дает возможность охарактеризовать внимание, наблюдательность и умение составлять рассказ как критерий речевого развития.

Высокий уровень – по картинкам составлен большой и достаточно связный рассказ, в котором включены события из собственного опыта ребенка. Ответ оценивается в 4 балла.

Достаточный уровень – рассказ содержит 7-8 развернутых предложений, появились дополнительные детали, не изображенные на картинках, но которые касаются сюжета. Ответ оценивается в 3 балла.

Средний уровень – рассказ составлен из 5-6 коротких описательных предложений, которые отображают реальные события на рисунках. Ответ оценивается в 2 балла.

Низкий уровень – учащийся в состоянии озвучить картинки лишь двумя или несколькими бессвязными, грамматически неправильными предложениями, в которых перечислены названия нарисованных предметов. Ответ оценивается в 1 балл.

Задание 5. Составь диалог.

Цель: Определить умение составлять диалог как показателя речевого развития.

Инструкция: «Вообрази ситуацию: ты с товарищами играешь в очень интересную игру, а за вами наблюдает новая девочка (мальчик), которая (который) только пришла (пришел) в ваш класс и еще не имеет друзей. Что будешь делать? Как предложишь присоединиться к вашей игре? Какой мог бы быть ответ?»

Интерпретация результата выполнения задания:

Это задание дает возможность обнаружить наблюдательность, опыт общения и умения строить диалог как критерий речевого развития и речевой коммуникативности.

Высокий уровень – составлен большой и достаточно связный диалог, в который привнесены события из собственного опыта ребенка. Ответ оценивается в 4 балла.

Достаточный уровень – диалог составлен из 7-8 предложений, которые касаются ситуации. Ответ оценивается в 3 балла.

Средний уровень – диалог содержит 5-6 предложений, которые отображают ситуацию. Ответ оценивается в 2 балла.

Низкий уровень – учащийся в состоянии озвучить ситуацию лишь двумя или несколькими бессвязными, грамматически неправильно оформленными предложениями, не похожими на диалог. Ответ оценивается в 1 балл.

Задание 6. Знакомая сказка.

Цель: Определить уровень понимания прослушанного, умения последовательно воспроизводить и продолжать хорошо знакомый текст, его полноту и логичность завершения.

Инструкция: «Я прочитаю тебе начало хорошо знакомой сказки, ты внимательно слушай и потом продолжи ее».

Образец задания: Можно предложить такие сказки: «Колобок», «Теремок» и др. (знакомые ребенку).

Интерпретация результата выполнения задания:

Результатом выполнения этого задания является выявление словарного запаса ребенка, способности к пониманию прослушанного и умению воспроизвести и логично завершить рассказ.

Высокий уровень – начало сказки пересказано правильно и близко к тексту, завершена она творчески и логично, речь связна. Ответ оценивается в 4 балла.

Достаточный уровень – пересказ составлен неточно и конец сказки не имеет логического завершения, речь характеризуется несвязностью. Ответ оценивается в 3 балла.

Средний уровень – пересказ, составлен с помощью взрослого в виде вопросов, неточен, конец сказки не имеет логического завершения, речь характеризуется несвязностью. Ответ оценивается в 2 балла.

Низкий уровень – испытуемый не смог пересказать и продлить сказку, отвечал на вопрос однозначно, речь бессвязна и не имеет логического завершения. Ответ оценивается в 1 балл.

Задание 7. Составь диалог.

Цель: Определить умение составлять диалог как показатель речевого развития.

Инструкция: «Вообрази ситуацию: у незнакомца очень интересна новая игрушка, тебе хочется с ней поиграть. Что ты будешь делать? Какую игру ты можешь предложить для двоих, чтобы она (он) не отказалась? Что она (он) могут тебе ответить?»

Интерпретация результата выполнения задания:

Качество выполнения этого задания свидетельствует о наблюдательности, фантазии, опыте общения и умения строить диалог.

Высокий уровень – составлен большой и достаточно связный диалог, в который привнесены события из собственного опыта ребенка. Ответ оценивается в 4 балла.

Достаточный уровень – диалог содержит 7-8 предложений, которые касаются ситуации. Ответ оценивается в 3 балла.

Средний уровень – диалог составлен из 5-6 предложений, которые отображают ситуацию. Ответ оценивается в 2 балла.

Низкий уровень – учащийся в состоянии озвучить ситуацию лишь двумя или несколькими бессвязными, грамматически неправильно оформленными предложениями, не похожими на диалог. Ответ оценивается в 1 балл.

Исследование сформированности речеактивной компетенции

Для выяснения умения ребенка комплексно применять языковые и неязыковые средства с целью коммуникации, употреблять формулы речевого этикета, общаться в конкретных социальнобытовых ситуациях, инициативности общения, умения слушать и понимать собеседника как показателей речевого развития и формирования речевой компетентности предлагаются такие задания, которые дают представление о наличии этих возможностей.

Задание 1. Объясни понятно.

Цель: Определить умение общаться в конкретных социальнобытовых ситуациях, составлять диалог как показатель речевого развития и общения в ходе учебной деятельности.

Инструкция: «Вообрази ситуацию: ты потерял свою любимую вещь (игрушку), попробуй детально описать ее и место, где видел (игрался) последний раз, чтобы друзья и взрослые помогли быстро найти эту вещь».

Интерпретация результата выполнения задания:

Выполнение этого задания дает возможность говорить о наблюдательности, опыте и умении общаться как критерии речевого развития и речевой компетентности.

Высокий уровень – самостоятельно детально, с подробностями описана вещь и место, где учащийся последний раз ее видел. Ответ оценивается в 4 балла.

Достаточный уровень – вещь и место описаны неточно, допущены ошибки, которые исправлены самостоятельно. Ответ оценивается в 3 балла.

Средний уровень – задание выполнено с помощью или с дополнительными объяснениями, допущено много ошибок. Ответ оценивается в 2 балла.

Низкий уровень – несколько признаков предмета названо с помощью взрослого в виде наводящих вопросов, или учащийся не понимает содержание задания и не может выполнить его. Ответ оценивается в 1 балл.

Задание 2. Пообщайся.

Цель: Определить умение общаться в конкретных социальнобытовых ситуациях, составлять диалог как показатель речевого развития и общения в ходе учебной деятельности.

Инструкция: «Вообрази ситуацию: ты заболел и к тебе пришел врач. Тебе нужно рассказать, как ты себя чувствуешь, что у тебя болит».

Интерпретация результата выполнения задания:

Качество выполнения этого задания свидетельствует о наблюдательности, фантазии, умении и опыте общения как критериях речевого развития и речевой компетентности.

Высокий уровень – свое состояние описано детально, с подробностями и самостоятельно. Ответ оценивается в 4 балла.

Достаточный уровень – задание выполнено с помощью взрослого или дополнительного объяснения, допущены неточности, которые учащийся исправил самостоятельно. Ответ оценивается в 3 балла.

Средний уровень – выполнение задания вызывало определенные трудности, нуждается в помощи взрослого в виде наводящих вопросов, допущено много ошибок. Ответ оценивается в 2 балла.

Низкий уровень – испытуемый делает попытки выполнить задание с помощью взрослого в виде вопросов, или не понимает содержания задания и не может выполнить его. Ответ оценивается в 1 балл.

Задание 3. В магазине.

Цель: Определить умение обращаться к собеседнику в конкретных социальнобытовых ситуациях, составлять диалог как показатель речевого развития и общения в ходе учебной деятельности.

Инструкция: «Ты пришел в магазин, чтобы купить очень интересную книгу, в которой описываются приключения известных героев, но название книги забыл (забыла). Попробуй объяснить продавцу, какую книгу ты хотел (хотела) бы прочитать».

Интерпретация результата выполнения задания:

Выполнение этого задания свидетельствует о наблюдательности, фантазии, умении и опыте общения как показателей речевого развития и речевой компетенции.

Высокий уровень – самостоятельно понятно объяснил, какую книгу хотел бы купить и описал события в ней. Ответ оценивается в 4 балла.

Достаточный уровень – задание выполнено с помощью взрослого, допущены неточности, которые испытуемый исправлял самостоятельно. Ответ оценивается в 3 балла.

Средний уровень – выполнение задания вызывало определенные трудности, нуждается в помощи взрослого в виде вопросов, допущено много ошибок. Ответ оценивается в 2 балла.

Низкий уровень – учащийся делает попытки выполнить задание с помощью взрослого в виде вопросов, или не понимает содержание задания и не может выполнить его. Ответ оценивается в 1 балл.

Для удобства оценивания выполнения детьми заданий результаты фиксируются в специальном протоколе (Приложение А).

Следующим этапом исследования стала проверка целесообразности и эффективности данной диагностической методики.

2.2. Анализ результатов констатирующего этапа эксперимента

На втором этапе констатирующего эксперимента осуществлялось определение особенностей речевого развития и состояния речевой компетентности как качественной характеристики речевого развития шестилетних учащихся с общим недоразвитием речи (III уровень) и шестилетних учащихся без речевых нарушений, что обусловило необходимость определения уровней сформированности речевой компетентности. Уровни сформированности речевой компетентности как результата речевого развития разработаны в соответствии с определенными критериями по результатам выполнения детьми серий заданий диагностической методики.

Высокий уровень. Учащийся понимает задание с первого предъявления, имеет достаточный опыт для его самостоятельного и правильного решения. Владеет звуковым анализом слов. Может правильно определить первый и последний звуки в словах, общий звук в словах, гласный звук в середине слова, а также заданный звук в названиях предметных картинок. Успешно называет предметы, которые принадлежат к разным обобщающим группам, подбирает слова-признаки предметов, антонимы и глаголы к отмеченным словам, знает название профессий. Самостоятельно называет предметы и их части, которые изображены на рисунке. Понимает разные логико-грамматические конструкции, значение предлогов и находит ошибки в предложении при их неправильном использовании. Учащийся умеет соотносить вопрос со временем действия и

правильно отвечать на них, согласовывать существительные с числительными и глаголами, образовывать однокоренные слова с помощью ласкательно-уменьшительных суффиксов. Понимает прослушанный текст, логично и последовательно пересказывает его, составляет творческие рассказы по картинкам и их сюжетной серии, может, прослушав начало хорошо знакомой сказки, продлить ее. Умеет строить диалог из простых и сложных предложений, объяснять и рассказывать, применяя языковые и неязыковые средства, свободно общается со сверстниками и взрослыми.

Достаточный уровень. Учащийся понимает задание, имеет достаточный опыт для его самостоятельного и правильного решения. Владеет звуковым анализом слов. Правильно определяет первый и последний звуки, общий звук в словах, гласный звук в середине слова, а также заданный звук в названиях предметных картинок после незначительной помощи экспериментатора. Называет 5-6 предметов, которые принадлежат к разным обобщающим группам, подбирает 5-6 слов-признаков предметов, антонимы и глаголы к отмеченным словам, называет профессии людей, но допускает ошибки, которые самостоятельно исправляет. Самостоятельно называет предметы, но не все их части, которые изображены на рисунке, понимает разные логико-грамматические конструкции, значение предлогов, но не всегда правильно определяет ошибки в предложении при их неправильном использовании, может допустить 1-2 ошибки. Учащийся соотносит вопрос с временем действия, но неуверенно отвечает на них, согласовывает существительные с числительными и глаголами, образует однокоренные слова с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов, пользуясь помощью экспериментатора. Понимает прослушанный текст и пересказывает его с паузами и незначительными пропусками, неточностями, составляет творческие рассказы по картинкам и их сюжетной серии из 7-8 развернутых предложений, может продолжить рассказывать хорошо знакомую сказку.

Умеет строить диалог из 7-8 предложений, кратко объяснять и рассказывать, может общаться со сверстниками и взрослыми.

Средний уровень. Учащийся внимательно прослушивает, но не совсем понимает содержание задания с первого раза. Нуждается в помощи в виде вербального образца на аналогичном материале. Плохо владеет звуковым анализом слов. При определении первого и последнего, общего звука в словах, гласного звука в середине слова, а также заданного звука в названиях предметных картинок допускает много ошибок. Называет 3-4 предмета, которые принадлежат к разным обобщающим группам, подбирает 3-4 слова-признака предметов, антонимы и глаголы к отмеченным словам, называет профессии людей, но допускает много ошибок, которые самостоятельно не исправляет. Самостоятельно называет предметы, но не все их части, которые изображены на картинке, понимает не все логико-грамматические конструкции, значение предлогов, и не всегда находит ошибки в предложении при их неправильном использовании, допускает много ошибок. Учащийся не во всех случаях, пользуясь помощью экспериментатора, правильно соотносит вопрос со временем действия, согласовывает существительные с числительными и глаголами, образует однокоренные слова с помощью ласкательно-уменьшительных суффиксов. Пересказ прослушанного текста осуществляет с помощью вопросов экспериментатора, учащийся допускает неточности, творческие рассказы по картинкам и их сюжетной серии состоят из 5-6 коротких простых описательных предложений, продолжить хорошо знакомую сказку и логично ее завершить не может. Построенный диалог ограничивается 5-6 предложениями, речь ситуативная, обеднена, ребенку сложно без помощи объяснять и рассказывать, общаться со сверстниками и взрослыми.

Низкий уровень. Учащийся не понимает сущность задания, помощь в виде вербального образца не использует. Не владеет звуковым анализом слов. Задания на определение первого и последнего, общего звука в словах,

гласного звука в середине слова, а также заданного звука в названиях предметных картинок вызывают большие трудности. Учащийся способен подобрать лишь 1-2 предмета, которые принадлежат к разным обобщенным группам, 1-2 слова-признаки предметов, антонимы и глаголы к отмеченным словам, не может определить правильно профессии людей. Для него оказывается недоступным определение составных частей предмета, который изображен на картинке, не понимает логико-грамматические конструкции, значение предлогов и не определяет ошибку при их неправильном использовании в предложении, допускаются много ошибок. Не во всех случаях, пользуясь помощью экспериментатора, может правильно соотносить вопрос с временем действия, правильно согласовать существительные с числительными и глаголами, образовывать однокоренные слова с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов. Пересказ прослушанного текста составляется вместе с экспериментатором, с помощью наводящих и конкретных вопросов, учащийся допускает много неточностей и иногда вообще отказывается отвечать. Не может составить рассказ картинке и их сюжетной серии, продолжить хорошо знакомую сказку, построить диалог, ответ ограничивается короткими фразами или описанием того, что видит на рисунке. Речь ситуативная, бедная, ребенку сложно объяснять и рассказывать, общаться с сверстниками и взрослыми.

Описание количественного и качественного анализа выполнения каждого задания по определенным направлениям диагностической методики, которая отображает состояние сформированности составных компонентов речевой компетентности (фонетической, лексической, грамматической, диалоговой и речеактивной компетенций) представлено в приложении Л.

Обнаружено, что большинство учащихся с общим недоразвитием речи (III уровень) не усвоили названия профессий людей. Например, на вопрос: «Кто водит машину?», «Кто продает продукты?», «Кто стрижет волосы и

делает прически?» отвечают: «Дядя», «Тетя», «Не знаю». У детей без нарушений речи такие вопросы не вызывали трудности.

Во время качественного анализа полученных данных установлено, что не все учащиеся с общим недоразвитием речи (III уровень) понимают содержание предложенного задания или поставленного вопроса. Например, в задании, где нужно было исправить неправильное употребление предлогов, учащиеся предлагали такие собственные варианты ответов: «Дерево растет на земле» (Дерево растет на саду), «Птица сидит на дереве», «Птица сидит в зоопарке», «Птица летает» (Птица сидит под клеткой), «Девочка сидит на столе» (Девочка сидит в стуле), «Мальчик играет игрушками» (Мальчик играет в баян). Это подтверждает, что учащийся с общим недоразвитием речи не всегда может понять или различить значение предлогов «в», «на», «под» в словосочетаниях и предложениях.

Большие трудности вызывали задания, в которых нужно было пересказать текст, составить рассказ по сюжетным картинкам или их сюжетной серии, составить диалог между двумя детьми на основе рисунка или по ситуации, предложенной взрослым. Чаще эти ответы ограничивались 3-4 простыми предложениями. Помощь взрослого в виде вопросов не изменяла ситуацию. Например, Александр А., рассматривая сюжетный рисунок «8 Марта» (Приложение 3), на вопрос: «Что мальчик сказал девочке, приветствуя ее с днем рождения?» ответил: «Люблю». Неадекватные ответы, а также отсутствие объяснений характерны для детей с общим недоразвитием речи (III уровень). В то же время учащиеся без нарушений речи умеют самостоятельно составлять диалог без помощи экспериментатора, рассказ по сюжетным картинкам, пересказывать текст самостоятельно.

Следовательно, сравнительные данные ответов шестилетних учащихся с нормальным речевым развитием и учащихся с общим недоразвитием речи (III уровень) свидетельствуют о существенных отличиях между ними в

уровнях развития фонетической, лексической, грамматической, диалонолической и речеактивной компетенции. Обнаруженные особенности отображают специфику недоразвития речи у детей этой категории и должны быть учтенными во время разработки соответствующих смысловых линий учебно-воспитательного процесса, направленного на речевое развитие учащихся.

Во время количественного анализа результатов констатирующей части исследования нами были применены следующие статистические методы:

а) определение коэффициента сформированности каждой из составляющих речевой компетентности (фонетической, лексической, грамматической, диалонолической, речеактивной компетенций) по результатам выполнения заданий (k);

б) определение группового индекса речевой компетентности шестилетних учащихся (I).

Коэффициент результативности выполнения серии заданий (k) указывает на среднюю оценку, полученную ребенком во время выполнения конкретного задания относительно к количеству заданий в серии и для всех составляющих речевой компетентности высчитывается по формуле 2.1:

$$k = \frac{\sum O}{N} \quad (2.1)$$

где k — коэффициент компетенции;

\sum — сумма оценок ребенка за выполнение заданий на выявление фонетической компетенции;

O — оценка за выполнение каждого задания серии;

N — количество заданий в серии.

Коэффициент результативности выполнения пробы (серии заданий) использовался для сравнения успешности разных учащихся в пределах группы по одной пробе.

В соответствии с полученными диагностическими результатами нами определены характеристики четырех уровней сформированности выделенных компетенций.

1. Уровни сформированности фонетической компетенции у шестилетних учащихся с общим недоразвитием речи (III уровень) и у учащихся с нормой речевого развития.

Высокий уровень фонетической компетенции: учащийся правильно произносит все звуки родного языка; у него хорошо развит фонематический слух, умеет правильно определить первый, последний звуки в словах на наличие заданного звука в данных словах и названиях предметных картинок, различает на слух все звуки, речь интонационно выразительна, учащийся метко применяет логическое удаление, умеет сознательно изменять темп и силу голоса в монологической речи. Среди 148 учащихся с общим недоразвитием речи (III уровень), которые принимали участие в эксперименте, не было детей с высоким уровнем сформированности фонетической компетенции. Среди 239 учащихся без нарушений речи высокий уровень сформированности фонетической компетенции наблюдался у 219 учащихся (92 %), коэффициент развития фонематических процессов в пределах 0,89-1,0.

Достаточный уровень: учащийся правильно произносит почти все звуки родного языка, допускает ошибки в произношении одногодвух звуков; у него достаточно развит фонематический слух, различает на слух все звуки родного языка, но иногда может допустить ошибку при определении первого, последнего звуков в словах и наличии заданного звука в данных словах и названиях предметных картинок, которые сам исправляет; речь интонационно выразительна, умеет применять логическое ударение и регулировать темп и силу голоса в монологической речи. Среди опрошенных учащихся с общим недоразвитием речи (III уровень) 14,86 % соответствуют достаточному уровню сформированности фонетической компетенции,

коэффициент развития фонематических процессов в пределах 0,64-0,75. Среди детей без нарушений речи достаточный уровень сформированности фонетической компетенции обнаружен в 8 %, коэффициент развития фонематических процессов 0,82-0,86.

Средний уровень: учащийся произносит правильно большинство звуков родного языка, но имеет искаженное или нечеткое произношение шипящих, свистящих и сонорных звуков; на слух различает почти все звуки, но допускает ошибки при определении первого, последнего звуков в словах и наличии заданного звука в данных словах и названиях предметных картинок, а особенно при различении шипящих, фрикативных, сонорных. Не всегда правильно выделяет интонацией слова, не умеет применять логическое ударение и регулировать темп и силу голоса в монологической речи. Среди опрошенных учащихся с общим недоразвитием речи (III уровень) 31,8 % соответствуют среднему уровню сформированности фонетической компетенции, коэффициент развития фонематических процессов в пределах 0,5-0,6.

Среди детей без нарушений речи средний уровень сформированности фонетической компетенции не обнаружен.

Низкий уровень: учащийся допускает ошибки при произношении большинства звуков родного языка, имеет искаженное произношение шипящих, свистящих и сонорных звуков, или заменяет их во время произношения другими; для него характерно низкое развитие фонематического слуха, ошибается во время определения первого, последнего звуков в словах и наличии заданного звука в заданных словах и названиях предметных картинок, не различает на слух шипящие, свистящие, фрикативные, сонорные. Речь невыразительна, монотонна, учащийся не выделяет слово интонационно, не умеет ставить логическое ударение и изменять в случае необходимости темп и силу голоса в монологической речи. Среди опрошенных учащихся такой уровень сформированности

фонетической компетенции имеют 53,4 %, коэффициент развития фонематических процессов в пределах 0,25-0,39. Среди детей без нарушений речи низкий уровень сформированности фонетической компетенции не обнаружен.

Результаты изучения уровней сформированности фонетической компетенции учащихся шестилетнего возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) и учащихся без речевых нарушений представлены в гистограмме на рис. 2.1.

По аналогии определяется коэффициент результативности выполнения серии заданий по лексической ($k_{л}$), грамматической ($k_{г}$), диамонологической ($k_{д}$) и речеактивной ($k_{ра}$) компетенциям.

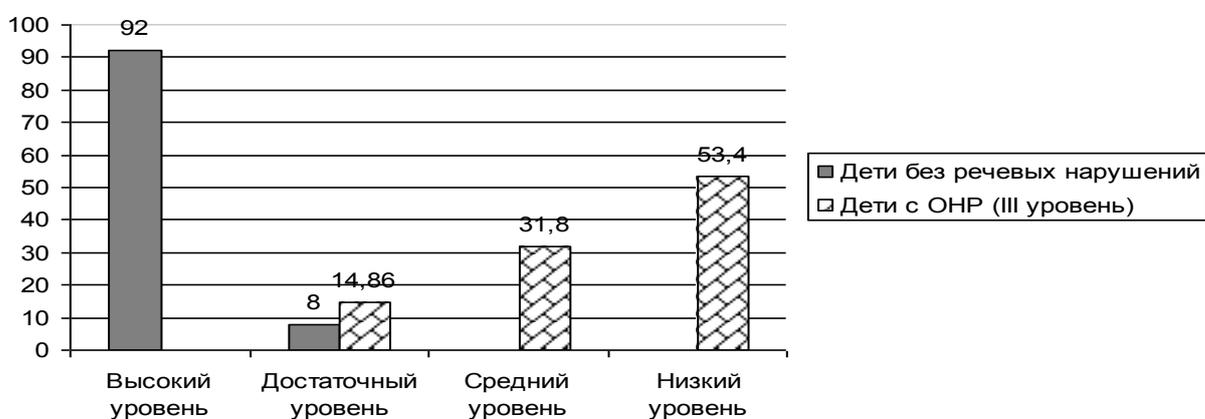


Рис. 2.1. Сравнение уровней сформированности фонетической компетенции у шестилетних учащихся с ОНР (III уровень) и с нормой речевого развития (в %)

2. Уровни сформированности лексической компетенции у шестилетних учащихся с ОНР (III уровень) и с нормой речевого развития.

Высокий уровень: учащийся имеет нормальный (соответственно возрасту) лексический запас. Он выполняет все задания правильно и быстро, что свидетельствует об усвоении категориального значения слов; учащийся умеет подбирать к существительному 8-10 прилагательных, подбирать глаголы, обобщать слова по значению, подбирает слова-антонимы к

определенным словам, усвоил значения целого и частей предметов, знает названия профессий людей. Среди учащихся с общим недоразвитием речи (III уровень) и школьников с нормой речевого развития, которые принимали участие в эксперименте, не выявлены учащиеся с высоким уровнем сформированности лексической компетенции.

Достаточный уровень: учащийся выполняет большинство заданий правильно, но иногда может допускать незначительные ошибки, которые сам исправляет, что свидетельствует об усвоении категориального значения слов; умеет подбирать к существительному 5-7 прилагательных, подбирать глаголы, обобщать слова по значению, подбирает слова-антонимы к определенным словам. Учащийся усвоил значения целого и частей предметов, знает названия профессий людей. Среди опрошенных шестилетних учащихся с с общим недоразвитием речи (III уровень) не выявлены школьники с достаточным уровнем сформированности лексической компетенции, а среди школьников с нормой речевого развития таких 92 %, коэффициент развития 0,64-0,86.

Средний уровень: учащийся выполняет не все задания, допускает много ошибок, которые сам не исправляет, что свидетельствует о недостаточном усвоении категориального значения слов; подбирает к существительному лишь 34 прилагательных, делает ошибки при подборе глаголов, обобщении слов по значению и подбор слов-антонимов к определенным словам вызывает трудности. Учащийся плохо усвоил значения целого и частей предметов, путает названия профессий. Среди опрошенных учащихся с общим недоразвитием речи (III уровень) 47,3 % отвечают среднему уровню сформированности лексической компетенции, коэффициент развития в пределах 0,4-0,6. Среди учащихся с нормой речевого развития средний уровень сформированности лексической компетенции в 8 %, коэффициент в пределах 0,5-0,6.

Низкий уровень: учащийся этого уровня выполняет одно или два задания, допускает много ошибок, которые сам не исправляет, что свидетельствует о низком усвоении категориального значения слов и бедном словарном запасе; подбирает к существительному лишь 1-2 прилагательных, делает ошибки при подборе глаголов, обобщении слов по значению и подбор слов-антонимов к определенным словам вызывает значительные трудности. Учащийся не усвоил значения целого и частей предметов, путает названия людей за профессиями, или отказывается выполнять задание. Среди опрошенных шестилетних учащихся с общим недоразвитием речи (III уровень) с таким уровнем сформированности лексической компетенции 52,7 %, коэффициент развития в пределах 0,25-0,32. Среди учащихся с нормой речевого развития низкий уровень сформированности лексической компетенции не обнаружен.

Коэффициент сформированности грамматической компетенции также вычислялся по формуле 2.1:

Результаты исследования уровней сформированности лексической компетенции учащихся шестилетнего возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) и учащихся без речевых нарушений представлены в гистограмме на рис. 2.2.

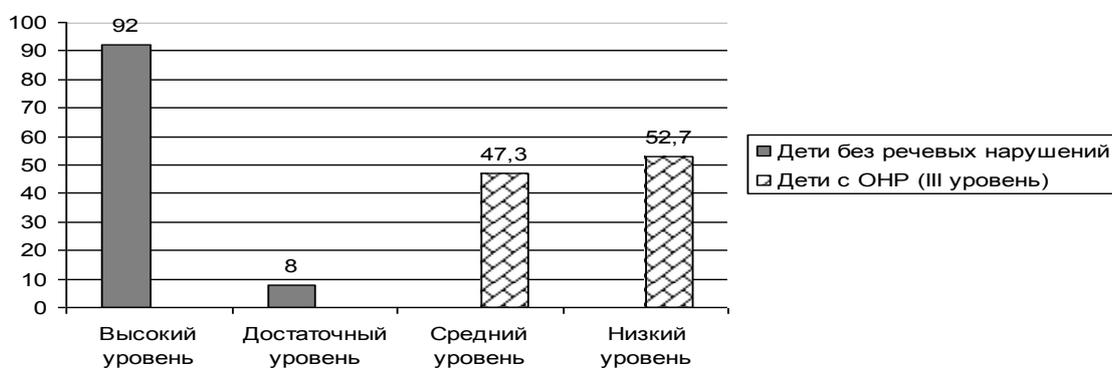


Рис. 2. 2. Сравнение уровней сформированности лексической компетенции у учащихся шестилетнего возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) и учащихся без речевых нарушений.

3. Уровни сформированности грамматической компетенции у учащихся шестилетнего возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) и учащихся с нормой речевого развития.

Высокий уровень: учащийся правильно употребляет все грамматические формы (род, число, падеж, время глагола); придерживается нормативных показателей в употреблении суффиксов, префиксов и других грамматических форм. Понимает значение предлогов, правильно согласовывает существительное с числительным, прилагательным и глаголом. Умеет строить простое распространенное предложение с однородными членами, правильным порядком слов. Понимает логико-грамматические конструкции. Среди учащихся с общим недоразвитием речи (III уровень), которые принимали участие в эксперименте, не было детей с высоким уровнем сформированности грамматической компетенции, а в группе детей без речевых нарушений – 23,85 %, коэффициент развития в пределах 0,93-0,96.

Достаточный уровень: учащийся правильно употребляет все грамматические формы (род, число, падеж, время глагола), придерживается нормативных показателей в употреблении суффиксов, префиксов и других грамматических форм, но может допускать незначительные ошибки (2-4) во время выполнения упражнений, которые самостоятельно исправляет. Понимает значение предлогов, правильно согласовывает существительное с числительным, прилагательным и глаголом. Умеет строить простое распространенное предложение с однородными членами, порядок слов правилен. Понимает логико-грамматические конструкции. Среди учащихся с общим недоразвитием речи (III уровень) этого уровня достигли 15,54 %, коэффициент грамматической компетенции в пределах 0,64-0,71. Среди с нормой речевого развития таких большинство – 76,15 %, коэффициент грамматической компетенции в пределах 0,64-0,82.

Средний уровень: во время выполнения задания учащийся допускает много ошибок, которые может исправить лишь с помощью взрослого. Неуверенно употребляет грамматические формы (род, число, падеж, время глагола), иногда не может придерживаться нормативных показателей в употреблении суффиксов, префиксов и других грамматических форм. В некоторых случаях понимает значение предлогов и правильно согласовывает существительное с числительным, прилагательным и глаголом. Строит простое распространенное предложение с однородными членами, но правильный порядок слов часто нарушен. Не все логико-грамматические конструкции понимает правильно. Среди опрошенных учащихся с общим недоразвитием речи (III уровень) 27 % соответствуют среднему уровню сформированности грамматической компетенции, коэффициент развития в пределах 0,39-0,57. Среди детей с нормой речевого развития средний уровень сформированности грамматической компетенции не обнаружен.

Низкий уровень: учащийся во время выполнения задания допускает много ошибок, которые не может исправить и с помощью взрослого. Неуверенно употребляет грамматические формы (род, число, падеж, время глагола), не придерживается нормативных показателей в употреблении суффиксов, префиксов и других грамматических форм. Часто не понимает значения предлогов и не умеет правильно согласовывать существительное с числительным, прилагательным и глаголом. Строит простые предложения. Не умеет строить простое распространенное предложение с однородными членами, достаточно часто наблюдается нарушенный порядок слов. Не понимает логико-грамматические конструкции. Большинство учащихся с общим недоразвитием речи (III уровень) имеют низкое развитие грамматической компетенции – 57,46 %, коэффициент зафиксирован в пределах 0,25-0,36. Среди учащихся с нормой речевого развития низкий уровень грамматической компетенции не обнаружен.

Коэффициент сформированности грамматической компетенции также вычислялся по формуле 2.1.

Результаты исследования уровней сформированности грамматической компетенции у шестилетних учащихся с ОНР (III уровень) и с нормой речевого развития представлены в гистограмме на рис. 2.3.

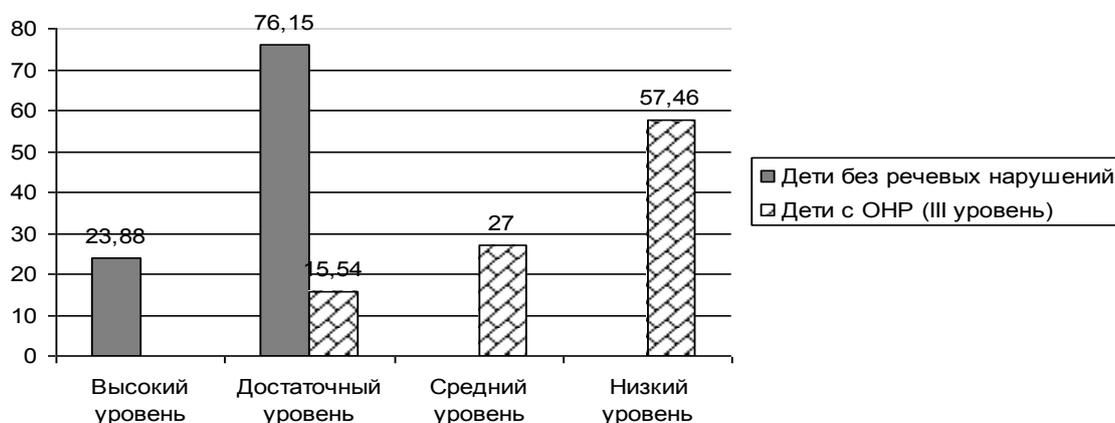


Рис. 2.3. Сравнение уровней сформированности грамматической компетенции у шестилетних учащихся с ОНР (III уровень) и с нормой речевого развития.

4. Уровни сформированности диалоговической компетенции у шестилетних учащихся с ОНР (III уровень) и с нормой речевого развития.

Высокий уровень: в составленном диалоге насчитывается 7-8 диалогических составляющих, диалоги имеют сложную структуру, используются разнообразные виды реплик: обобщение, вопрос-сообщение, предложение – согласие, просьба – отказ, но реплики-реакции часто повторяют реплики-стимулы. Дети умеют самостоятельно составлять диалог без помощи экспериментатора; проявляют инициативу и активность в составлении диалога; умеют пересказывать текст самостоятельно по указанию педагога (полностью, по частям, избирательно, от имени героя и т.д.) без пауз и пропусков текста, с удачной заменой слов автора словами-синонимами. Самостоятельно составляют рассказ по сюжетным картинкам,

придумывают название к своему рассказу. Характерен динамический рассказ сюжетная линия, плавность, выразительность речи. Количество предложений в рассказе до 10-15.

Дети этой группы самостоятельно придумывают название сказки в соответствии с ее содержанием, или саму сказку; имеется целесообразное соотношение фантастических и реальных событий в сказочных ситуациях, их оригинальность; умеют соотносить предложенную тему творческого рассказа с его сюжетом; для рассказа и сказки характерны логичность, завершенность построения, грамматическая правильность речи, использование интонационных средств выразительности. Количество предложений в рассказе – до 15. Среди учащихся с общим недоразвитием речи (III уровень), которые принимали участие в эксперименте, не было учащихся с высоким уровнем сформированности диалоговой компетенции, а учащихся с нормой речевого развития лишь 15,7 %, коэффициент развития в пределах 0,93-1,0.

Достаточный уровень: в составленном диалоге 5-6 диалогических соединений, диалоги короткие, простые по структуре, реплики состоят из одного предложения; учащиеся самостоятельно составляют диалог без помощи экспериментатора, проявляя инициативу и активность; умеют пересказывать текст самостоятельно и с помощью взрослого, кое-где имеются паузы и незначительные пропуски текста; неудачно используют синонимы. Не могут удачно составить рассказ по сюжетным картинкам и придумать сказку. Количество предложений – до 10. Среди учащихся с общим недоразвитием речи (III уровень), также не выявлены учащиеся с достаточным уровнем сформированности диалоговой компетенции, а среди учащихся с нормой речевого развития – 41,8 %, коэффициент развития в пределах 0,71-0,85.

Средний уровень: в составленном диалоге насчитываются 3-4 диалогические соединения, он короткий, прост по структуре, реплики состоят

из одного предложения или слова; учащиеся не умеют самостоятельно составлять диалог без помощи экспериментатора; не проявляют инициативу и активность в составлении диалога; не умеют пересказывать текст без помощи взрослого, имеются паузы и пропуски текста; неудачно используют синонимы. Речи однообразно, характеризуется бедностью по использованию интонационных средств выразительности. Количество предложений – до 6-8. Среди учащихся с общим недоразвитием речи (III уровень) 26,58 % имеют средний уровень сформированности диалонологической компетенции, коэффициент находится в пределах 0,39-0,57. Среди учащихся с нормой речевого развития средний уровень диалонологической компетенции обнаружен в 78,5 %, коэффициент развития в пределах 0,71-0,85.

Низкий уровень: диалог содержит 1-2 диалогические соединения, короткий, простой по структуре, реплики состоят из одного предложения или слова; учащиеся не умеют составлять диалог самостоятельно; не проявляют инициативу и активность; не умеют пересказывать текст, имеются паузы и пропуски текста, не могут передать основного содержания; не используют синонимы. Речь однообразна, характеризуется бедностью, интонационные средства выразительности отсутствуют. Количество предложений – до 5. Среди учащихся с общим недоразвитием речи (III уровень) большинство имеет низкое развитие диалонологической компетенции – 73,65 %, коэффициент находится в пределах 0,25-0,36. Среди учащихся с нормой речевого развития низкий уровень диалонологической компетенции не обнаружен.

Коэффициент сформированности диалонологической компетенции также вычислялся по формуле 2.1.

Наглядно выявленные уровни сформированности диалонологической компетенции у шестилетних учащихся с общим недоразвитием речи (III уровень) и с нормой речевого развития представлены в гистограмме на рис. 2.4.

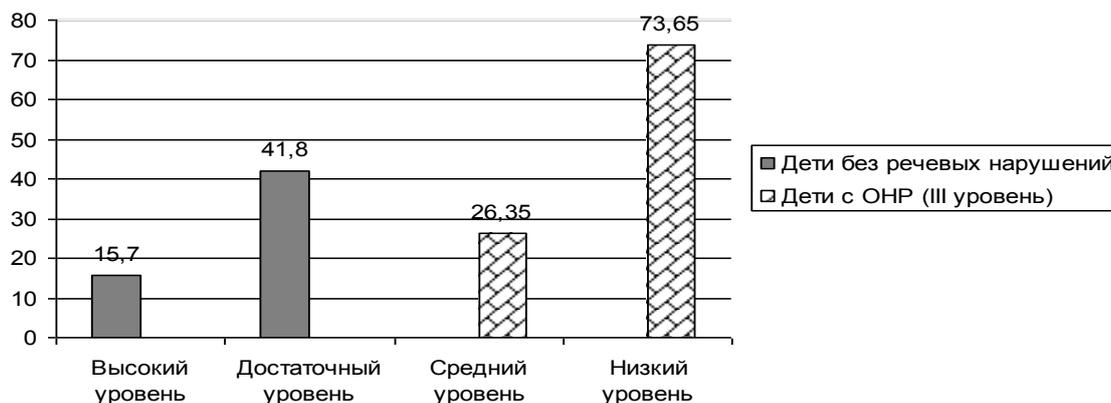


Рис. 2.4. Сравнение выявленных уровней сформированности диалогической компетенции у шестилетних учащихся с ОНР (III уровень) и с нормой речевого развития.

5. *Уровни сформированности речеактивной компетенции у шестилетних учащихся с ОНР (III уровень) и с нормой речевого развития.*
Высокий уровень: учащиеся умело пользуются речевыми и неречевыми средствами с целью высказывания, умеют общаться в конкретных социально-бытовых ситуациях, быть инициаторами общения, мотивируют свое высказывание. Могут описать любой предмет или ситуацию, опираясь на собственный жизненный опыт. Среди испытуемых с общим недоразвитием речи (III уровень), которые принимали участие в эксперименте, учащихся с высоким уровнем сформированности речеактивной компетенции не обнаружено, а в группе учащихся с нормой речевого развития таких лишь 15,7 %, коэффициент развития в пределах 0,91-1,0.

Достаточный уровень: учащиеся неуверенно пользуются речевыми и неречевыми средствами с целью высказывания, не всегда могут мотивировать речевое высказывание в конкретных коммуникативно-речевых ситуациях, проявляют активность при помощи, в виде вопросов. Могут описать любой предмет или ситуацию, опираясь на собственный жизненный опыт. Среди учащихся с общим недоразвитием речи (III уровень), которые

принимали участие в эксперименте, достаточного уровня сформированности речеактивной компетенции также не обнаружено, а в группе учащихся с нормой речевого развития он составил 23,8 %, коэффициент развития в пределах 0,75-0,83.

Средний уровень: учащиеся неуверенно пользуются речевыми и неречевыми средствами с целью высказывания, не всегда могут быть инициаторами речевого общения в конкретных ситуациях, помощь не всегда результативна. Описание любых предметов или ситуаций из собственного жизненного опыта вызывает определенные трудности. Среди учащихся с общим недоразвитием речи (III уровень), которые принимали участие в эксперименте, этот уровень обнаружен в 14,86 %, коэффициент в пределах 0,33-0,5, а в группе учащихся с нормой речевого развития со средним уровнем развития речеактивной компетенции большинство – 58,58 %, коэффициент в пределах 0,5-0,58.

Низкий уровень: учащиеся не умеют пользоваться речевыми и неречевыми средствами речевой коммуникации, не обнаруживают инициативность речевого общения в конкретных коммуникативно-речевых ситуациях, не воспринимают помощь в виде вопросов. Не могут описать предмет или ситуацию, опираясь на собственный жизненный опыт. Речь характеризуется несвязностью, бедностью, со многими разноплановыми ошибками. Среди учащихся с общим недоразвитием речи (III уровень), этот уровень обнаружен в большинстве – 85,14 %, коэффициент 0,25. Среди учащихся с нормой речевого развития низкий уровень коммуникативной компетенции не обнаружен.

Сравнительные результаты диагностированных уровней сформированности речеактивной компетенции у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) и у учащихся без речевых нарушений показано в гистограмме на рис. 2.5.

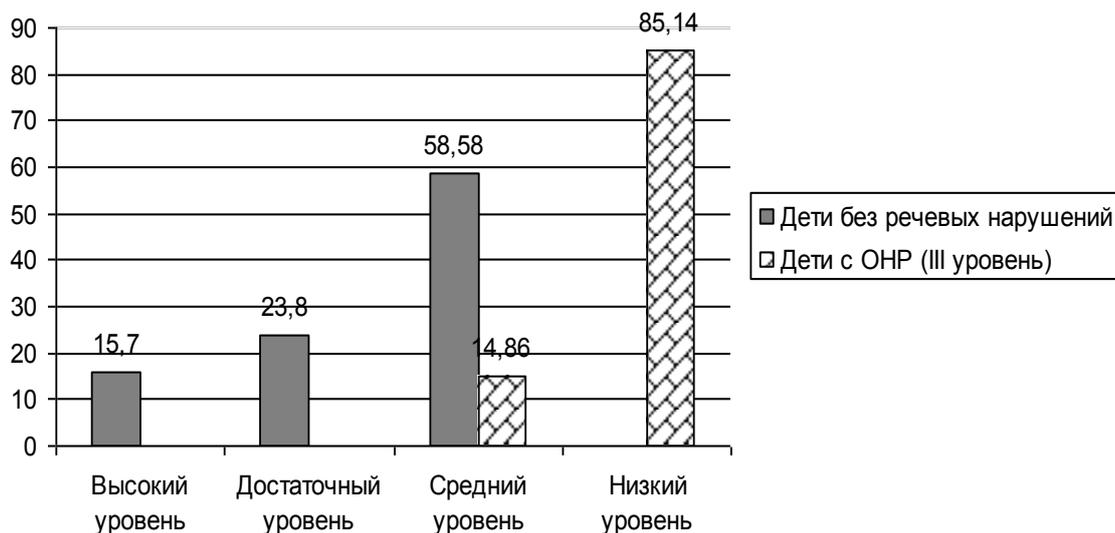


Рис. 2.5. Сравнение уровней сформированности речеактивной компетенции у шестилетних учащихся с общим недоразвитием речи (III уровень) и у учащихся с нормой речевого развития.

6. Уровни сформированности речевой компетентности как показателя речевого развития шестилетних учащихся с общим недоразвитием речи (III уровень) и учащихся с нормой речевого развития

Показателями речевого развития определяем уровни сформированности речевой компетентности как составляющих данного развития учащихся с общим недоразвитием речи (III уровень) и учащихся с нормой речевого развития.

Сравнительный анализ результатов исследования особенностей речевого развития, то есть речевой компетентности свидетельствует, что среди учащихся с общим недоразвитием речи (III уровень) не выявлены дети с высоким и достаточным уровнями сформированности речевой компетентности, 47,97 % учащихся с общим недоразвитием речи (III уровень) показали средний уровень сформированности речевой компетентности, а 52,03 % – низкий уровень. Учащиеся с нормой речевого

развития показали достаточно высокие показатели речевой компетентности — достаточный уровень в 92 %, а высокий — в 8 % учащихся. Среди этих учащихся среднего и низкого уровней сформированности речевой компетентности не обнаружено.

Анализ результатов исследования представлен в гистограмме на рис.2.6

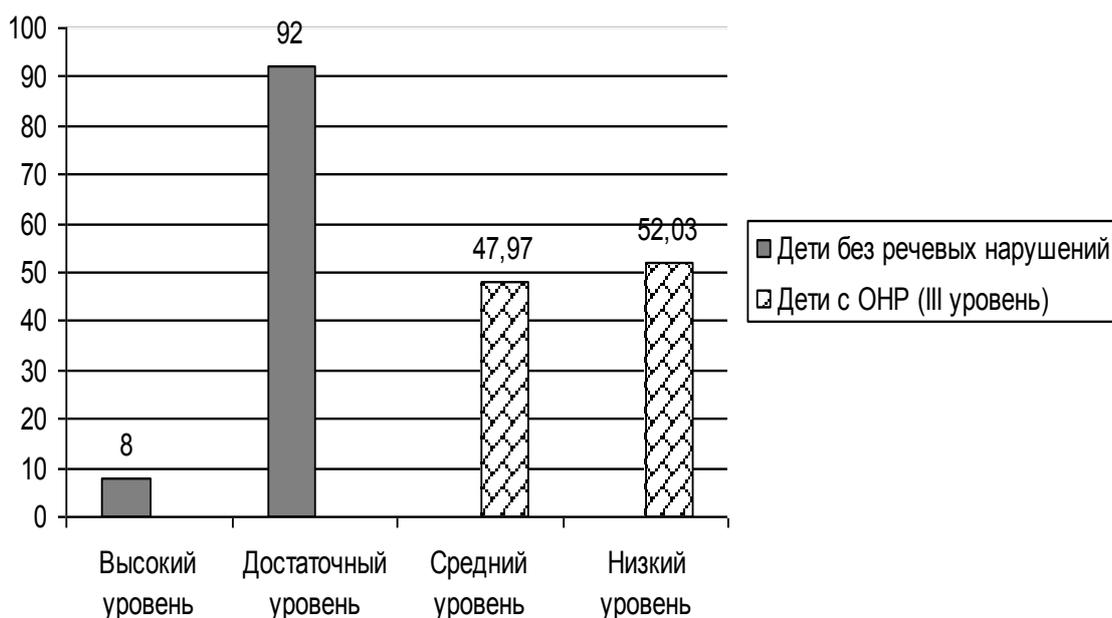


Рис. 2.6 Сравнение уровней сформированности речевой компетентности как показателя речевого развития шестилетних учащихся с общим недоразвитием речи (III уровень) и учащихся с нормой речевого развития.

Процентное соотношение уровней сформированности составляющих речевой компетентности (фонетической, лексической, грамматической диамонологической и речеактивной компетенций) представлены в таблице 2.1.

Таблица 2.1

**Сравнительные данные результатов констатирующего этапа
эксперимента**

Количество учащихся Составные и уровни речевой компетентности		Экспериментальные группы			
		Учащие ся	%	Учащиеся	%
группы		с ОНР (III уровень)		с нормой РР	
Фонетическая компетенция	Высокий			219	92
	Достаточный	22	14,86	20	8
	Средний	47	31,8		
	Низкий	148	53,4		
Лексическая компетенция	Высокий				
	Достаточный			219	92
	Средний	70	47,3	20	8
	Низкий	78	52,7		
Грамматическая компетенция	Высокий			57	23,85
	Достаточный	23	15,54	182	76,15
	Средний	40	27		
	Низкий	85	57,46		
Диамонологическая компетентнция	Высокий			38	15,7
	Достаточный			100	41,8
	Средний	39	26,35	101	78,5
	Низкий	109	73,65		
Речеактивная компетенция	Высокий			38	15,7

Продолжение табл. 2.1

Речеактивная компетенция	Достаточный			57	23.8
	Средний	22	14.86	140	58,58
	Низкий	126	85,14	4	1.92
Речевая компетентность	Высокий			20	8
	Достаточный			219	92
	Средний	71	47,97		
	Низкий	77	52,03		

Нами был вычислен групповой индекс речевой компетентности шестилетних учащихся как показатель высокого уровня речевого развития по формуле 2.2:

$$I_{гр.к.} = \frac{4 \sum_{n=1}^k P_{КВ} + 3 \sum_{n=1}^k P_{КД} + 2 \sum_{n=1}^k P_{КС} + \sum_{n=1}^k P_{КН}}{100k} \quad (2.2)$$

где $I_{гр.к.}$ — групповой индекс речевой компетентности

k — количество показателей (компонентов) речевой компетентности, то есть $k = 5$

$P_{КВ}$ — количество шестилетних учащихся (в %), которые достигли высокого уровня по определенным показателям, $P_{КД}$ — количество шестилетних учащихся (в %), которые достигли достаточного уровня по определенным показателям, $P_{КС}$ — количество шестилетних учащихся (в %), которые достигли среднего уровня по определенным показателям, $P_{КН}$ — количество шестилетних учащихся (в %), которые достигли низкого уровня по определенным показателям. Каждому уровню было присвоено определенное количество баллов: высокий — 4, достаточный — 3, средний — 2, низкий — 1.

Показателями группового индекса речевой компетентности выступили: 1-1,5 – низкий; 1,5-2,5 – средний; 2,5-3,5 – достаточный; 3,5-4 – высокий.

Проведем вычисление группового индекса речевой компетентности учащихся с общим недоразвитием речи (III уровень):

$$I_{\text{гр.к.}}(ОНР) = \frac{4 \sum_{n=1}^k P_{KB} + 3 \sum_{n=1}^k P_{КД} + 2 \sum_{n=1}^k P_{КС} + \sum_{n=1}^k P_{КН}}{100k} = \frac{3 \times (14,86 + 15,54) + 2 \times (31,8 + 47,3 + 27 + 26,35) + 1 \times (53,4 + 52,7 + 57,46 + 73,65 + 85,14)}{100 \times 5} = \frac{91,2 + 264,9 + 322,35}{500} = \frac{678,45}{500} = 1,3569$$

По аналогии находим групповой индекс речевой компетентности учащихся с нормой речевого развития:

$$I_{\text{гр.к.}}(НРР) = \frac{4 \sum_{n=1}^k P_{KB} + 3 \sum_{n=1}^k P_{КД} + 2 \sum_{n=1}^k P_{КС} + \sum_{n=1}^k P_{КН}}{100k} = \frac{4 \times (92 + 23,85 + 15,7 + 15,7) + 3 \times (8 + 92 + 76,15 + 41,8 + 23,8) + 2 \times (8 + 42,5 + 58,58) + 1 \times (1,92)}{100 \times 5} = \frac{589 + 725,25 + 218,16 + 1,92}{500} = \frac{1534,33}{500} = 3,06866$$

Как показывает результат констатирующего этапа эксперимента, отсутствуют показатели высокого индекса речевой компетентности в обеих группах детей. Индекс речевой компетентности в группе шестилетних учащихся с общим недоразвитием речи (III уровень) составляет 1,3569, что соответствует низкому показателю, тогда как в группе учащихся с нормой речевого развития этот показатель составляет 3,06866, что соответствует достаточному показателю.

Для сравнения групповые индексы речевой компетентности шестилетних учащихся с общим недоразвитием речи (III уровень) и учащихся с нормой речевого развития представлены в таблице 2.2.

Таблица 2.2

Сравнительные данные групповых индексов речевой компетентности на констатирующем этапе эксперимента

Группа	Индекс групповой речевой готовности			
	Низкий 1-1,5	Средний 1,5-2,5	Достаточный 2,5-3,5	Высокий 3,5-4
Учащиеся с ОНР (III ур.)	1,3569	—	—	—
Учащиеся с нормой РР	—	—	3,06866	—

Таким образом, данные эксперимента подтверждают, что шестилетние учащиеся с общим недоразвитием речи (III уровень) имеют низкий уровень речевой компетентности в отличие от учащихся с нормой речевого развития. Для проверки вычислим процентную разницу индексов по формуле 2.3:

$$P_r = \frac{I_{\text{гр.к.}}(\text{ОНР}) - I_{\text{гр.к.}}(\text{НРР})}{I_{\text{гр.к.}}} \times 100\% \quad (2.3)$$

P_r — процентная разница индексов: экспериментальной группы учащихся с ОНР (III уровень) и экспериментальной группы учащихся с нормой речевого развития.

$$P_r = \frac{3,06866 - 1,3569}{3,06866} \times 100\% = 56\%$$

Процентная разница индексов составляет 56%, что свидетельствует о большой разнице в речевом развитии учащихся шестилетнего возраста по всем показателям речевой компетентности и требует новых подходов к организации учебно-познавательной деятельности, которая бы обеспечивала

речевое развития учащихся с общим недоразвитием речи (III уровня) и формирование у них речевой компетентности, как условия дальнейшего успешного обучения в массовой школе.

Для проведения формирующего этапа эксперимента группа шестилетних учащихся с общим недоразвитием речи была разделена на экспериментальную и контрольную группы. Уровни сформированности речевой компетентности в данных группах на констатирующем этапе эксперимента представлены в таблице 2.3.

Таблица 2.3.

Уровни сформированности речевой компетентности шестилетних учащихся с общим недоразвитием речи (III уровень) на констатирующем этапе (в %)

Этапы эксперимента	Группы	Уровни			
		Высокий	Достаточный	Средний	Низкий
Констатирующ.	ЭГ	–	–	45,83	54,17
	КГ	–	–	50	50

Как свидетельствуют данные таблицы, на констатирующем этапе по всей выборке учащихся с общим недоразвитием речи (III уровень) не было обнаружено высокого уровня речевой компетентности. Средний уровень речевой компетентности показали 45,83% учащихся ЭГ и 50% учащихся КГ. Низкий уровень речевой компетентности выявили 54,17% учащихся с общим недоразвитием речи ЭГ и 50% учащихся КГ. После проведения формирующего эксперимента в экспериментальной группе выявлены позитивные изменения в речевом развитии учащихся. Высокого уровня речевой компетентности (III уровень) учащиеся с общим недоразвитием речи ЭГ не достигли, но 25% учащихся ЭГ выявили достаточный уровень. Средний уровень показали 43,05% учащихся ЭГ, низкий уровень – 31,95%.

Современная практика массовых общеобразовательных школ свидетельствует о росте требований к качеству речи шестилетних учащихся. Одной из актуальных проблем в этом контексте является своевременное диагностирование речевых недостатков и проблем шестилетних учащихся как основной предпосылки педагогически целенаправленной и результативной организации учебно-познавательной деятельности.

Целью констатирующего этапа данного педагогического эксперимента была разработка инновационной методики диагностирования речевой компетентности как результата речевого развития шестилетних учащихся с общим недоразвитием речи (III уровень), определение ее критериев и показателей. Критериями речевой компетентности шестилетних учащихся выступили составляющие речевой компетентности. Фонетическая компетенция с показателями: правильное звукопроизношение, развитый фонематический слух, интонационная насыщенность и выразительность речи. Лексическая компетенция с показателями: достаточный словарный запас, понимание семантики слов и употребления их в правильном семантическом значении. Грамматическая компетенция с показателями: употребление слов в правильной грамматической форме, правильный грамматический и синтаксический строй речи, наличие сложных предложений в речи. Диалогическая компетенция с показателями: понимание речи, умение строить диалог, активно участвовать в разговоре; умение пересказывать текст, составлять рассказы творческого характера. Речеактивная компетенция с показателями: умение поддерживать разговор, выслушивать и понимать собеседника, общаться на разные темы, культура речевого поведения, инициативность и мотивация речевого высказывания.

Методика диагностики речевой компетентности содержала 5 серий подобранных традиционных и специально разработанных заданий для исследования каждого показателя в пределах выделенных критериев. Очерченные критерии и показатели выступили основой определения уровней

речевой компетентности, а именно: низкого, среднего, достаточного и высокого, которые характеризовали состояние сформированности ее компонентов. Это способствовало реализации дифференцированного подхода к диагностике речевой компетентности у шестилетних учащихся, как с нарушениями речи, так и с нормой речевого развития.

Обобщенные результаты исследования речевой компетентности на основе разработанной методики выявили групповой индекс компетентности учащихся с общим недоразвитием речи (III уровень) 1,36, а у учащихся с нормой речевого развития 3,07, то есть процентная разница составляет 56 %. Количественный и качественный анализ показал, что уровень речевой компетентности учащихся с общим недоразвитием речи (III уровень) оказался в целом низким, а именно: средний уровень речевой компетентности 47,97 % и низкий 52,03 %, что позволило выявить особенности речевой компетентности шестилетних учащихся с общим недоразвитием речи (III уровень).

Особенности устной речи шестилетних учащихся с общим недоразвитием речи (III уровень) определялись взаимообусловленным характером нарушений структурных компонентов речевой компетентности разной степени: нарушениями фонетико-фонематической и лексико-грамматической сторон речи; патологическими условиями онтогенеза устной речи; типологическим и индивидуальным характером нарушения речи, низкой речевой активностью.

Выявленные и охарактеризованные особенности речевого развития, качественной характеристики его конечной цели – речевой компетентности у шестилетних учащихся с общим недоразвитием речи (III уровень) определяют необходимость осуществления коррекционного воздействия на развитие фонетикофонематической и лексикограмматической сторон речи, диалогического строя речи, разработку методических приёмов формирования речевой активности (как ключевых компетенций речевой

компетентности) в процессе речевого развития по двум направлениям: формирование речевых умений и навыков и активизации речевой деятельности.

2.3 Экспериментальная методика развития речи учащихся шестилетнего возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) в процессе ознакомления с природой

Теоретически обосновывая методику формирующего этапа эксперимента одной из основных задач речевого развития учащихся шестилетнего возраста с ОНР (III уровень) мы видим в формировании речевой компетентности как качественной характеристики речевого развития. Анализ существующих нормативных программ дошкольного и начального школьного образования («Малышко», «Дитина», «Базовый компонент дошкольного образования в Украине», «Программы для средней общеобразовательной школы. 1-4 классы») по вопросам речевого развития шестилетних детей показал, что современная педагогика ставит высокие требования к речевому развитию шестилетних учащихся, однако единые требования к речевому развитию в них не очерчены, не учитываются особенности воспитания и обучения по данным программам детей с нарушениями речи [23, 80, 175, 222]. Поэтому, на наш взгляд, возникают недостатки в организации процесса развития речи и формирования речевой компетентности у шестилетних учащихся с общим недоразвитием речи (III уровень) в условиях массовой школы.

Следовательно, на этапе формирующего эксперимента результат речевого развития будем рассматривать как сформированность речевой компетентности, а именно: учащийся должен иметь достаточный словарь, уметь грамматически правильно, связно и последовательно выражать мысли, рассуждать, речь учащегося должна быть живой, эмоциональной,

выразительный. Устная речь ребенка шестилетнего возраста при условии овладения речевыми умениями и навыками (правильным восприятием речи, обращением и произношением) становится орудием общения и мышления и средством овладения школьными дисциплинами. Как показал констатирующий эксперимент у учащихся с общим недоразвитием речи (III уровня) эти естественные процессы нарушаются, что приводит к замедлению темпов усвоения учебной программы, трудностям овладения речевым материалом и дезадаптации в школьной среде в целом.

Полученные экспериментальные данные свидетельствуют о том, что категория шестилетних учащихся достаточно неоднородна по уровню сформированности речевой компетентности, как результата целенаправленного речевого развития и его качественной характеристики (см. п.2.2).

Таким образом, очевидна необходимость в разработке направлений и содержания организации работы по развитию речи учащихся шестилетнего возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) в процессе ознакомления с природой, итоговой целью которого будет формирование речевой компетентности.

Исходя из вышеизложенного теоретико-методологической основой развития речи шестилетних учащихся с общим недоразвитием речи (III уровень) на формирующем этапе экспериментальной работы является: учение о речи как условно-рефлекторной деятельности коры больших полушарий головного мозга (И. Павлов), которая осуществляется при участии второй сигнальной системы в тесной взаимосвязи с первой сигнальной системой (И. Сеченов); учение о взаимозависимости процессов обучения и развития, где развитие раскрывается в содержании «уровня актуального развития» и «зоны ближайшего развития», то есть обучение ведет за собой развитие (Л. Выготский) [60]. Такой подход позволяет обнаружить скрытые резервы шестилетних учащихся с общим

недоразвитием речи (III уровень) в развитии устной речи, её фонетической, лексической, грамматической, диалогической и коммуникативной компетенций, поскольку речь является главным инструментом познания.

Современная «Концепция стандарта специального образования учащихся с нарушениями речевого развития» (В. Тарасун) выступает основой разработки содержания и методов коррекционно-превентивного обучения всех категорий учащихся с нарушением речи, в том числе и с общим недоразвитием речи, которые, на наш взгляд, должны реализовываться не только в рамках логопедического воздействия в специальной школе, но и в условиях массовой общеобразовательной школы [250].

Поэтому, современный подход к процессу речевого развития учащихся с общим недоразвитием речи (III уровень) в школе требует новых эффективных методов и форм работы с детьми.

При выборе методов развития речи шестилетних учащихся с общим недоразвитием речи (III уровень) в процессе ознакомления с окружающей природой необходимо учитывать имеющиеся особенности логопедической работы с данной категорией детей, а именно: взаимообусловленный характер симптоматики данного речевого расстройства и психофизиологических особенностей детей с общим недоразвитием речи:

- сопоставление задач конкретной методики ознакомления с окружающей природой с задачами развития речи шестилетних учащихся с общим недоразвитием речи (III уровень);

- учет типологических и индивидуальных особенностей речи учащихся с общим недоразвитием речи (III уровень);

- наличие осведомленности детей о предметах и явлениях окружающей природы;

- эмоционально-волевая регуляция речевой деятельности в процессе ознакомления с природой;

– осуществление развития речи учащихся с общим недоразвитием речи (III уровень) в соответствии с составляющими речевой компетентности (фонетической, грамматической, лексической, диалогической компетенций, речеактивной).

Методы развития речи шестилетних учащихся с общим недоразвитием речи (III уровня) в процессе ознакомления с природой призваны обеспечить позитивные изменения не только в развитии речи, но и в личности ребенка. Что даст возможность организовать процесс речевого развития таким образом, чтобы каждый шестилетний учащийся с общим недоразвитием речи (III уровня) самореализовался в процессе ознакомления с окружающей природой.

Характеристика нарушений речи учащихся с общим недоразвитием речи (III уровня) отечественными и зарубежными учеными рассматривалась разносторонне.

У детей с третьим уровнем общего недоразвития речи «...уже нет заметных, грубо выраженных лексико-грамматических и фонемных трудностей. У них проявляются лишь более тонкие признаки еще не вполне сформированного языка» [90]. Что проявляется в нарушенном произношении оппозиционных звуков нескольких групп. Преобладают замены и смешивания (нерезкое искажение) С-Ш; Р-Л; Б-П; и т.д. (до 20 звуков). Фонематические процессы недостаточно сформированы или вообще несформированы в более тяжелых случаях (С-Ш; Р-Л; Б-П) (Р. Левина) [148].

Наиболее характерным и существенным для детей с общим недоразвитием речи (III уровень) является недостаточное умение замечать и обобщать явления языка, его звуковые и морфологические особенности, формы словоизменений, способы словообразования и синтаксические конструкции предложений» (Н. Никашина) [148].

В связи с тем, что эти учащиеся не могут достичь достаточного уровня речевого развития, как указывали Р. Левина, Н. Никашина, без специально

организованной системы коррекционно-педагогической работы, которая, безусловно, будет учитывать всё своеобразие процесса развития речи таких учащихся.

Теоретическим фундаментом исследования являются представления о закономерностях речевого развития, выдвинутые в трудах А. Богущ, Л. Выготского, Д. Эльконина, А. Леонтьева, Ф. Сохина, О. Ушаковой, А. Шахнарвича и др. В общем виде их взгляды на природу языковых способностей и развитие речевой деятельности можно передать в следующих положениях:

- речь ребёнка развивается в ходе генерализации (обобщения) языковых явлений, восприятия речи взрослых и собственной речевой активности;

- язык и речь представляют собой своеобразный «узел», в который «сплетаются» различные линии психического развития – развитие мышления, воображения, памяти, эмоций;

- ведущим направлением в обучении родному языку является формирование языковых обобщений и элементарного осознания явлений языка и речи;

- ориентировка ребёнка в языковых явлениях определяет условия для самостоятельных наблюдений за языком, для саморазвития речи, придает речи творческий характер.

На основе работ Л. Федоренко [267, 268] при разработке экспериментальной методики будем учитывать закономерности усвоения родной речи ребенком дошкольного и школьного возраста, а именно:

1. Родной язык усваивается, если усваивается «материя языка» в процессе мускульной речевой деятельности ребенка. Развиваются кинестетические (речедвигательные) ощущения.

2. Родной язык усваивается, если развивается способность понимать языковые значения разной степени обобщенности, если лексические и

грамматические навыки приобретаются синхронно. При этом развивается мышление, воображение ребенка.

3. Родной язык усваивается, если параллельно с пониманием лексических и грамматических единиц появляется восприимчивость к их выразительности. При этом развивается эмоциональная и волевая сфера ребенка.

4. Родной язык усваивается, если развивается чувство языка, т. е. интуитивное (неосознанное) правильное (в соответствии с нормой) владение всеми компонентами языка. При этом развивается память ребенка.

5. Письменная речь усваивается, если ее опережает развитие устной речи, если она является как бы «переводом», перекодировкой звуковой речи в графическую. При этом развиваются все познавательные способности, эмоции и воля ребенка.

6. Если на предшествующем возрастном этапе развитие речи ребенка было проведено в полную меру его возможностей, то на следующем этапе процесс обогащения речи и усвоения ее ребенком идет быстрее и легче.

Поскольку каждый речевой навык образуется на базе развития определенной познавательной способности (ощущения, памяти, воображения, мышления) или эмоционального и волевого состояния, то и закономерности естественного процесса усвоения родного языка учащимся шестилетнего возраста с общим недоразвитием речи можно определить как зависимость совершенствования структуры речевых навыков от развития их познавательных способностей и эмоциональной и волевой сферы..

Рассмотренные закономерности развития речи характеризуют последовательный процесс развития речи в целом, который у учащихся с общим недоразвитием речи (III уровень) является нарушенным. Результатом процесса развития речи таких учащихся в ходе учебно-познавательной деятельности является приобретение речевой компетентности (фонетической, лексикограмматической, диалогической и речеактивной

компетенций), которая обеспечивается как определенными положениями, так и новообразованными механизмами речевой деятельности в процессе ознакомления с природой, поскольку естественные процессы развития речи нарушены.

Говоря о фонетической компетенции необходимо обратить внимание на существенную роль артикуляции, которая является основой для успешного усвоения фонетики родного языка. По утверждению Р. Левиной, усвоение произношения полностью подчиняется возможностям речевой моторики ребенка и возникает как механическое нанизывание звуков по степени доступности речевому аппарату. Акт произношения звука в норме следует рассматривать как завершение акустического процесса, который направлен на выделение соответствующего звука, его различения среди других звуков. Акустический образ фонемы, по мнению Р. Левиной, возникает как обобщенный из разрозненных «вариантов», которые реализуются в двигательной формуле произношения звуков [148].

По мнению Н. Швачкина, учащийся проходит сложный путь развития в условиях взаимодействия слуха и артикуляции, а именно: от овладения артикуляцией звуков к различению их на слух. Он должен овладеть не только артикуляцией звуков, которая ориентирует его на различение этих звуков, а также овладеть «возможностью..., невзирая на артикуляционное подобие, различать эти звуки только благодаря слуху» [282].

М. Фомичева подчеркивает, что восприятие и воспроизводство звуков родного языка – это согласованная работа речеслухового и речедвигательного анализаторов, где хорошо развитый фонематический слух позволяет выработать четкую дикцию – подвижность и тонкую дифференцированную работу артикуляционных органов, обеспечивающих правильное произношение каждого звука [90, с. 14].

Л. Спирова считала, что дефект звукопроизношения влияет на формирование фонематического восприятия, а ограниченность опыта речевого общения – на становление грамматических функций [242].

Многочисленные исследования физиологов, психологов и педагогов подтвердили, что уровень развития речи зависит от степени сформированности мелкой моторики пальцев рук. Поскольку развитие речи в онтогенезе тесно связано с развитием мелкой ручной моторики, особенно в сензитивный период, то развитие ручной моторики, как доказывают исследования М. Кольцовой, стимулирует развитие речи. Это предопределено анатомо-физиологической близостью речевых зон коры головного мозга и зон, которые регулируют движения рук и активизируют созревание речевых зон [120].

Таким образом, в дальнейшем экспериментальном исследовании формирование фонетической компетенции как составляющей речевой компетентности учащихся с ОНР (III уровень) будет проводиться на индивидуальных занятиях (логопедических) и предусматривать следующие направления коррекционной работы:

- развитие подвижности артикуляционного аппарата;
- развитие речевого дыхания и голоса;
- развитие фонематического слуха;
- развитие интонационной выразительности речи и дикции;
- овладение правильным произношением звуков;
- работа над звукослоговой структурой слова;
- развитие мелкой моторики рук.

По данным исследований Е. Ревуцкой, Д. Слабина, Е. Соботович, Л. Спировой, Н. Чередниченко и других особенности лексической компетенции учащихся с нарушениями речи заключаются в том, что словарный запас по объему у этих детей разный, что определяется глубиной нарушений. Большинство учащихся этой категории не способно

самостоятельно овладеть достаточным запасом слов к моменту поступления в школу [224, 232, 238, 280]. Бедность словаря проявляется как в незнании многих слов и оборотов, так и в неумении отобрать из словарного запаса и правильно употребить в речи знакомые слова, которые наиболее точно выражают содержание высказывания. Часто слова используются не в правильном значении, которое является причиной возникновения у учащихся специфических ошибок. Чем ниже уровень речевого развития, тем большее количество замен, которые ограничивают понимание речи ребенка окружающими.

Следовательно, на этапе формирующего эксперимента формирование лексической компетенции у учащихся с ОНР (III уровень) предусматривает коррекционную работу, направленную на:

- активизацию словаря;
- обогащение словаря учащихся новой лексикой;
- уточнение значения отдельных слов и словосочетаний;
- обогащение активного словаря учащихся образными выражениями, поговорками, загадками, скороговорками, эпитетами, метафорами и т.д.;
- обучение учащихся пониманию многозначительности, синонимичности и переносного значения слов;
- усвоение обобщающих понятий.

Грамматическая компетенция предусматривает усвоение на прагматическом уровне грамматики родного языка и правил, модели и нормы использования ее в речи в начале школьного обучения, подсознательно, наследуя речевые образцы взрослых — родителей, друзей, педагогов, пользуясь методом проб и ошибок, самостоятельного комбинирования речевых единиц и выбора оптимальных, которые соответствуют речевой ситуации и удовлетворяют потребности речевого высказывания. Такой способ усвоения речи является по своей природе творческим, эвристическим, но в то же время неосознанным, произвольным. Учащийся овладевает

нормами языка, овладевая «подсознательной грамматикой», то есть интуитивно, подсознательно усваивает значение языковых знаков: морфем, слов и соединения слов, запоминая традиционное сочетание языковых единиц в речевом потоке [275].

К. Ушинский настаивал на термине «чувство», а не понимание, потому что был уверен, что дети усваивают язык подсознательным чувством и врожденными задатками, а не осмыслением [264]. Однако, однозначные объяснения механизма «языкового чувства» в научных исследованиях отсутствуют.

Так как, одна из методологических характеристик языка касается его взаимосвязи и единства с мышлением, то язык является орудием мышления и познания. Он делает возможным планирование интеллектуальной деятельности, является средством выражения (формирования и существования) мысли. Речь же рассматривается как способ формулирования мысли посредством языка [2]. Поскольку мышление материализуется речевыми средствами: мысли высказываются в речи в форме предложений, прежде всего с помощью словосочетаний, то для учащегося с недоразвитием речи овладение грамматическим строем языка означает одновременное овладение и мышлением и родным языком.

Словосочетание, с одной стороны, как и слово, выполняет назывательную, обобщающую функцию, формируя понятие, раскрывая его значение, а с другой, является средством выражения отношений, которые существуют реально, и средством реализации логических связей. Дети овладевают словарным составом и грамматическим строем языка в процессе речевого общения, восприятия речи других и в ходе представления собственных мыслей. В составе словосочетаний имеются предлоги, которые в сочетании с падежами играют структурирующую и организующую роль синтаксических единиц и по частоте функционирования в языке занимают ведущее место.

Семантическая система предлогов отображает сложную отрасль абстрактных отношений, обобщает общественное понимание самых разнообразных связей между предметами, признаками, состоянием и действиями. Доказано, что начало применения предлогов в детской речи – существенный момент в психическом развитии ребенка, показатель связи между процессами усвоения им языка и развитием когнитивной деятельности. Овладение падежно-предложными формами – это в первую очередь весомый фактор интеллектуального роста школьника. Поскольку именно употребление и понимание предлогов является сложным для усвоения детьми с общин недоразвитием речи (III уровень), то этой части речи уделяют особенное внимание в процессе речевого развития. Усвоение грамматической компетенции означает последовательное развитие познавательной деятельности шестилетнего учащегося, овладение им логическими операциями: умозаключения, обобщения, анализа, синтеза, сопоставления, сравнения, осуществляемых во время применения соединений слов в разном семантико-смысловом контексте. Ход усвоения каждой части речи удостоверяет сложный и всесторонний характер связи между развитием речи и познавательной деятельностью учащегося.

Формирование грамматической компетенции у учащихся с общим недоразвитием речи (III уровня) основывается на развитии речевых (грамматических) навыков, которые отображают не только законы языка, особенности устной разговорной речи, но и закономерности развития мышления индивида, познание им окружающей среды. Грамматические умения и навыки учащихся шестилетнего возраста являются основой во время изучения грамматики и стилистики в школе и формирования языковой и речевой компетенции.

Таким образом, формирование грамматической компетенции у учащихся с общин недоразвитием речи (III уровень) предусматривает:

- практическое ознакомление учащихся с грамматическими формами родного языка (морфологический состав (части языка));
- усвоение правильного словоизменения: падежные окончания, согласования слов в предложении, чередование звуков в корне слов, изменение ударений и т.д.;
- активное использование в речи предлогов;
- усвоение основных способов словообразования;
- формирование грамматического чувства родного языка, ошибок, навыков самостоятельной коррекции, самоконтроля и взаимоконтроля речи;
- развитие и совершенствование синтаксической стороны речи;
- овладение умением выразить собственное мнение правильными грамматическими формами.

Следующей компетенцией в речевом развитии является диалогиическая, говоря о которой необходимо отметить, что диалогическая речь для учащегося шестилетнего возраста с недоразвитием речи является ведущей, доминирующей и занимает надлежащее место в практике обучения родному языку [263]. Диалог предусматривает не только обогащение словарного запаса учащихся формами языкового этикета, синонимами, антонимами, образными словами, но и умелым варьированием интонацией в соответствии с речевой ситуацией.

Исследуя природу диалогичности языка и речи, Л. Выготский, А. Леонтьев, Э. Пассов и С. Рубинштейн доказали, что диалог можно рассматривать как составляющую понятия общения. Процесс разговора строится в направлении от диалога к монологу. Для развития диалогической речи у учащихся шестилетнего возраста целесообразно применять упражнения, которые основываются на учебно-речевых ситуациях. Лишь в процессе коммуникативных ситуаций расширяются функции речи, обогащается речевая среда учащихся. На специальных занятиях учащиеся

воспринимают образцы устной и письменной монологической речи разных стилей.

Значительная роль в понимании развития монологической речи ребенка данного возраста принадлежит А. Лурия. По мнению ученого, внутренняя речь является механизмом, который превращает внутренний субъективный смысл на основе ассоциативных связей в систему внешних развернутых речевых значений. А. Лурия подчеркнул, что каждая индивидуальная речь является средством общения, не столько комплексом лексических единиц (слов), сколько системой разных синтагм (целых высказываний), четко противопоставляя парадигматические и синтагматические соотношения лексем [166, 167].

Монолог не поддерживается ситуациями, вопросами, нуждается в большей собранности, предварительной подготовке, умении говорить и писать с ориентацией на восприятие. Овладевая монологом как новым средством общения, дети сталкиваются с трудностями мотивационного, смыслового, операционного характера. При переходе от диалогической к монологической речи теряются привычные для ребенка побудительные мотивы деятельности.

В шестилетнем возрасте, при нормальном речевом развитии, эти две формы речи сосуществуют, учащийся пользуется то одной, то другой формой в зависимости от задачи и условий общения. Связная монологическая речь более сложна, чем разговорная, поскольку для полного и точного выражения своего мнения нужно уметь не только подобрать содержание, но и правильно использовать необходимые для этого языковые средства. Анализ речи учащихся шестилетнего возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) подтвердил, что их рассказы не представляют собой связного целого и логично построенного высказывания. Дети не могут понятно и правильно использовать языковые средства и описать ситуацию из собственного опыта, пересказать рассказ. Лингвистические и психологические исследования

подтверждают, что основой овладения ребенком лексико-грамматической и стилистической системами языка, то есть формирование лексической, грамматической и диалоговой компетенций является разговорная, то есть диалогическая речь.

Таким образом, при формировании диалоговой компетенции ребенка необходимо создать ситуации для диалогов, которые максимально мотивируют общение учащихся, в процессе которых они должны не только овладеть определенными речевыми средствами, но и умением использовать их в разных ситуациях общения, при пересказе, составлении рассказов, описании предметов и т.д. Следовательно, диалоговая компетенция учащегося шестилетнего возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) предусматривает формирование умения:

- отвечать на вопрос по содержанию сюжетной картинки, художественного текста и обращаться к другим с вопросами;
- поддерживать разговор в соответствии с ситуацией общения;
- строить диалог на разные темы и проявлять инициативу в разговоре;
- рассказывать о событиях из личной жизни, на темы, предложенные взрослыми;
- описывать предметы, действия, игрушки и т.д.;
- пересказывать содержание знакомого текста.

Рассмотрев структуру речевой компетентности шестилетних учащихся с общим недоразвитием речи и взяв за основу рекомендованную структуру речевой компетенции А. Богущ, дополним данную структуру еще одним компонентом – речеактивной компетенцией, исходя из сущности речевой активности, которая рассматривается как самостоятельный компонент речевой деятельности.

Речь можно рассматривается как одно из проявлений психической активности младших школьников. Однако феномен речевой активности учащихся с речевым недоразвитием не получил в специальной литературе

достаточного освещения. Исследования речевой активности немногочисленны, в них нет однозначного понимания данного феномена, и, соответственно, его характеристик и показателей. Отсутствуют специальные исследования условий развития речевой активности. Пока еще нет достаточных данных о взаимосвязи речевой активности ребенка с общим недоразвитием речи и его речевого развития.

В словаре методических терминов Э. Азимова, А. Щукина «активная речь» рассматривается как инициативная (от лат. *initiare* начинать) речь – речь, требующая программирования и исходящая не из стимулов собеседника, а из внутреннего замысла человека, формулирующего высказывание. При активной речи говорящий руководствуется собственной инициативой, самостоятельно выбирает содержание высказывания, языковой материал и выразительные средства языка [1].

В современных исследованиях понятие «речевая активность» рассматривается в двух взаимосвязанных аспектах: с одной стороны, это свойство личности, проявляющееся в способности высказываться и воспринимать речь другого субъекта речевой коммуникации; с другой – качественно-количественная характеристика речевой деятельности.

Сущность активности речи заключается в реализации коммуникативной функции речи, прежде всего, которая включает такие аспекты как: информационный, который реализуется в учебно-воспитательной деятельности; познавательный, который рассматривается как понимание и изучение окружающей среды, личности, коллектива, себя; экспрессивный, который дает возможность доступно, интересно и эмоционально передать знание, умение и навыки; управленческий помогает руководить своим поведением и влиять на других людей [39].

С. Рубинштейном подчеркивается активная роль внутренних условий, опосредствующих внешние воздействия и проявляющихся в процессах самодвижения, самореализации, саморазвития; представление об

интенциональной природе речи и организации речевого процесса, разработанные в исследованиях Д. Слобина, Т. Ушаковой и др. [232, 263].

Есть основания предполагать, что речевая активность имеет непосредственное отношение к характеристике механизма речепорождения (Т. Ушакова), и поэтому она может рассматриваться в качестве существенного условия речевого развития.

Потребности современного общества делают проблему развития речевой активности весьма значимой, поскольку в любой сфере деятельности и в любом возрасте требуется умение активно отстаивать словом свою позицию, убеждать, проявлять себя как «языковая личность» (Ю. Караулов). Низкий уровень речевой активности ограничивает возможность самореализации человека [112].

Речевая активность является одним из основных условий своевременного речевого развития ребенка. Повторность употребления языковых средств в меняющихся условиях позволяет выработать прочные и гибкие речевые навыки, усвоить обобщения. Речевая активность – это не только говорение, но и слушание, восприятие речи. Поэтому важно приучать детей к активному восприятию и пониманию речи педагога [2].

Одно из обязательных условий эффективности системы коррекционного обучения детей шестилетнего возраста с нарушениями речи – высокий уровень их речевой и познавательной активности.

Уровень речевой активности определяется произвольностью и способностью к самоуправлению, отсутствие речевых штампов, готовностью поддержать или организовать разговор на любую тему [228].

Изменения речевой активности детей при поступлении в школьное образовательное учреждение относятся к параметрам оценки социальной адаптации шестилетнего учащегося. В этот период особое значение имеют индивидуальные особенности детей в сфере общения и их речевые умения и навыки. Недостаточное развитие речевых средств и познавательной

активности у детей с общим недоразвитием речи ограничивает круг их общения, способствует возникновению замкнутости, безинициативности, нерешительности, стеснительности; порождает специфические черты речевого поведения – неумение устанавливать контакт с собеседником, поддерживать беседу (Ю. Гаркуша, С. Миронова, Л. Соловьева, Е. Федосеева и др.) [229].

При изучении детей с общим недоразвитием речи основное внимание следует обратить на состояние познавательной активности и особенно языковых средств общения: во многих исследовательских работах акцентируется наличие стойких лексикограмматических и фонетикофонематических нарушений, ограничивающих возможности спонтанного формирования речевых умений и навыков у детей (Б. Гриншпун, Р. Левина, А. Спинова, Г. Чиркина, С. Шаховская и др.) [65].

Анализ литературы свидетельствует о том, что мало изучены оценочные критерии речевой и познавательной активности детей на предметных уроках, условия ее формирования и стимулирования. Отсутствует система уроков, способствующих построению инициативных высказываний как одного из основных критериев речевой активности. Решить эти вопросы – значит повысить эффективность логопедической работы с детьми шестилетнего возраста, имеющими общее недоразвитие речи.

У детей с системным нарушением речи снижена субъективная активность в познавательной и речевой деятельности. Создание положительной мотивации в различных видах учебной деятельности, повышение уровня самооценки, варьирование методов и приемов обучения с учетом индивидуальных особенностей шестилетних учащихся с недоразвитием речи обеспечат успешность формирования речевой и познавательной активности у детей на начальном этапе обучения в школе.

Формирование речеактивной компетенции связано с практическим усвоением и использованием речи в процессе обучения, который реализует деятельностный подход к овладению речевой компетентности как качественной характеристики речевого развития шестилетних учащихся с недоразвитием речи, а также на основе реализации коммуникативной функции речи, так как потребность в общении у данной категории детей не врожденная, а формируется в процессе их жизни. При нормальном психофизическом развитии процесс становления первичной коммуникативной потребности происходит в течение первых месяцев жизни. М. Лисина раскрывает генезис становления и развития разных форм общения на протяжении дошкольного возраста как одного из видов ведущей деятельности детей, которая сопровождает все другие виды деятельности [156].

Л. Выготский доказал, что у детей данного возраста появляется планирующая и регулирующая функция речи, и последняя превращается в самостоятельную речевую деятельность. Ученые (М. Лисина, Т. Пироженко и др.) обосновывают зависимость речевого развития учащихся от уровня сформированности общения. Несформированность навыков общения вызывает значительное отставание речевого развития, замедления темпа развития способностей к обучению.

Таким образом, эффективное формирование разных видов речевой компетентности предусматривает использование разнообразных речевых ситуаций и вербальных и невербальных форм в процессе ознакомления учащихся с общин недоразвитием речи (III уровня) с окружающей природой.

Под речевой ситуацией следует понимать условия, в которых осуществляется акт речи, которая влияет на высказывание [227]. В основе «речевой ситуации» всегда лежит жизненная ситуация. Ситуация является основой и значительным этапом речевого акта, она стимулирует высказывание. С психолингвистических позиций порождения речевого

высказывания, речь возникает не ради речи, а благодаря той или иной мотивации. Мотив в психологии (Л. Божович, А. Леонтьев, А. Маркова и др.) рассматривается как синтез личностных и ситуативных изменений, совокупность разных побуждений, дифференцированных в зависимости от субъекта и специфики его деятельности [41, 42, 151, 152, 178].

Ситуативность речи, особенно сложного механизма внутренней речи впервые была раскрыта Н. Жинкиным [89]. В процессе речевой практики формируются ассоциативные связи между определенным словом и развернутым высказыванием. Возникая в онтогенезе как «отзыв» речи, который воспринимается и произносится, внутренняя речь постепенно «свертывается». Опираясь на такие семантические комплексы, под влиянием цели и ситуации общения в сознании «разворачиваются» полноценные высказывания.

По мнению многих ученых (Е. Аматыева, А. Богуш, С. Хаджирадева и др.), именно коммуникативная направленность обучения дает возможность: использовать языковые и неязыковые средства, которые обеспечивают достаточный уровень речевой активности; оценивать каждого, кто был задействован в актах устного общения; коммуникативность языковых операций в работе над языковым и неязыковым материалом; разработку определенной системы работы, которая мотивируется потребностью в речевом общении [5, с. 107].

Опираясь на современные представления об интенциональной природе речи и организации речевого процесса, мы предположили, что формированию речеактивной компетенции учащегося шестилетнего возраста с общим недоразвитием речи (III уровня) в процессе ознакомления с природой будет способствовать:

- создание речевых ситуаций, вызывающих интенцию к говорению;
- существование мотива речевой деятельности и речевой ситуации;

- развитие языковых структур, необходимых для реализации речевой активности;
- развитие языковых структур, необходимых для реализации речевой активности;
- развитие психических функций, включенных в речевой процесс;
- умение поддерживать разговор, общаться на разные темы;
- культура речевого поведения;
- инициативность общения.

Теоретическое обоснование процесса развития речи шестилетних учащихся с общим недоразвитием речи (III уровень) в естественных для обучения условиях предусматривает применение компетентного подхода. Сущность компетентного подхода в том, что процесс обучения направлен на усвоение значимых для личности ребенка компетенций, моделирует принципиально важные параметры компетентности. Формирование различных компетентностей становится главной задачей обучения. В связи с этим, целью специальных занятий по ознакомлению с окружающей природой, направленных на речевое развитие должно быть не только исправление тех или других компонентов речи (фонетического, грамматического строя, лексики и др.), но и активизация речи в процессе обучения. Именно компетентный подход к развитию речи учащихся позволит повысить темпы и качество речевого развития учащихся с общим недоразвитием речи, но и формирование различных видов речевой компетентности.

На основе теоретического анализа научных источников и результатов констатирующего эксперимента, исследованные взаимосвязи и взаимозависимости онтогенеза развития речи учащихся с общим недоразвитием речи (III уровень) свидетельствуют о необходимости формирования речевой компетентности на основе активизации речи в процессе ознакомления с окружающей природой. Процесс целенаправленной

организации речевого развития учащихся шестилетнего возраста с ОНР (III уровень) в процессе ознакомления с природой опирается на образованные и закрепленные системы условных связей, которые объединяют артикуляционные движения речевых органов со слуховыми образами слов, которые определяют особенности формирования фонетической, лексической, грамматической, диалогической и речеактивной компетенций, осложненных у этой категории учащихся системностью данного нарушения.

Поэтому развитие речи и формирование речевой компетентности учащихся с общим недоразвитием речи (III уровень) в процессе ознакомления с окружающей природой, будет основываться на *общепедагогических принципах*: научности, доступности, наглядности, последовательности, системности, учета личностных качеств ребенка, комплексности; *психофизиологических*: классификации дефекта, предупреждения трудностей в обучении, опоры в обучении на сохраненные анализаторные системы, что базируется на учении о пластичности функций и психических процессов, контроля; *психолого-педагогических принципах*: опоры на деятельность, познавательной направленности, активизации компенсаторных процессов и т.д.; *специальных (коррекционной направленности)*: коррекционно-превентивного обучения учащихся с нарушениями речи и принципами логопедической работы с детьми с общим недоразвитием речи:

1) онтогенетического принципа и принципа индивидуализации, который предусматривает подчинение процесса речевого развития и формирования речевой компетентности личностно ориентированному развитию ребенка в соответствии с концепцией лингвистической подготовки учащихся с проблемами в психофизическом развитии к школьному обучению;

2) деятельностно-коммуникативный принцип в формировании речевой компетентности – внедрение достижений современной психолого-

педагогической науки, творческого опыта отечественных педагогов;

3) принцип системности и поэтапности, учета закономерностей организации и построения учебного процесса и его содержания;

4) комплексности и интеграции: учет единства биологических, социальных, педагогических, психологических и возрастных изменений, которые постоянно происходят в процессе обучения учащихся в школе;

5) непрерывности и последовательности в реализации личностных достижений ребенка в пределах каждого возрастного этапа, что предопределяет возрастные личностные изменения ребенка как субъекта, то есть «саморазвитие» личности от более низких к высшим ступеням развития речи;

6) социально-личностного взаимодействия, которое реализуется в содержании речевого развития и формирования речевой компетентности, направленной на обеспечение самобытности детской субкультуры и социализацию личности.

Учет закономерностей и принципов процесса организации развития речи в процессе ознакомления с природой будет способствовать решению основных задач обучения учащихся шестилетнего возраста с общим недоразвитием речи (III уровня) в массовой школе. Сложность и разноплановость процесса речевого развития и формирования речевой компетентности в процессе ознакомления с окружающей природой требует разработки специальной модели его организации и определения, основных педагогических условий обеспечения. Перечисленные принципы, использованные во время создания организационно дидактичной модели формирования речевой компетентности учащихся шестилетнего возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) в процессе ознакомления с окружающей природой, также выступают руководящими положениями ее практического воплощения на протяжении эксперимента.

Как показал теоретический анализ (подглавы 1.2, 1.3), речевое развитие шестилетних учащихся в современном понимании – это процесс содействия личностному становлению ребенка через формирование речевой компетентности. В то время, как требования к качеству речевого развития младших школьников достаточно определены, окончательно не решенными остаются вопросы, когда и кому начинать работу по развитию речи и формированию речевой компетентности учащихся шестилетнего возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) в массовой школе, в каких условиях ее осуществлять и как организовывать. Особенно это стало ощутимым в последние годы, когда резко выросло количество учащихся с нарушениями речи в массовых общеобразовательных школах и уменьшилось количество логопедических групп в дошкольных учреждениях.

С целью речевого развития шестилетних учащихся с общим недоразвитием речи (III уровень) в процессе ознакомления с природой на этапе формирующего эксперимента необходимо разработать организационно-дидактическую модель, реализующую педагогические условия и принципы развития речи в процессе ознакомления с природой у учащихся с недоразвитием речи. Для раскрытия сущности, которой рассмотрим такие понятия как: «организация», «модель».

Понятие «организация» означает «действие», «форма» или средство решения проблем. На основе работ И. Чередова [279] в нашем исследовании организацию будем рассматривать как средство обеспечения педагогических условий, реализации компетентностного подхода с целью содействия эффективности процесса речевого развития шестилетних учащихся с общим недоразвитием речи в школе.

По определению, которое дается в Украинском педагогическом словаре [261, с. 213], «учебные модели – учебные пособия, которые являются условным образом (изображение, схема, описание и т.д.) какого-то объекта (или системы объектов), который хранит внешнее сходство и пропорции

частей при определенной схематизации и условности средств изображения». М. Фицула обосновывает научную модель как содержательно представленную и материально реализованную систему, которая адекватно отображает предмет исследования (например, моделирует оптимизацию структуры учебного процесса, управления учебно-воспитательным процессом и т.д.) [272].

Поскольку массовые общеобразовательные школы не всегда способны создать соответствующие педагогические условия, полностью обеспечивающие речевое развитие шестилетних учащихся с общим недоразвитием речи, то в нашем исследовании организационно-дидактическая модель выступает средством организации процесса речевого развития и формирования речевой компетентности шестилетних учащихся с общим недоразвитием речи (III уровень) в процессе ознакомления с окружающей природой.

Организационно-дидактическая модель выполняет две главные функции: первая из них заключается в объективном реальном отражении педагогического процесса, вторая связана с идеальным ее конструированием, научным представлением о структуре педагогического процесса с его спецификой, которая отображает новую научную идею [140]. Такой идеей является развитие речи и формирование речевой компетентности учащихся с общим недоразвитием речи (III уровень) в процессе ознакомления с природой, которая предопределяет построение мнимой идеальной модели как промежуточного звена между выдвинутым теоретическим положением и ее проверкой в реальной жизни.

В соответствии с задачами исследования, моделирование предусматривает создание идеального аналога процесса развития речи и формирования речевой компетентности шестилетних учащихся с общим недоразвитием речи (III уровня) в процессе ознакомления с природой, с обеспечением: методики развития речи и формирования речевой

компетентности шестилетних учащихся с общим недоразвитием речи (III уровень) в процессе ознакомления с природой); специально организованной учебно-коррекционной среды; диагностики уровня сформированности речевой компетентности у учащихся шестилетнего возраста с общим недоразвитием речи (III уровень).

На основе теоретического обоснования и эмпирического исследования современной логопедической практики нами определены конкретные задачи развития речи, отраженные в организационно-дидактичной модели развития речи шестилетних учащихся с общим недоразвитием речи (III уровень) в процессе ознакомления с природой, решение которых должно обеспечить эффективность процесса, а именно речевое развитие и формирование речевой компетентности, как качественной характеристики этого развития у шестилетних учащихся с общим недоразвитием речи (III уровень).

Представленная модель является педагогической системой, которая объединяет самостоятельные фонетико-фонематические и лексико-грамматические структурные компоненты, которые подчинены, в нашем случае, целям формирования речевой компетентности учащихся с общим недоразвитием речи (III уровень). Каждый компонент (фонетическая, лексическая, грамматическая, диалогиическая, речеактивная компетенции) речевой компетентности можно рассматривать как определенную систему, которая имеет множественное число взаимосвязанных типологических и индивидуальных элементов и подсистем. В связи с этим поэтапность построения коррекционного процесса определяется привлечением относительно самостоятельных составляющих в хронологической последовательности в соответствии с онтогенетическим развитием речи. В соответствии с изложенными теоретическими позициями и принципами была построена модель развития речи и формирования речевой компетентности шестилетних учащихся с общим недоразвитием

речи (III уровень) в процессе ознакомления с окружающей природой (рис. 3.1).

Разработанная организационно-дидактическая модель развития речи шестилетних учащихся с общим недоразвитием речи (III уровень) в процессе ознакомления с окружающей природой имеет три подструктуры, которые в совокупности дают целостное представление о содержании этапов коррекционно-педагогической работы по речевому развитию: *организационно-диагностический*, *коррекционно-деятельностный* и *функционально-речевой*. Каждый этап работы имеет свою собственную цель. Вместе с тем, организационно-диагностический, коррекционно-деятельностный и функционально-речевой этапы включают задачи, содержание, формы и методы, которые подчинены общей цели и направлены на решение конкретных задач преодоления общего речевого недоразвития в процессе ознакомления с природой.

Эти этапы имеют внешние и внутренние взаимосвязи, predeterminedные обоснованными нами принципами системного и поэтапного подходов в соответствии с закономерностями организации и построения учебного процесса. Цель *организационно-диагностического этапа* — диагностика развития речи, организация работы по развитию речи в процессе ознакомления с природой.

На организационно-диагностическом этапе основное внимание уделяется, прежде всего, диагностике состояния сформированности речевой компетентности на основе адаптированной методики. Поскольку принцип дифференциации педагогических методов, приемов и средств коррекционно-развивающего обучения предусматривает выбор эффективных методов и приемов воздействия в соответствии с симптоматикой, то модель на первом этапе предусматривает выяснение состояния сформированности речевой компетентности учащихся с общим недоразвитием речи (III уров.)

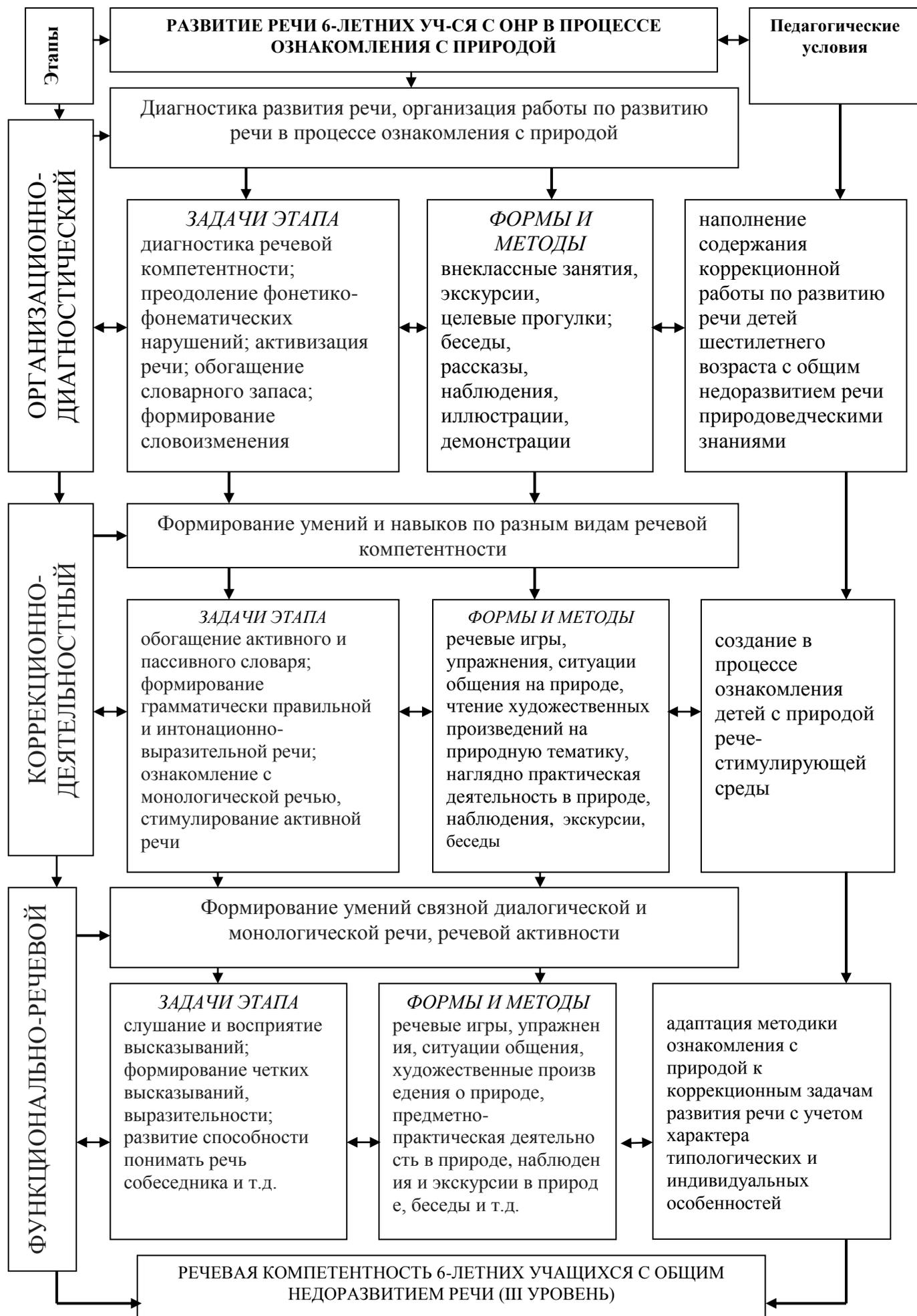


Рис. 2.7. Организационно-дидактическая модель развития речи 6-летних учащихся с ОНР (III уровень) в процессе ознакомления с природой

как качественной характеристики речевого развития шестилетних учащихся.

Диагностика является основой организации личностно-ориентированного педагогического процесса. В связи с этим диагностику рассматриваем как общий подход к организации личностно-ориентированного педагогического процесса, направленного на формирование речевой компетентности ребенка с речевым недоразвитием. Поэтому диагностирование дает возможность оценить уровень речевого развития и качественные изменения в речевом развитии шестилетних учащихся с общим недоразвитием речи (III уровень) в процессе ознакомления с природой. Именно организационно-диагностический этап обеспечивает своевременное выявление, оценивание и анализ естественного хода речевого развития и перспективы формирования речевой компетентности учащихся.

Содержанием данного этапа является диагностика речевой компетентности, ее составляющих (фонетической, лексической, грамматической, диалогической и речеактивной компетенций) как особенностей речевого развития шестилетних учащихся в процессе речевого развития с целью определения их качественного уровня, выявления возможных нарушений речи, их проявлений и причин, выявления особенностей устной речи шестилетних учащихся (речевого и неречевого характера) – фонетики, лексики, грамматики, их речевой активности, имеющих свои особенности при общем недоразвитии речи.

В связи с этим основными *задачами* организационно-диагностического этапа коррекционной работы определены: диагностика речевой компетентности; преодоление фонетико-фонематических нарушений; активизация речи; обогащение словарного запаса; формирование словоизменения.

Анализ структуры общего недоразвития речи (III уровень) обнаружил обусловленность расстройств всех структурных компонентов речевой

системы, которые тормозят формирование речевой компетентности. Выяснение специфики таких нарушений у каждого конкретного ребенка создает предпосылки для проектирования процесса речевого развития при ознакомлении с природой: развитие артикуляционного аппарата и мелкой моторики рук, постановки речевого дыхания и голоса, развития импрессивной речи, формирования фонематического восприятия, правильного произношения и автоматизации звуков.

Поэтому считаем целесообразно коррекционную работу на первом этапе проводить по трем составляющим речевой компетентности (Приложение Н):

– *формирование фонетической компетенции (ФК)*: постановка речевого дыхания и голоса; развитие общих речедвигательных навыков, формирование правильного звукопроизношения и интонационной выразительности речи, формирования восприятия устной речи на фонетическом и фонологическом уровнях;

– *формирование лексической компетенции (ЛК)*: развитие и уточнение пассивного словаря; расширение и уточнение представлений об окружающих предметах и явлениях окружающей природы, понимание связности высказывания, составленного из знакомых слов; описание хорошо знакомых предметов и явлений окружающей природы; понимание элементарных просьб, обращений и поручений;

– *формирование грамматической компетенции (ГК)*: формирование словоизменения (умение употреблять существительные и глаголы в правильной грамматической форме (род, число, время, падеж); различение предлогов по значению в словосочетаниях; изучение новых букв.

На организационно-дидактическом этапе использовались традиционные методы и приемы логопедической работы в процессе коррекционно-педагогического обучения. Среди целесообразных практических, наглядных и словесных методов определяем такие: беседа,

артикуляционные, дыхательные, голосовые упражнения; однако преимущество предоставляется играм разного характера (дидактичным, логопедическим, подвижным, в природе и др.).

Целесообразными приемами считаем: показ, объяснение артикуляции, демонстрация образца правильного произношения звуков, составов слов, указание, сравнение, повторение, имитационные движения с элементами звукоподражания, постоянная тренировка в технике речи (правильное дыхание, четкое произношение слов, овладения правильно поставленным голосом, умение использовать соответствующий темп и тембр речи). Система упражнений и игр по развитию двигательной функции речевого аппарата, предусматривает одновременное влияние на кинетическую и кинестетическую основы движений, на статическую и динамическую координацию движений, формирование разных уровней движений и постепенное их осложнение. На этом этапе также предусматривались: развитие и коррекция фонематических процессов, артикуляционной и мелкой моторики, обогащения и уточнения пассивного словарного запаса.

Приемы экспериментального коррекционно-педагогического обучения зависят от навыков и умений учащихся, цели этапа, коррекционных задач и видов работы. Широко использовались другие приемы: создание проблемных ситуаций в процессе ознакомления с окружающей природой, постановки вопросов, привлечения учащихся к исправлению ошибок, напоминания, как правильно сказать и тому подобное. Выбор и использование того или другого метода развития речи в процессе ознакомления с природой определяется характером речевого нарушения, содержанием, целью и задачей коррекционно-логопедического влияния, этапом работы, возрастными, индивидуально-психологическими особенностями.

Реализация педагогического условия – наполнение содержания коррекционной работы по развитию речи детей шестилетнего возраста с

общим недоразвитием речи природоведческими знаниями – на этом этапе обеспечивалась специальным выбором форм (внеклассные занятия, экскурсии, целевые прогулки) и методов ознакомления с окружающей природой (беседы, рассказы, наблюдения, иллюстрации, демонстрации).

Следовательно, первый *организационно-диагностический* этап методики развития речи, направленной на формирование речевой компетентности шестилетних учащихся с общим недоразвитием речи (III уровень) в процессе ознакомления с окружающей природой обеспечивает диагностирование индивидуального развития речи ребенка, выявление уровней речевой компетентности, организацию коррекционно-логопедического процесса в соответствии с требованиями концепции лингвистической подготовки учащихся с проблемами в психофизическом развитии в школе.

Принцип системности и поэтапности в процессе речевого развития шестилетних учащихся с недоразвитием речи, предопределенный закономерностями организации и построения учебного процесса и его содержания, обеспечивает построение модели на основе достижений современной психолого-педагогической науки на принципах личностно ориентированного воспитания и обучения. Учащийся является сущностью современного педагогического процесса, который направлен на развитие его активности, самостоятельности и творчества в специально организованном процессе.

Самыми эффективными сегодня являются вариативные модели воспитания и обучения на основе комплексности и интеграции. Они предусматривают единство биологических, социальных, педагогических, психологических влияний, которые постоянно реализуются в процессе непрерывного и последовательного обучения и воспитания и предопределяют личностные изменения и качество речи. Это обусловило выбор исходных положений конструирования второго этапа коррекционной

работы по развитию речи шестилетних учащихся с общим недоразвитием речи (III уровень) в процессе ознакомления с окружающей природой. Среди них, в том числе, убежденность в том, что содержание логопедической работы должно обеспечить физическое, психическое и социальное развитие, максимальную индивидуализацию с учетом психологических и возрастных особенностей ребенка и ведущей деятельности, что позволяет условно определить второй этап процесса как *коррекционно-деятельностный*, в рамках которого проводится работа по развитию общих речевых навыков, импрессивной речи, фонематического восприятия, формированию правильного произношения и автоматизации звуков, обогащения словаря, формирования грамматически правильной речи, развитию активного словаря и интонационных средств выразительности.

Цель коррекционно-деятельностного этапа – формирование умений и навыков по разным видам речевой компетентности. *Содержанием этапа* является формирование речевых и коммуникативно-речевых навыков.

Основными *задачами* на втором этапе было: обогащение активного и пассивного словаря; обогащение словаря; формирование грамматически правильной и интонационно-выразительной речи; ознакомление с монологической речью, стимулирование активной речи.

Коррекционная работа на втором этапе представлена четырьмя составляющими речевой компетентности (Приложение М):

– *формирование фонетической компетенции (ФК)*: дыхательная гимнастика; пальчиковая гимнастика; артикуляционная гимнастика; коррекция звукопроизношения звуков с одновременным формированием фонематического слуха, развитием навыков фонематического анализа, слухового внимания и памяти;

– *формирование лексической компетенции (ЛК)*: развитие и уточнение пассивного словаря на основе представлений об окружающих предметах и явлениях природы; усвоение слов со значением пространственного

расположения предметов природы; понимание и использование в речи слов со значением признаков предметов природы по цвету, размеру, форме;

– *формирование грамматической компетенции* (ГК): понимание и употребление глаголов в разных временных формах; умение использовать слова разных грамматических категорий; составление простых нераспространенных предложений; обучение грамоте;

– *формирование диалогической компетенции* (ДК): умение ставить вопрос и отвечать на них; составление коротких диалогов; переводение небольших рассказов; ознакомление с монологической речью.

Также на этом этапе предусматривались: развитие и коррекция фонематических процессов, артикуляционной и мелкой моторики, коррекция звукопроизношения, обогащение и уточнение пассивного и активного словаря, формирования грамматически правильной речи, навыков использования монологической и диалогической речи в процессе ознакомления с окружающей природой.

На этом этапе реализация второго педагогического условия создание в процессе ознакомления детей с природой речестимулирующей среды осуществлялась в речевых играх, упражнениях, ситуациях общения на природе, в чтении художественных произведений на природную тематику, наглядно практической деятельности в природе, наблюдениях и экскурсиях на природу, беседах, обсуждениях явлений и предметов окружающей природы и т.д.

Средствами реализации выступили такие приемы как составление рассказа по плану или вопросам взрослого; придумывание детьми продолжения авторского текста; придумывание детьми начала и окончания рассказа; составление сказки на самостоятельно выбранную тему (по предварительно продуманному плану) и др. Задание «придумать» понимается детьми, как создание чего-то нового, умение рассказать о том, чего не было, или что учащийся сам не видел. Также продолжают широко

использоваться на комплексных и тематических речевых занятиях дыхательные упражнения, артикуляционная, пальчиковая гимнастика.

Третий этап организационно-дидактической модели развития речи шестилетних учащихся с общим недоразвитием речи (III уровень) – *функционально-речевой*. Он предусматривает направленность процесса развития речи шестилетних учащихся с общим недоразвитием речи (III уровень) на содержательное восприятие (понимание) речи, что по С. Рубинштейну, уже включает в себя ее активное применение [33]. Так как активность всегда соотносится с определенным видом деятельности, то мы в рамках функционально-речевого этапа будем рассматривать речевую активность шестилетних учащихся с общим недоразвитием речи, как изменчивую величину, на которую оказывает влияние процесс взаимодействия ребенка с окружающей природой.

На данном этапе больше всего проявляются признаки компетентностной и личностно-ориентированной модели образования в речевом развитии учащихся с общим недоразвитием речи (III уровень), которая обеспечивает целостное формирование личности ребенка и его речевой компетентности. Поскольку речь ребенка – это личностное системное качество, можно предположить, что методология проектирования личностно-развивающих образовательных систем, активно разрабатываемая в последние годы (Н. Алексеев, Е. Бондаревская, И. Якиманская и др.), но, к сожалению, незначительно применяемая на практике в условиях знаниевой парадигмы образования, на *функционально-речевом этапе с использованием компетентностно-речевой модели* будет, наконец-то, понастоящему востребована.

На *функционально-речевом этапе* осуществляется развитие общих речевых навыков, усовершенствования фонематического восприятия, произношения и дифференциации звуков, последующее развитие активного словаря, формирование грамматического строя языка, развитие связной речи.

Его цель – формирование умений связной диалогической и монологической речи, речевой активности.

Главные задачи функционально-речевого этапа: подготовка учащихся к слушанию и восприятию высказываний; формирование четких высказываний, темпа, выразительности речи; развитие способности коммуникативного акта высказывания; развитие способности понимать речь собеседника; перевод пассивного словаря в активный; перевод взаимосвязи говорения и слушания (восприятия речи) из пассивного состояния в активное, развитие связной речи и приобретение коммуникативно-речевых навыков.

Смысловое наполнение этапа характеризуется активизацией речи, которую мы рассматриваем не только как результат формирования и реализации речевой активности, но и как процесс развития фонетической, лексической, грамматической и диамонологической компетенций до полного формирования речевой компетентности.

Коррекционную работу на третьем этапе можно представить по таким составляющим речевой компетентности (Приложение М):

– *формирование фонетической компетенции (ФК)*: коррекция звукопроизношения согласных и развитие фонематического слуха, закрепления навыков фонематического анализа, слухового внимания и памяти, узнавание и дифференциация звуков; дыхательная гимнастика; упражнения на коррекцию голоса; пальчиковая гимнастика;

– *формирование лексической компетенции (ЛК)*: развитие и уточнение представлений об окружающих предметах и явлениях природы; понимание и использование в речи слов со значением временных отношений; понимание и использование в речи слов со значением вкуса, состояния и признаков действия;

– *формирование грамматической компетенции (ГК)*: изучение новых букв; закрепление правильного использования в речи простых и сложных

предложений; формирование умения устанавливать связь слов в предложении по вопросам;

– *формирование диалогической компетенции (ДК)*: развитие связной речи: составление предложений по картинкам, на заданную тему; совершенствование диалогической и монологической форм речи, умения ставить вопрос и правильно отвечать на них; развивать умение пересказывать небольшие тексты по плану, составлять рассказы — рассказы и загадки, описания по лексическим темам;

– *формирование речеактивной компетенции (РК)*: приобретение навыков определенного коммуникативного акта высказывания и способности воспринимать (понимать) речь другого: умение поддерживать разговор, общаться на разные темы и быть инициатором общения, внимательно слушать собеседника.

На *функционально-речевом этапе* было реализовано педагогическое условие – адаптация методики ознакомления с природой к коррекционным задачам развития речи шестилетних учащихся с общим недоразвитием речи (III уровень) с учетом характера типологических и индивидуальных особенностей данной категории учащихся, которые связаны с развитием общих речевых навыков учащихся с общим недоразвитием речи, усовершенствованием фонематического восприятия, звукопроизношения и дифференциацией звуков, дальнейшим развитием их активного словаря, формированием грамматического строя речи, развитием связной речи в соответствии со структурой речевого нарушения.

Средствами реализации выступили: речевые игры, упражнения, ситуации, активизирующие речь, художественные произведения о природе, предметно-практическая деятельность в природе, наблюдения и экскурсии в природе, беседы, обсуждения и т.д..

Конечным результатом на этом этапе предусматривалась: сформированность речевой компетентности, которая выражалась в умении

вести диалог на предложенную тему; общаться со сверстниками и взрослыми, инициативность в речевом высказывании; умение составлять рассказ, пересказывать рассказ.

Представленная организационно-дидактичная модель развития речи и формирования речевой компетентности в процессе ознакомления с окружающей природой представляет совокупность необходимых методик, разработанных в современной логопедии, и методов коррекционной работы с детьми с общим недоразвитием речи (III уровень) (Н. Жукова, О. Литвинова, Н. Мастюкова, О. Мякушко, Л. Трофимова, Е. Собонович, В. Тарасун, М. Шеремет и др.), которые предусматривают развитие речи учащихся с общим недоразвитием речи в разных видах учебной деятельности.

Следовательно, экспериментальная модель предусматривает создание стимулирующей речевой среды, которая пронизывает весь процесс ознакомления с окружающей природой учащегося шестилетнего возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) в разных видах деятельности: познавательно-речевой, коррекционно-логопедической, коммуникативно-информативной, обеспечивая поэтапное развитие речи и формирование речевой компетентности учащихся как итога речевого развития и его качественной характеристики в зависимости от длительности и степени нарушения сторон речи. Эти виды деятельности объединяются общей целью, но имеют собственное содержание, принципы, методы, формы организации, которые предопределяются специфическими отличиями механизмов нарушения и уровнями сформированности речевой компетентности.

Следовательно, организационно-дидактичная модель развития речи шестилетних учащихся с общим недоразвитием речи (III уровень) в процессе ознакомления с окружающей природой обеспечивает единство этапов, объединяет их в непрерывный педагогический процесс, направленный на формирование речевой компетентности, дает возможность рассматривать ее как целостную методическую систему.

Анализ взаимосвязей организационно-дидактической модели развития речи в процессе ознакомления с природой, результатов формирования речевой компетентности показал, что взаимосвязь и последовательность этапов процесса обеспечивает наивысшую результативность предложенной педагогической модели. Моделирование позволило обнаружить внутренние и внешние связи организационно-дидактической модели развития речи и формирования речевой компетентности, в частности необходимость организационно-диагностического, коррекционно-деятельностного и функционально-речевого этапов, которые обеспечивают учебно-коррекционная и речестимулирующая среда в виде окружающей природы. По нашему мнению, с помощью данной организационно-дидактической модели раскрывается целостный процесс формирования речевой компетентности.

С помощью метода моделирования нами исследованы его внешние и внутренние связи, которые не поддаются непосредственному изучению, и выявлены существенные признаки процесса: согласованность, совокупность, обусловленность, которые обеспечивают речевое развитие.

Признаком гуманизации современного педагогического процесса являются глубокие изменения в его организации, прежде всего в создании условий для становления целостной личности ребенка. В связи с этим модель можно рассматривать как закономерный, социально предопределенный, личностно-ориентированный процесс, субъекты которого находятся в социально регулируемых и нормативно управляемых отношениях, что обеспечивает условия для формирования речевой компетентности в соответствии с современными требованиями. Это специально созданная коррекционно-педагогическая среда, которая способствует формированию речевой компетентности и личностному развитию. Поскольку модель всегда выступает как аналогия и является промежуточным звеном между выдвинутыми теоретическими положениями и их проверкой в реальном

педагогическом процессе, она дополнительно нуждается в перенесении знаний из теоретической организационно-дидактичной модели на оригинал.

В связи с этим, следующим этапом исследования стало внедрение разработанной организационно-дидактической модели в реальный учебно-воспитательный процесс школы, на основе определенных этапов коррекционно-педагогической работы, которые позволяют уточнить ее специфические признаки, а также спрогнозировать возможный экспериментальный эффект развития речи и формирования речевой компетентности учащихся с общим недоразвитием речи (III уровень) в процессе ознакомления с окружающей природой.

Смоделированный процесс формирования речевой компетентности можем рассматривать как организационно-педагогическую систему развития речи и формирования речевой компетентности ребенка с общим недоразвитием речи и его личности, при наличии ранее выделенных педагогических условий.

Для реализации организационно-дидактической модели работы по развитию речи учащихся блетнего возраста с общим недоразвитием речи (III уровня) в процессе ознакомления с природой была разработана и апробирована программа интегрированного предмета «Ознакомление с природой Крыма и развитие речи». В основу разработки программы интегрированного курса положены идеи А. Богуш [36, 38, 40], Н. Виноградовой [53, 54], В. Изотовой [105], В. Липы [154], М. Фадиной [265], С. Шевченко [284], и др. Все эти авторы указывают на тесную связь между языком и мышлением в процессе изучения биологического материала

Интегрированный предмет «Ознакомление с природой Крыма и развитие речи» предлагается изучать в начальной общеобразовательной школе, как вариативную часть программы, в условиях группы продленного дня. Программа предмета рассчитана на 37 часов аудиторных и внеаудиторных занятий.

Цель: развитие речи, активизация мыслительной и речевой деятельности учащихся на основе уточнения, расширения и систематизации представлений детей об отдельных предметах и явлениях природы Крыма.

Программа предмета «Ознакомление с природой Крыма и развитие речи» включает два содержательных модуля:

1. Природоведческий (познавательный) модуль, направленный на усвоение учащимися знаний об окружающей природе. Основная задача данного модуля – формирование у учащихся всесторонних представлений о предметах и явлениях окружающей природы определяет построение природоведческого блока программы обучения по понятийно-тематическому принципу (см. приложение П).

Содержание учебного материала по ознакомлению с природой Крыма позволяет решать в определенной мере вопросы коррекции речевого развития учащихся с общим недоразвитием речи. В данном аспекте и разработан коррекционно-речевой модуль программы данного курса (см. приложение П).

2. Коррекционно-речевой модуль, направленный на речевое развитие шестилетних учащихся с общим недоразвитием речи.

Формы и методы организации учебно-воспитательного процесса по ознакомлению с окружающей природой, направленного на речевое развитие учащихся включают: предметные занятия, экскурсии, целевые учебные прогулки, наблюдения, дидактические игры, упражнения, речевые логические задачи, беседы и чтение произведений о природе и т. д.

Программа включает три последовательных этапа работы по ознакомлению с окружающей природой и развитию речи:

I этап (сентябрь – ноябрь) включает следующие темы ознакомления с природой «Осень. Сезонные изменения», «Насекомые Крыма», «Зеленый пояс Крыма», «В гости к птицам», «Золотая осень», «Крымский лес – многоэтажный дом».

Коррекционно-речевая работа на I этапе направлена на формирование фонетической компетенции, лексической компетенции, грамматической компетенции.

II этап (декабрь – февраль) включает такие темы по ознакомлению с природой, как – «Охрана природы Крыма», «Крымская Зима», «Зимующие птицы», «Крымские деревья зимой», «Зеленый пояс Крыма. Лес зимой», «Итоговая беседа о крымской зиме».

Коррекционно-речевая работа на II этапе направлена на формирование фонетической, лексической, грамматической и диалоговой компетенций.

III этап (март – май) включает такие темы по ознакомлению с окружающей природой, как – «Крымские первоцветы», «Реки и озера Крыма», «Водопады, водохранилища, подземные воды», «Растительный и животный мир моря», «Горы Крыма».

Коррекционно-речевая работа на III этапе направлена на формирование фонетической, лексической, грамматической и диалоговой и речеактивной компетенций.

Рассмотрим методические приемы работы по формированию каждой из компетенций речевого развития речи шестилетних учащихся с общим недоразвитием речи (III уровень) в процессе ознакомления с природой (см. приложение Р).

Формирование фонетической компетенции в основном осуществляет учитель-логопед на индивидуальных занятиях, но на занятиях по ознакомлению с окружающей природой можно использовать упражнения, направленные на формирование речевого дыхания, развитие фонематического слуха и восприятия, слухового внимания, что является основой правильного звукопроизношения.

Формирование лексической компетенции предусматривает разнообразную работу над словом (например, подобрать подходящее слово,

наиболее точно выражающее свойство или действие предмета или явления окружающей природы); введение в активный словарь детей слов, обозначающих дифференцированные по степени выраженности качества и свойства природных материалов, предметов; усвоение обобщенных понятий; проблемных заданий, требующих от учащихся самостоятельного подбора новых лексических значений.

Формирование грамматической компетенции происходит в процессе усвоения школьниками родовых понятий на основе упражнения в отнесении конкретных предметов (их изображений) к обобщающему слову-названию группы; упражнения в создании групп однородных предметов из предложенного конкретного материала; с использованием приема исключения неподходящего предмета (например, словесные упражнения на обобщение и классификацию: «Назови одним словом», «Назови, что знаешь», «Продолжи группу; использование проблемных заданий, требующих от учащихся самостоятельного подбора новых грамматических форм («Кто видел, тот знает, как это называется»); работа с картинками (например, ряд картинок (первоначально из трех, изображающие разные периоды осени) требующая обоснования, доказательства выбора, что благоприятно влияет на усвоение сложных грамматических конструкций.

Формирование диалогической компетенции осуществляется на основе развития связной речи посредством: непосредственных наблюдений за отдельными явлениями и предметами природы, проводимых в ходе экскурсий, учебных прогулок, а также при организации практических работ учащихся; введение в речь распространенных предложений во время длительных наблюдений за объектами неживой природы; составление рассказа-описания изучаемого предмета; использование беседы способствует усвоению «вопросно-ответной формы высказывания» при сравнительном анализе двух или более объектов; организованное составление коллективных устных рассказов на одну их тем ознакомления с природой (например,

составление коллективного рассказа на темы: «Золотая осень», «Пора листопада», «Поздняя осень, или предзимье» и т.д.).

Методические приемы формирования речеактивной компетенции – увлекательное изложение материала (занимательные примеры, опыты, парадоксальные факты), необычная вызывающая удивление детей форма его преподнесения, эмоциональность речи педагога; познавательные игры; анализ жизненных ситуаций и использование этих знаний в будущей жизни; умелое применение педагогом поощрения и порицания; активизация речи на занятиях или в речевых ситуациях в процессе ознакомления с окружающей природой, способствующих построению инициативных высказываний, использование речевых логических задач, дидактических игр. Например, использование речевой логической задачи (рассказа-загадки о сезонных явлениях в природе) требует для ответа от ребенка уяснения для себя определенных связей и закономерностей природы [54]. Например, используются такие речевые логические задачи, как «Вести из леса», «Книга зимы» В. Бианки, «Золотой луг» М. Пришвина, «Лесные разговоры» Э. Шима. Дидактические игры («Подбери листок», «Найди дерево или кустарник по описанию», «Садовник» и многие другие).

Также эффективными методами является организация элементарной поисковой деятельности, ориентированная на стимуляцию вопросительно-познавательной активности и беседа (приложение Р).

Следует отметить, что использование разнообразных форм и методов способствует единому решению задач речевого развития и познавательной деятельности шестилетних учащихся с общим недоразвитием речи (III уровня) в процессе ознакомления с природой, тем самым, повышая речевую компетентность, как качественной характеристики речевого развития шестилетнего учащегося с общим недоразвитием речи (III уровня).

2.4 Результаты экспериментальной проверки методики развития речи учащихся шестилетнего возраста с общим недоразвитием речи (III уровня) в процессе ознакомления с природой

Процесс развития речи учащихся с общим недоразвитием речи является достаточно сложным, многоаспектным и долговременным процессом. Поскольку в одном исследовании трудно учесть все аспекты речевого развития в течение детства, нами рассмотрены особенности развития речи шестилетних учащихся.

Современный период развития специального образования в Украине характеризуется обучением и воспитанием учащихся с нарушениями речи по двум направлениям: интегрированное обучение в условиях массовых образовательных учреждений и инклюзивное обучение, которое предусматривает пребывание учащихся с нарушениями речи в коллективе сверстников. Такое распределение нуждается в дифференциации учебно-воспитательного процесса по индивидуальным программам и квалифицированной помощи.

В контексте гуманистических тенденций общей и специальной педагогики необходимо вариативное обучение, которое предопределяет разработку программ коррекционно-логопедического обучения и воспитания учащихся с нарушениями речи, формирование речевой компетентности как условия успешного обучения данной категории учащихся в школе. Разработанные организационно-дидактичная модель развития речи шестилетних учащихся с общим недоразвитием речи (III уровень) в процессе ознакомления с природой, методические рекомендации и программа, включающая перспективное планирование по двум содержательным модулям развития речи шестилетних учащихся с общим недоразвитием речи (III уровень) в процессе ознакомления с природой (см. приложение П) апробировались на протяжении 2005-2008 учебных годов.

Экспериментальное исследование построено на основе анализа специальной, психологической и педагогической литературы по теоретико-методическим вопросам речевого развития учащихся с общим недоразвитием речи в системе образования и содержания программ обучения и воспитания учащихся дошкольного и школьного возраста по вопросам развития речи. Анализ этих источников и данные констатирующего эксперимента позволили теоретически обосновать методику развития речи шестилетних учащихся с общим недоразвитием речи (III уровень) в процессе ознакомления с природой, основные этапы, направления, содержание, методы и приемы формирования речевой компетентности, как качественной характеристики развития речи.

В соответствии с определенной целью исследования была разработана и экспериментально апробирована организационно-дидактическая модель развития речи шестилетних учащихся с общим недоразвитием речи (III уровень) в процессе ознакомления с природой как системы интегрированных занятий и специальных мероприятий. Целью развития речи в рамках данной организационно-дидактической модели было обеспечение приобретения детьми фонетической, лексической, грамматической, диалогической и речеактивной компетенций в процессе ознакомления с природой, которые обеспечивают последующее формирование речевой компетентности и успешное овладение школьными программами, реализацию собственного потенциала, полноценную личную жизнь. Это предопределяет вариативность содержания речевого развития в зависимости от индивидуальных особенностей ребенка и наличия нарушенных структурных компонентов, включенных в содержание развития речи.

Поскольку это дети шестилетнего возраста, которые поступили в первый класс массовой общеобразовательной школы, то ведущей формой организации деятельности, направленной на речевое развитие в процессе ознакомления с природой были специально организованные внеклассные

занятия, экскурсии и целевые прогулки в природу с элементами игры, речевой и коммуникативной активности учебно-воспитательной направленности и т.д..

Решение, поставленных задач предусматривало организацию поэтапного (организационно-диагностического, коррекционно-деятельностного, функционально-речевого) развития речи шестилетних учащихся с общим недоразвитием речи (III уровень) в процессе ознакомления с природой на основе разработанной организационно-дидактичной модели, что обусловило необходимость проведения формирующего этапа эксперимента.

Формирующей исследовательско-экспериментальной работе предшествовал подготовительный этап, во время которого организация речевого развития шестилетних учащихся с общим недоразвитием речи (III уровень) в процессе ознакомления с природой стала одним из основных направлений научно методической и организационно-педагогической деятельности общеобразовательных учреждений. Общую направленность учебно-воспитательной деятельности общеобразовательных учреждений и экспериментальной работы обусловило то, что экспериментально исследовательская работа стала органичным компонентом учебно-воспитательного процесса в школе. Следующим моментом формирующего этапа исследования было выделение экспериментальных и контрольных групп учащихся с общим недоразвитием речи шестилетнего возраста.

Созданная учебно-коррекционная, коммуникативно-речевая среда способствовала обеспечению широких динамических связей с окружающей природой и в результате этого процесса регуляции речевого развития шестилетних учащихся с общим недоразвитием речи (III уровень) в школе. Каждый этап имеет свою цель, задачи, направления и специальные воспитательные методы, приемы и средства влияния на ребенка, но они не взаимоисключают друг друга и не конкурируют, а взаимодополняют и

корректируют общие действия. Этим обеспечивается единство и последовательность коррекционно-логопедических действий в достижении цели речевого развития шестилетнего учащегося с общим недоразвитием речи (III уровень), т.е. сформированности речевой компетентности.

С целью апробации разработанной организационно-дидактичной модели развития речи шестилетних учащихся с общим недоразвитием речи (III уровень) в процессе ознакомления с природой (см. подраздел 2.3) была организована формирующая исследовательско-экспериментальная работа, направленная на решение следующих задач:

- формирование фонетической, лексической, грамматической, диалогической и речеактивной компетенций в процессе речевого развития при ознакомлении с окружающей природой;

- проверку эффективности предложенной организационно-дидактичной модели развития речи шестилетних учащихся с общим недоразвитием речи (III уровень) в процессе ознакомления с природой;

- выявление динамики роста уровней речевой компетентности, как качественной характеристики речевого развития, от низкого к среднему, достаточному и высокому в процессе ознакомления с природой.

Для формирующего эксперимента, который длился на протяжении 2005-2008 учебных годов было привлечено 148 учащихся с общим недоразвитием речи (III уровень): 72 учащихся экспериментальной группы и 76 учащихся контрольной группы, которые посещали первый класс массовой общеобразовательной школы. Эксперимент охватил три учебных года: 2005-2006 уч.г. – в школах Симферопольского районного отдела образования, 2006-2007 уч.г. – в школах Ялтинского городского управления образования, 2007-2008 уч.г. – в школе г.Днепропетровска.

Проведение формирующего этапа эксперимента в условиях массовых общеобразовательных учреждений составило определенные трудности: отсутствие прямых связей и последовательности в деятельности дошкольных

учреждений и школ, организации целенаправленного речевого развития шестилетних учащихся с общим недоразвитием речи (III уровень), эпизодическое охватывание таких учащихся логопедическим влиянием на школьных логопедических пунктах и логопедами поликлиник, несвоевременное выявление учащихся с общим недоразвитием речи (III уровень) при увеличении их количества, не посещение такими учащимися дошкольных учебных учреждений.

На контрольном этапе были проведены контрольные срезы с целью выявления эффективности экспериментальной методики развития речи шестилетних учащихся с общим недоразвитием речи (III уровень) в процессе ознакомления с природой в школе. Учащимся были предложены серии диагностических заданий относительно каждой из составляющих речевой компетентности аналогично констатирующему этапу исследования. Шестилетние учащиеся обследовались индивидуально в привычных условиях, для этого с ребенком устанавливали дружеские отношения, а все задания опирались на игру, так как игра остается еще одним из ведущих видов деятельности.

После проведения формирующего этапа эксперимента нами был проведен контрольный срез, в ходе которого проверялись особенности речевого развития шестилетних учащихся с общим недоразвитием речи (III уровень) в виде составляющих речевой компетентности: фонетической, лексической, грамматической, диалоногической и речеактивной компетенций и эффективность организационно-дидактичной модели развития речи шестилетних учащихся с общим недоразвитием речи (III уровень) в процессе ознакомления с природой, ее содержания и комплексной системы методического влияния. Обработанные и обобщенные данные диагностирования особенностей речевого развития, а в частности речевой компетентности экспериментальных и контрольных групп на формирующем этапе эксперимента по каждой компетенции показаны в табл. 2.4.

Таблица 2.4.

Сравнение уровней сформированности составляющих речевой компетентности шестилетних учащихся контрольной и экспериментальной групп по результатам итогового диагностирования

Количество учащихся		Экспериментальные группы			
		Учащихся 76	%	Учащихся 72	%
Составляющие и уровни речевой компетентности					
Группы		Контрольная		Экспериментальная	
фонетическая компетенция	Высокий	—	—	—	—
	Достаточный	19	25	31	43
	Средний	28	36,84	31	43
	Низкий	29	38,16	10	14
лексическая компетенция	Высокий	—	—	—	—
	Достаточный	—	—	13	18,05
	Средний	36	47,37	36	50
	Низкий	40	52,63	23	31,95
грамматическая компетенция	Высокий	—	—	—	—
	Достаточный	4	5,26	18	25
	Средний	28	36,84	31	43,05
	Низкий	44	57,9	23	31,95
диамонологическая компетенция	Высокий	—	—	—	—
	Достаточный	—	—	22	30,55
	Средний	24	31,6	32	44,45
	Низкий	52	68,4	18	25
коммуникативная компетенция	Высокий	—	—	—	—

Продолжение табл. 2.4

коммуникативная компетенция	Достаточный	—	—	13	18,05
	Средний	24	31,6	36	50
	Низкий	52	68,4	23	31,95
речевая компетентность	Высокий	—	—	—	—
	Достаточный	—	—	18	25
	Средний	39	51	31	43,05
	Низкий	37	49	23	31,95

Проведен анализ состояния фонетической, лексической, грамматической, диамонологической и коммуникативной компетенций на этапе формирующего эксперимента указывает на разногласие результатов, в частности, в формировании составляющих такой особенности речи как речевой компетентности, их уровней на основе организационнодидактичной модели, имеется значительная контрастность, которая в целом свидетельствует о целесообразности целенаправленности ее организации.

Таким образом, на этапе формирующего эксперимента была апробирована организационно-дидактичная модель развития речи шестилетних учащихся с общим недоразвитием речи (III уровень) в процессе ознакомления с природой в школе. В соответствии с результатами выполненных заданий определены уровни составляющих речевой компетентности шестилетних учащихся с общим недоразвитием речи (III уровень) в экспериментальных и контрольных группах. На основе обобщенных результатов нами охарактеризованы уровни сформированности фонетической, лексической, грамматической, диамонологической и речеактивной компетенций шестилетних учащихся с общим недоразвитием речи (III уровень).

Уровни сформированности фонетической компетенции у шестилетних учащихся с ОНР (III уровень). На конечном этапе обучения ни один учащийся не показал высокий уровень сформированности фонетической компетенции. Достаточный уровень сформированности засвидетельствовали 43 % учащихся экспериментальной группы и 25 % контрольной группы. Со средним уровнем выявлено 43 % учащихся экспериментальной группы и 36,84 % контрольной группы. Количество учащихся с низким уровнем сформированности фонетической компетенции уменьшилось с 53,4 % на контрольном этапе до 14 % учащихся экспериментальной группы и 37,5 % контрольной группы (Рис.2.8).

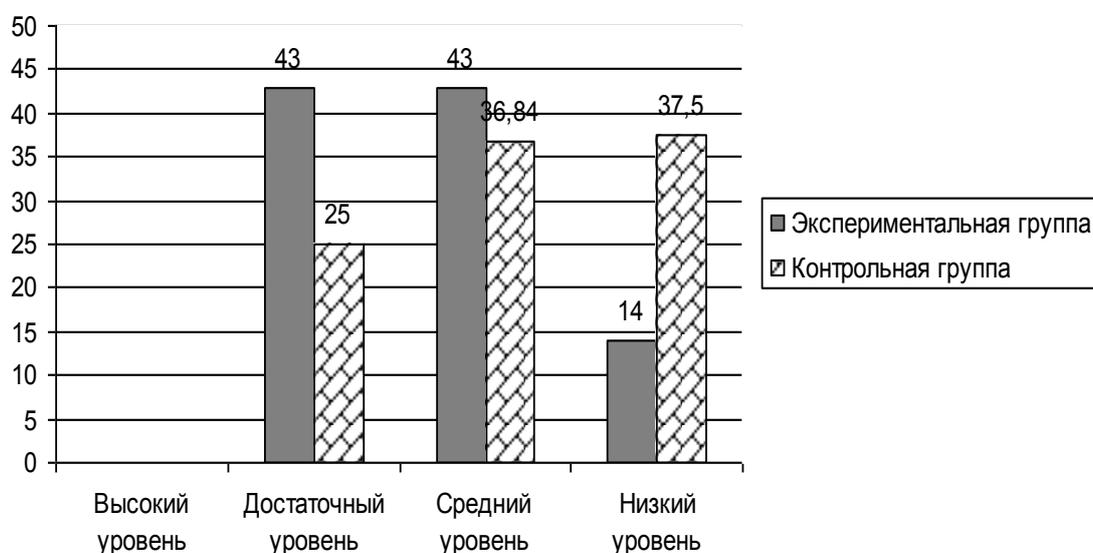


Рис. 2.8 Показатели уровней сформированности фонетической компетенции по результатам контрольного этапа эксперимента

Уровни сформированности лексической компетенции у шестилетних учащихся с ОНР (III уровень). Среди учащихся с общим недоразвитием речи (III уровень), которые принимали участие в учебном эксперименте, не зафиксированы учащиеся с высоким уровнем сформированности лексической компетенции. В контрольной группе не выявлены школьники с

достаточным уровнем сформированности лексической компетенции, а среди учащихся экспериментальной группы их 18,05 %. Средний уровень засвидетельствовали 47,37 % учащихся экспериментальной группы и 50 % контрольной группы. Низкий уровень лексической компетенции зафиксирован в 31,95 % учащихся экспериментальной группы и 52,63 % контрольной группы (Рис.2.9).

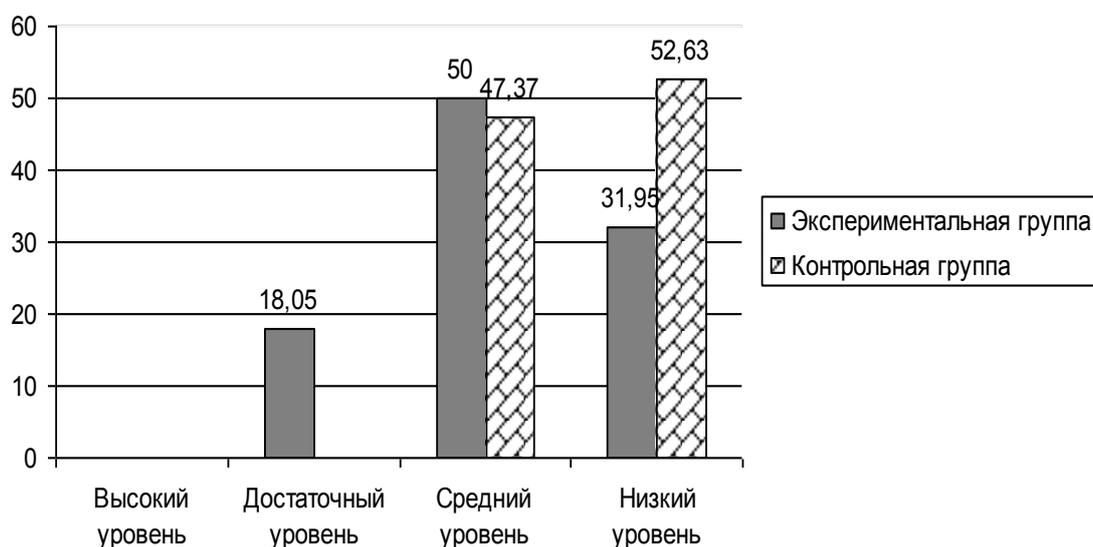


Рис. 2.9 Показатели уровней сформированности лексической компетенции по результатам контрольного этапа эксперимента.

Уровни сформированности грамматической компетенции у шестилетних учащихся с ОНР (III уровень). Учащиеся с высоким уровнем сформированности грамматической компетенции не выявлены. Достаточного уровня достигли 25 % учащихся экспериментальной группы и 5,26 % контрольной группы. Средний уровень засвидетельствовали 43,05 % учащихся экспериментальной группы и 36,84 % контрольной группы. Низкий уровень сформированности грамматической компетенции показало 31,95 % учащихся экспериментальной группы и 57,9 % контрольной группы (Рис.2.10.).

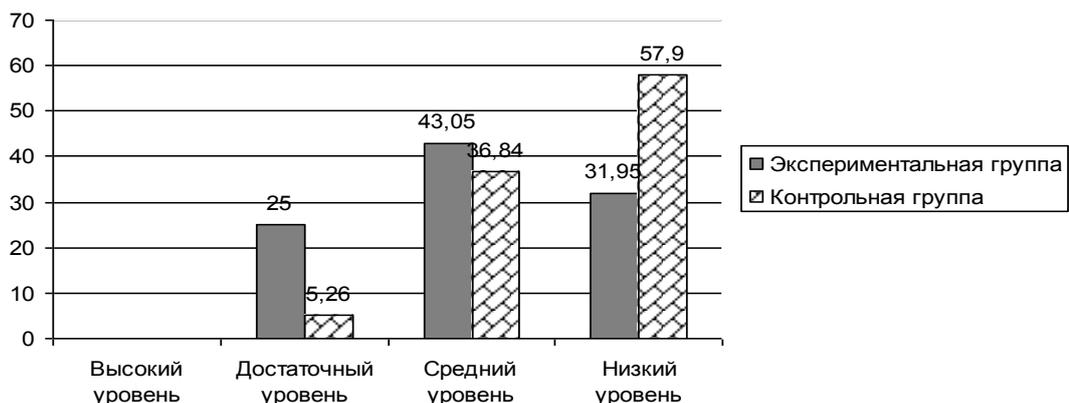


Рис. 2.10 Показатели уровней сформированности грамматической компетенции по результатам контрольного этапа эксперимента

Уровни сформированности диалоговой компетенции у шестилетних учащихся с ОНР (III уровень). Не выявлены учащиеся с высоким уровнем сформированности диалоговой компетенции. Достаточный уровень показали 30,55 % учащихся экспериментальной группы. Средний уровень засвидетельствовали 44,45 % учащихся экспериментальной группы и 31,6 % контрольной группы. Количество учащихся с низким уровнем сформированности диалоговой компетенции: 25 % экспериментальной группы и 68,4 % контрольной группы (Рис.2.11).

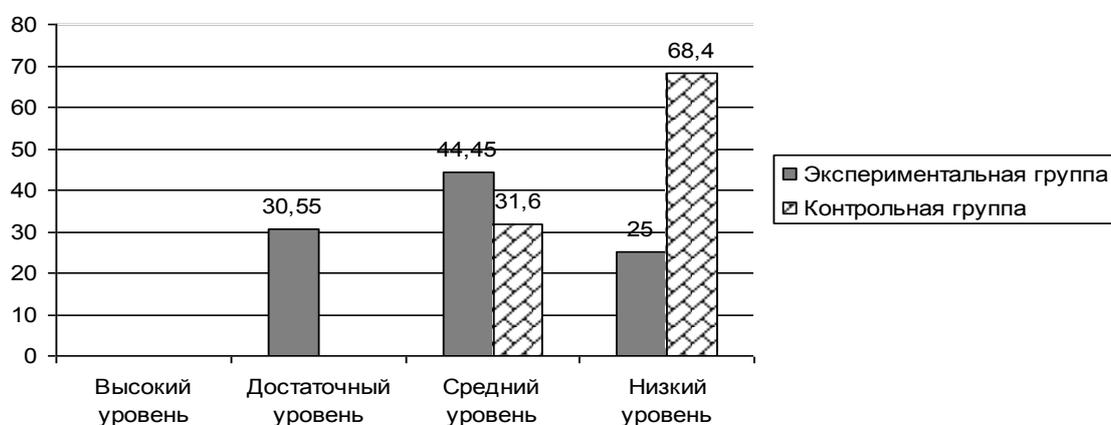


Рис. 2.11 Показатели уровней сформированности диалоговой компетенции по результатам контрольного этапа эксперимента

Уровни сформированности речеактивной компетенции у шестилетних учащихся с ОНР (III уровень). Дети с высоким уровнем сформированности речеактивной компетенции на формирующем этапе эксперимента не выявлены. Достаточный уровень показали 18,05 % учащихся только экспериментальной группы. Средний уровень засвидетельствовали 50 % учащихся экспериментальной группы и 31,6 % контрольной группы. Количество учащихся с низким уровнем сформированности речеактивной компетенции: 31,95 % экспериментальной группы и 68,4 % контрольной группы (Рис.2.12).

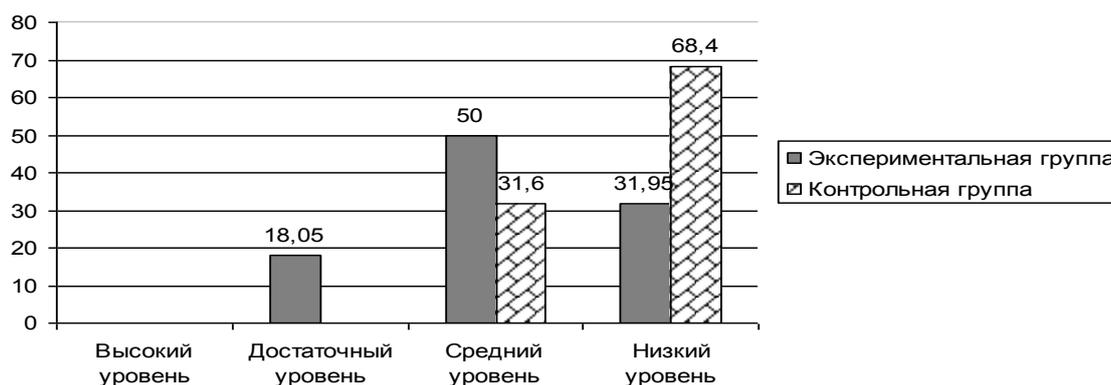


Рис. 2.12 Показатели уровней сформированности речеактивной компетенции по результатам контрольного этапа эксперимента

Таким образом, результаты эксперимента доказали, что хотя учащиеся с общим недоразвитием речи (III уровень) не достигли высокого уровня развития речевой компетентности, но в экспериментальной группе определились дети с достаточным уровнем сформированности лексической, грамматической, диалогической и коммуникативной компетенций. Увеличилось количество учащихся со средним и уменьшилось с низким уровнем сформированности всех составляющих речевой компетентности. Уровни речевой компетентности как качественной характеристики развития речи экспериментальной и контрольной групп в процессе ознакомления с природой можно представить в таком виде (рис. 2.13):

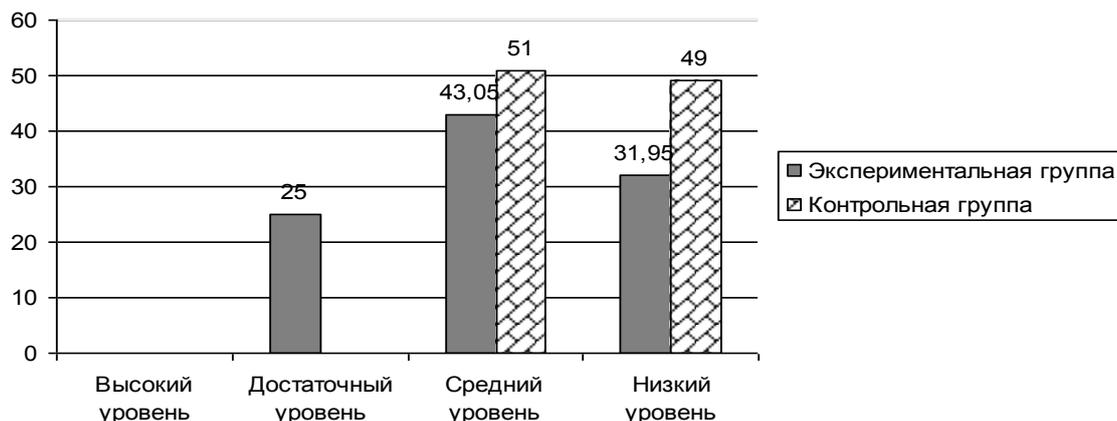


Рис. 2.13 Показатели уровней речевой компетентности по результатам контрольного этапа эксперимента

Диагностирование с целью выявления особенностей речевого развития, а именно уровней речевой компетентности дало возможность оценить и проследить динамику хода учебновоспитательного процесса по развитию речи шестилетних учащихся в школе на основе экспериментальной модели. Текущее диагностирование применяли в отдельных случаях для коррекции индивидуального подхода и содержания логопедического влияния, которое существенно не влияло на результативность эксперимента. Для подведения итогов результативности исследовательскоэкспериментальной работы был проведен контрольносравнительный эксперимент на основе данных констатирующего, который проводился до формирующего эксперимента, и контрольного после формирующего эксперимента.

По данным контрольного среза (на основе тех же диагностических заданий, которые использовались на констатирующем этапе эксперимента по выявлению у шестилетних учащихся уровня развития фонетической, лексической, диалогической, речевой компетенций, на основе выделенных критериев и показателей сформированности речевой компетентности) у учащихся экспериментальной группы были выявлены ощутимые позитивные изменения в уровне сформированности речевой компетентности как качественной характеристики речевого развития,

которые повлияли на общую характеристику речевого развития шестилетних учащихся с общим недоразвитием речи (III уровень). По результатам сопоставимого сравнительного анализа полученные данные уровней сформированности речевой компетентности (фонетической, лексической, грамматической, диалонологической и речеактивной компетенций) учащихся с общим недоразвитием речи (III уровень) подтверждают гипотезу исследования (см. таблицы 2.5 и 2.6).

Сравнительные результаты констатирующего и контрольного срезов сформированности речевой компетентности шестилетних учащихся с общим недоразвитием речи ЭГ и КГ отражены в таблице 2.5.

Таблица 2.5

Уровни сформированности речевой компетентности шестилетних учащихся с общим недоразвитием речи (III уровень) экспериментальной и контрольной групп на констатирующем и контрольном этапах эксперимента (в %)

Этапы эксперимента	Группы учащихся	Уровни			
		Высокий	Достаточный	Средний	Низкий
Констатирующий	ЭГ	–	–	45,83	54,17
	КГ	–	–	50	50
Контрольный	ЭГ	–	25	43,05	31,95
	КГ	–	–	51	49

Как свидетельствуют данные таблицы, на констатирующем этапе во всей выборке учащихся с общим недоразвитием речи (III уровень) не было выявлено высокого уровня речевой компетентности. Средний уровень речевой компетентности показали 45,83% учащихся ЭГ и 50% учащихся КГ. Низкий уровень речевой компетентности обнаружили 54,17% учащихся с общим недоразвитием речи ЭГ и 50% учащихся КГ. После проведения

формирующего этапа эксперимента в экспериментальной группе выявлены позитивные изменения в речевом развитии учащихся. Высокого уровня речевой компетентности учащиеся с общим недоразвитием речи (III уровня) ЭГ не достигли, но 25% учащихся ЭГ обнаружили достаточный уровень. Средний уровень показали 43,05% учащихся ЭГ, низкий уровень – 31,95%.

В контрольной группе учащиеся с общим недоразвитием речи высокого и достаточного уровней речевой компетентности не достигли. На среднем уровне речевой компетентности их количество составляло 51%. Низкий уровень речевой компетентности выявили 49% детей шестилетнего возраста КГ.

Таблица 2.6

Сравнительные данные уровней сформированности речевой компетентности шестилетних учащихся с общим недоразвитием речи (III уровень) и нормой речевого развития на констатирующем и контрольном этапах (%)

Этапы эксперимента	Группы	Уровни			
		Высокий	Достаточный	Средний	Низкий
Констатир.	Учащиеся с ОНР (III ур.) (148 учащ.)	—	—	47,97	52,03
	Учащиеся с нормой РР (239 учащ.)	8	92	—	—
Контрольный.	ЭГ (72 учащ.)	—	25	43,05	31,95
	КГ (76 учащ.)	—	—	51	49

В экспериментальных группах имеются позитивные изменения в речевом развитии. Высокого уровня речевой компетентности учащиеся с общим недоразвитием речи (III уровень), в отличие от учащихся без

нарушений речи, не достигли, но 25 % приобрели достаточный уровень. На констатирующем этапе с высоким уровнем речевой компетентности учащихся с общим недоразвитием речи (III уровень) не было, без нарушений речи учащихся с таким уровнем оказалось – 8 % и с достаточным – 92 %. Средний уровень показали 43,05 % учащихся с общим недоразвитием речи (III уровень), тогда как на констатирующем этапе их было 47,97 %. После проведения формирующего этапа эксперимента количество учащихся с общим недоразвитием речи (III уровень) с низким уровнем речевой компетентности уменьшились с 52,03 % до 31,95 %.

Относительно учащихся контрольных групп, то высокого и достаточного уровней речевой компетентности учащиеся с общим недоразвитием речи (III уровень) не обнаружили, как и на констатирующем этапе. Динамические изменения отмечены на среднем уровне речевой компетентности, а именно состоялся рост от 47,97 % до 51 %. Низкий уровень речевой компетентности обнаружили 49 %, тогда как в начале обучения таких учащихся было 52,03 %.

Нами был вычислен групповой индекс речевой компетентности учащихся с общим недоразвитием речи (III уровень) после проведения формирующего эксперимента в экспериментальной и контрольной группах по формуле (2.2) (подраздел 2.2):

$$I_{гр.к} = \frac{4 \sum_{n=1}^k P_{KB} + 3 \sum_{n=1}^k P_{KD} + 2 \sum_{n=1}^k P_{KC} + \sum_{n=1}^k P_{KH}}{100k} = \frac{3 \times (25 + 5,26) + 2 \times (36,84 + 47,37 + 36,84 + 31,6 + 31,6)}{100 \times 5} + \frac{1 \times (38,16 + 52,63 + 57,9 + 68,4 + 68,4)}{500} = \frac{90,78 + 368,5 + 285,49}{500} = \frac{744,77}{500} = 1,49$$

Групповой индекс речевой компетентности учащихся с общим недоразвитием речи (III уровень) в процессе ознакомления с природой экспериментальной группы по такой же формуле (2.2):

$$I_{гр.к}(ЭГ) = \frac{3 \times (43 + 18,05 + 25 + 30,55 + 18,05) + 2 \times (43 + 50 + 43,05 + 44,45 + 50) + 1 \times (14 + 31,95 + 31,95 + 25 + 31,95)}{100 \times 5} = \frac{403,95 + 461 + 134,85}{500} = \frac{999,8}{500} = 2 \quad (2.2)$$

Результаты вычисления групповых индексов речевой компетентности учащихся с общим недоразвитием речи (III уровень) и без нарушений речи на констатирующем и контрольном этапах эксперимента отражены в табл. 2.7

Таблица 2.7

Групповые индексы речевой компетентности учащихся с общим недоразвитием речи (III уровень) и с нормой развития речи на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Этап эксперимента	Группа	Индекс групповой речевой компетентности			
		Низкий 1-1,5	Средний 1,5-2,5	Достаточный 2,5-3,5	Высокий 3,5-4
Констатирующий	ОНР (III ур.)	1,36	—	—	—
	НРР	—	—	3,07	—
Контрольный	ЭГ	—	2,0	—	—
	КГ	1.49	—	—	—

Результаты исследования показали, что на констатирующем и контрольном этапах эксперимента отсутствуют показатели высокого индекса групповой речевой компетентности у учащихся с общим недоразвитием речи

(III уровень) и учащихся без нарушений речи. У учащихся с общим недоразвитием речи (III уровень) не обнаружили показателей достаточного уровня, тогда как в группе без нарушений речи показатель этого уровня составляет 3,07. Однако в экспериментальной группе учащихся с общим недоразвитием речи (III уровень) в ходе формирующего эксперимента произошли позитивные изменения. Так, в экспериментальной группе учащихся с общим недоразвитием речи (III уровень) на контрольном этапе индекс речевой компетентности составляет 2,0, что отвечает среднему показателю, тогда как на констатирующем этапе этот показатель был низким – 1,36. Относительно контрольной группы, то, как свидетельствуют данные таблицы, на контрольном этапе произошли несущественные изменения. Индекс речевой компетентности составляет 1,49, что отвечает пограничному пределу низкого и среднего показателей.

Таким образом, данные эксперимента подтверждают, что учащиеся с общим недоразвитием речи (III уровень) после обучения по традиционной программе имеют более низкий уровень речевой компетентности, в отличие от учащихся, которые учились по экспериментальной организационно-дидактической модели развития речи в процессе ознакомления с природой. Для проверки вычислим процентную разницу индексов речевой компетентности по формуле (2.3) (подглава 2.2):

$$P_r = \frac{I_{\text{эп.к.}}(\text{ЭГ}) - I_{\text{эп.к.}}(\text{КГ})}{I_{\text{гр.к.}}(\text{ЭГ})} \times 100\% \quad (2.3)$$

P_r – процентная разница групповых индексов: экспериментальной группы учащихся с общим недоразвитием речи (III уровень), которые обучались по экспериментальной методике и контрольной группы учащихся с общим недоразвитием речи (III уровень), которые обучались по обычной программе массовой школы.

$$P_r = \frac{2,0 - 1,49}{2,0} \times 100\% = \frac{0,51}{2,0} \times 100\% = 25,5\%$$

Следовательно, процентная разница индексов на контрольном этапе исследования учащихся шестилетнего возраста с общим недоразвитием речи (III уровень), экспериментальной группы сравнительно с контрольной группой по показателям речевой компетентности составляет 25,5%.

Результаты исследования выявили динамику уровней сформированности речевой компетентности, как качественной характеристики развития речи, ее составляющих, которые свидетельствуют об эффективности проведенного эксперимента. Таким образом, математическая обработка результатов экспериментальной работы свидетельствует об эффективности внедрения речевого развития и формирования в его результате речевой компетентности по экспериментальной организационно-дидактичной модели развития речи шестилетних учащихся с ОНР (III уровень) в процессе ознакомления с природой в школе, которая обеспечивает повышение уровня речевого развития шестилетних учащихся с общим недоразвитием речи и формирование более высокого уровня речевой компетентности.

Выводы по второй главе

На основании обобщенных теоретических основ обучения шестилетних учащихся определены основные направления процесса их речевого развития и формирования составных компонентов речевой компетентности, а именно: *фонетической, лексической, грамматической, диалогической, речеактивной компетенций*. Выделены специальные принципы работы по развитию речи с шестилетними учащимися с общим недоразвитием речи (III уровень) в условиях массовой школы: принцип онтогенетического и индивидуального подхода; принцип деятельностного и коммуникативного подхода, принцип компетентностного подхода в развитии речи; принцип системного и поэтапного подходов, предопределенный закономерностями организации и построения учебного процесса и его содержания;

дифференциация педагогических методов, приемов и средств коррекционно-развивающего обучения, осознание самой ценности личности ребенка; принцип комплексности и интеграции; принцип непрерывности и последовательности.

В соответствии с задачами исследования нами разработана организационно-дидактичная модель развития речи шестилетних учащихся с общим недоразвитием речи (III уровень) в процессе ознакомления с природой, которая включает структурные составляющие процесса речевого развития и формирования речевой компетентности шестилетнего учащегося. Определенно дидактическое содержание и основные этапы развития речи шестилетних учащихся с общим недоразвитием речи (III уровень) в процессе ознакомления с природой: *организационно-диагностический, коррекционно-деятельностный, функционально-речевой*. Они имеют единую цель, собственное содержание, принципы, методы, формы организации в соответствии с особенностями развития речи и уровнями речевой компетентности шестилетних учащихся с общим недоразвитием речи: фонетической, лексической, грамматической, диамонологической и речеактивной компетенций. Организационно-дидактичная модель развития речи и формирования речевой компетентности в процессе ознакомления с природой обеспечивает единство этапов и объединяет их в непрерывный педагогический процесс, дает возможность рассматривать ее как целостную систему. Целью методической системы развития речи и формирования речевой компетентности было формирование фонетической, лексической, грамматической, диамонологической и речеактивной компетенций, в процессе ознакомления с природой, что обеспечивает дальнейшее успешное овладение школьными программами и реализацию личностного потенциала шестилетнего учащегося с общим недоразвитием речи.

На этапе формирующего эксперимента была апробирована организационно-дидактическая модель развития речи и формирования

речевой компетентности в процессе ознакомления с природой учащихся с общим недоразвитием речи (III уровень) как комплексная система методического влияния, которая обеспечивает речевое развитие. Эффективность апробированной организационно-дидактической модели развития речи в процессе ознакомления с природой подтверждается контрольным диагностическим срезом, по данным которого на основе критериев и показателей речевой компетентности были выявлены позитивные изменения в речевом развитии шестилетних учащихся с общим недоразвитием речи (III уровень) в процессе ознакомления с природой.

Так, 25 % учащихся с общим недоразвитием речи (III уровень) достигли достаточного уровня речевой компетентности, тогда как на констатирующем этапе учащихся с достаточным уровнем речевой компетентности не было выявлено. Средний уровень показали 43,05 % учащихся с общим недоразвитием речи (III уровень), тогда как на констатирующем этапе их было 47,97 %. После проведения формирующего эксперимента количество учащихся с общим недоразвитием речи (III уровень) с низким уровнем речевой компетентности уменьшились с 52,03 % до 31,95 %.

Таким образом, можно сделать вывод, что модель развития речи шестилетних учащихся с общим недоразвитием речи (III уровень) в процессе ознакомления с природой является эффективной и может быть внедрена в практику как массовых, так и специальных общеобразовательных школ.

Основные положения главы отражены в публикациях автора [8, 14, 15, 16, 18].

ВЫВОДЫ

В диссертации исследована проблема развития речи детей шестилетнего возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) в процессе ознакомления с природой, разработана, теоретически обоснованна и экспериментально проверена организационно-дидактическая модель развития речи шестилетних учащихся с общим недоразвитием речи и педагогические условия ее реализации.

1. Научно-теоретические подходы относительно определения содержания понятий «развитие речи в процессе ознакомления с природой», «речевая компетентность» и их обобщение дают основания определить речевую компетентность как владение человеком соответствующей речевой компетенцией. Речевая компетентность – это субъективное овладение объективными речевыми нормами (фонетическими, лексическими, грамматическими, диалогическими), которое включает личностное отношение к речевой деятельности и отражается в речевой активности. Развитие речи в процессе ознакомления с природой в этом контексте происходит как постепенное формирование речевой компетентности и ее составляющих (фонетической, лексикограмматической, диалогической и речеактивной компетенций).

2. Эффективность развития речи шестилетних учащихся с общим недоразвитием речи (III уровень) в процессе ознакомления с природой достигается благодаря таким педагогическим условиям, как: наполнение содержания коррекционной работы по развитию речи детей шестилетнего возраста с общим недоразвитием речи знаниями об окружающей природе; создание в процессе ознакомления детей с природой речестимулирующей среды; адаптация методики ознакомления с природой к коррекционным задачам по развитию речи шестилетних учащихся с общим недоразвитием

речи (III уровень) с учетом характера типологических и индивидуальных нарушений.

3. Определены критерии и показатели речевой компетентности шестилетних учащихся. В их состав вошли: фонетическая компетенция с показателями: правильное произношение звуков, сформированный фонематический слух, интонационная насыщенность и выразительность речи; лексическая компетенция с показателями: достаточный словарный запас, понимание семантики слов и употребления их в правильном значении; грамматическая компетенция с показателями: использования слов в правильной грамматической форме, правильные грамматический и синтаксический строй речи; диалогиальная компетенция с показателями: понимание обращенной речи, умение строить диалог, активно участвовать в разговоре; умение пересказывать текст, составлять рассказы творческого характера); речеактивная компетенция с показателями: умение поддерживать разговор, общаться на разные темы, культура речевого поведения, инициативность общения, восприятия (понимание) речи другого.

4. Разработана и теоретически обоснованна экспериментальная организационно-дидактическая модель реализации педагогических условий развития речи шестилетних учащихся с общим недоразвитием речи (III уровень) в процессе ознакомления с природой. Эта модель представляет собой педагогическую систему, которая состоит из трех этапов: организационно-диагностического, коррекционно-деятельностного и функционально-речевого, которые обеспечивают целостность содержания коррекционной направленности педагогической работы по речевому развитию учащихся. Каждый этап работы имеет свою собственную цель и конкретные развивающие речевые задачи. Предложенная модель освещает организацию целенаправленной работы по развитию речи в процессе ознакомления с природой на специально организованных уроках в группах продленного дня.

5. Экспериментально проверена разработанная программа развития речи детей шестилетнего возраста с общим недоразвитием речи в процессе ознакомления с природой. Смысловый аспект программы предусматривал формирование правильного произношения звуков, развитие фонематического, интонационной насыщенности и выразительности речи, обогащения словарного запаса, усвоения употребления слов в правильной грамматической форме, правильном грамматическом и синтаксическом строе речи; развитие диалогической и монологической речи; активизацию речевой деятельности на основании ознакомления с явлениями и предметами окружающей среды.

6. Эффективность педагогических условий развития речи шестилетних учащихся с общим недоразвитием речи (III уровень) в процессе ознакомления с природой убедительно доказана количественным и качественным анализом результатов формирующего этапа эксперимента. В экспериментальной группе состоялись позитивные изменения относительно распределения по уровням сформированности речевой компетентности шестилетних учащихся с общим недоразвитием речи (III уровень) как качественной характеристики их речевого развития. Так, достаточный уровень речевой компетентности выявлен у 25% учащихся (18 детей) ЭГ с общим недоразвитием речи (III уровень). Средний уровень показали 43,05% учащихся (31 ребенок) ЭГ. Количество детей ЭГ с низким уровнем речевой компетентности уменьшилось до 31,95% (23 ребенка). В контрольной группе существенные позитивные изменения не произошли. Так, высокого и достаточного уровней речевой компетентности не выявлено, средний уровень продемонстрировали 51% учащихся (39 детей), низкий – 49% (37 детей).

Следовательно, результаты исследовательско-экспериментальной работы подтвердили, что уровень речевой компетентности, как качественная характеристика и результат развития речи шестилетних учащихся с общим

недоразвитием речи (III уровень) в процессе ознакомления с природой повысился за счет реализации выделенных в исследовании педагогических условий и разработанной организационно-дидактичной модели.

Проведенное исследование не исчерпывает всей проблемы речевого развития шестилетних учащихся с общим недоразвитием речи в условиях массовой общеобразовательной школы. Перспективу последующих исследований рассматриваем в том, чтобы разнообразить процесс развития речи учащихся с общим недоразвитием речи на основе использования интерактивных и биоадаптивных методов обучения, в последующей разработке и теоретическом обосновании целостного научно-методического комплекса развития речи детей шестилетнего возраста с общим недоразвитием речи в процессе ознакомления с природой, усовершенствовании системы коррекционно-развивающих заданий, направленных на повышение уровня речевой компетентности как качественной характеристики речевого развития в условиях массовой общеобразовательной школы.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Азимов Э. Г. Словарь методических терминов (Теория и практика преподавания языков) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – СПб. : Златоуст, 1999. – 472 с.
2. Алексеева М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников : учеб. пособие / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – М. : Академия, 1997. – 400 с.
3. Алмазова Н. И. Когнитивные аспекты формирования межкультурной компетентности при обучении иностранному языку в неязыковом вузе : автореф. дис. ... докт. пед. наук / Н. И. Алмазова. – СПб., 2003. – 47 с.
4. Альманах психологических тестов. – М. : КСП, 1996. – 400 с.
5. Аматыева Е. П. Культура речевого общения детей дошкольного возраста : методическое пособие / Е. П. Аматыева, А. М. Богущ, С. К. Хаджирадева. – Одесса : ЮНЦ АПН Украины, 2003. – 251 с.
6. Амонашвили Ш. А. В чаше Ребёнка сияет зародыш зерна Культуры / Ш. А. Амонашвили. – Москва : ИД Ш. А. Амонашвили, 2008. – 78 с.
7. Амонашвили Ш. А. В школу – с шести лет / Ш. А. Амонашвили – М. : Педагогика, 1986. – 176 с.
8. Андрусёва И. В. Интеграция коррекционной методики развития речи учащихся с общим недоразвитием речи III уровня в курс «Ознакомление с окружающей природой» / И. В. Андрусёва // Проблемы сучасної педагогічної освіти : зб. статей. Сер. : Педагогіка і психологія. – Ялта : РВНЗ КДГІ, 2005. – Вип. 7, ч. 1. – С. 9–14.
9. Андрусёва И. В. Устранение ОНР III уровня у 6-летних учащихся в условиях общеобразовательной школы / И. В. Андрусёва // Проблемы сучасної педагогічної освіти : зб. статей. Сер. : Педагогіка і психологія. – Ялта : РВВ РВНЗ КГУ, 2006. – Вип. 10, ч. 1. – С. 30–35.

10. Андрусёва И. В. Индивидуальный подход как один из основных принципов коррекционно-речевой работы с учащимися с общим недоразвитием речи III уровня / И. В. Андрусёва // Гуманізація навчально-виховного процесу : зб. наук. праць / за заг. ред. проф. В. І. Скрипченка. – Слов`янськ : СДПУ, 2008. – Вип. XLII. – С. 265–271.
11. Андрусёва И. В. Основные направления в развитии речи дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня / И. В. Андрусёва // Тезисы VIII научно-теоретической конференции профессорско-преподавательского состава и студентов института (22–26 апреля 2002 года). – Симферополь : КГИПИ, 2002. – С. 74–76.
12. Андрусёва И. В. Психологические особенности речевого развития детей шестилетнего возраста / И. В. Андрусёва // Професіоналізм педагога (Проективна педагогіка: питання теорії та практики) : матер. всеукр. науково-практ. конф. 21-23 вересня 2004 р. : зб. статей. – Ялта : РВВ КДГІ, 2004. – Ч. 2. – С. 78–83.
13. Андрусёва И. В. Совершенствование коррекционно-развивающего образования средствами интегрированного обучения / И. В. Андрусёва // Реабилитация детей с особенностями психофизического развития: современность и перспективы: материалы 1 Крымской конференции. – Симферополь : Крымское учебно-педагогическое государственное издательство, 2005. – С. 9–13.
14. Андрусёва И. В. Современные тенденции начального школьного образования в Крыму / И. В. Андрусёва // Розвиток освіти в поліетнічних регіонах : матер. міжнар. науково-практ. конф. «Розвиток освіти в поліетнічних регіонах» 20-23 квітня 2005 р. : зб. статей. – Ялта : РВВ КГУ, 2005. – С. 48–51.
15. Андрусёва И. В. Психологические особенности речевого развития детей шестилетнего возраста / И. В. Андрусёва // Інтеграція людей з обмеженими можливостями в освітній простір України : матер. науково-практ. конф.

- «Інтеграція людей з обмеженими можливостями в освітній простір України»
15 – 17 травня 2006 р. : зб. статей. – Ялта : РВВ КГУ, 2006. – С. 78–83.
16. Андрусєва И. В. Поэтапное становление логопедии как науки / И. В. Андрусєва // Професіоналізм педагога (в контексті Європейського вибору України) : матер. міжнар. науково-практ. конф. (20-22 вересня 2007 р.). – Ялта : РВВ КГУ, 2007. – Ч. 3. – С. 48–50.
17. Андрусєва И. В. Коррекционно-педагогическая работа учителя начальных классов с учащимися, которые имеют речевые нарушения / И. В. Андрусєва // Професіоналізм педагога (в контексті Європейського вибору України) : матер. міжнар. науково-практ. конф. (18 – 20 вересня 2008 р.). – Ялта : РВВ КГУ, 2008. – Ч. 5. – С. 122–126.
18. Андрусєва И. В. Экскурсия в природу как метод развития речи шестилетних учащихся с общим недоразвитием речи / И. В. Андрусєва // Материалы IV международной научно-практической конференции [«Инновационные технологии в образовании»] (23–26 сентября 2008 г.) / МОН Украины, МОН АРК. – Симферополь, 2008 – С. 12–15.
19. Ануфриев А. Ф. Как преодолеть трудности в обучении детей. Психодиагностические таблицы. Психодиагностические методики. Коррекционные упражнения / А. Ф. Ануфриев, С. Н. Костромина. – М. : Ось-89, 1998 – 224 с.
20. Апресян Г. З. Эстетические отношения к природе в социалистическом обществе / Г. З. Апресян. – М. : Знание, 1981. – 96 с.
21. Артеменко Н. М. Природа и эстетическое воспитание школьников / Н. М. Артеменко. – М. : Просвещение, 1978. – 72 с.
22. Ахутина Т. В. Преодоление трудностей учения : нейропсихологический подход / Т. В. Ахутина, Н. М. Пылаева . – М. : Питер, 2008. – 320 с.
23. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні // Дошкільне виховання. – 1999.– № 1. – С. 6–38.

24. Бартенева Л. И. Подготовка детей с общим недоразвитием речи старшего дошкольного возраста к овладению орфографией : дис. ... канд пед. наук : 13.00.03 / Л. И. Бартенева. – К., 2000. – 190 с.
25. Бархин К. Б. Развитие речи в начальной школе : метод. пособие для учителей / К.Б. Бархин. – М. : Учпедгиз, 1986. – 120 с.
26. Бевзенко С. П. Вступ до мовознавства: короткий нарис : навч. посібник / С. П. Бевзенко. – К. : Вища шк., 2006. – 143 с.
27. Беккер К. – П. Совак М. Логопедия / К. Беккер – М. Совак. – М. : Медицина, 1981. – 288 с.
28. Белова Р. А. Особенности организации лечебно-коррекционной работы с детьми дошкольного возраста с тяжелой речевой патологией / Р. А. Белова // Воспитание учащихся специальных школ в процессе овладения основами наук. – М. : Просвещение, 1979. – (Восьмая научная сессия по дефектологии и Пятое Всесоюзные педагогические чтения. Ч. 2). – С. 425–426.
29. Белова-Давид Р. А. Клинические особенности детей дошкольного возраста с недоразвитием речи / Р. А. Белова-Давид // Нарушение речи у дошкольников / [сост. Р. А. Белова-Давид]. – М. : Просвещение, 1972. – 280 с.
30. Бельтюков В. И. Об усвоении детьми звуков речи / В. И. Бельтюков. – М. : Просвещение, 1964. – 91 с.
31. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання : науково-метод. посібник / І. Д. Бех. – К. : ІЗМН, 1998. – 204 с.
32. Белая А. Й. Подолання нерізко вираженого загального недорозвитку мовлення у молодших школярів : метод. рекомендації для вчителів-логопедів / А. Й. Белая. – Хмельницький : Ред.-вид. центр ТУП, 2001. – 100 с.
33. Богомолова А. И. Нарушение произношения у детей : пособие для логопедов / А. И. Богомолова. – М. : Просвещение, 1979. – 208 с.
34. Богоявленский Д. Н. Психология усвоения знаний в школе / Д. Н. Богоявленский, Н. А. Менчинская. – М. : Изд. АПН РСФСР, 1959. – 347 с.

35. Богуш А. М. Дошкільна лінгводидактика: теорія і практика / А. М. Богуш. – Запоріжжя : Просвіта, 2000. – 216 с.
36. Богуш А. М. Педагогічні виміри Василя Сухомлинського в сучасному освітньому просторі : [монографія] / А. М. Богуш – К. : Видавничий Дім «Слово», 2008. – 272 с.
37. Богуш А. М. Концепція розвитку дитячого мовлення за Ж. Піаже / А. М. Богуш // Педагогіка і психологія. – 2000. – № 3. – С.22–29.
38. Богуш А. М. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років : [монографія] / А. М. Богуш. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2004. – 376 с.
39. Богуш А. М. Формування мовної особистості на різних вікових етапах : [монографія] / А. М. Богуш, О. С. Трифонова, О. І. Кисельова, Ж. Д. Горіна, М. П. Черкасов. – Одеса : ПНЦ АПН України, 2008. – 272 с.
40. Богуш А. Методика ознайомлення дітей з довкіллям у дошкільному навчальному закладі : [підручник для ВНЗ] / А. Богуш, Н. Гавриш. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2008. – 408 с.
41. Божович Е. Д. Развитие языковой компетенции школьников: проблемы и подходы / Л. И. Божович // Вопросы психологии. – 1997. – № 1. – С. 33–44.
42. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте: психологические исследования / Л. И. Божович. – М. : Просвещение, 1968. – 464 с.
43. Божович Л. И. Избранные психологические труды. Проблемы формирования личности / Л. И. Божович; под ред. Д. И. Фельдштейна. – М. : Междунар. пед. академия, 1995. – С 13.
44. Бондар В. І. Вчителю про дітей, які мають труднощі в навчанні / В. І. Бондар // Початкова школа. – 1995. – № 10-11. – С. 6–9.
45. Бориско Г. А. Дифференцированные мероприятия, повышающие психоэмоциональную, иммунологическую устойчивость детей дошкольного

- возраста : метод. рекомендации / Г. А. Бориско. – Х. : Изд-во ХНУ, 1992. – 30 с.
46. Бояринцев В. И. Русские и нерусские ученые: мифы и реальность / В. И. Бояринцев. – М. : Русская Правда, 2005. – 320 с.
47. Вавина Л. С. Методические рекомендации по обучению грамоте учащихся I-II отделений вспомогательной школы / Л. С. Вавина. – К. : РУМК спецшкол, 1990. – 112 с.
48. Вашуленко М. С. Формування мовної особистості молодшого школяра в умовах переходу до 4-річного початкового навчання / М. С. Вашуленко // Початкова школа.– 2001. – № 1. – С. 11–14.
49. Вашуленко Н. С. Обучение грамоте в подготовительных классах : пособие к букварю / Н. С. Вашуленко, Н. Ф. Скрипченко. – 3-е изд., перераб. – К. : Рад. шк., 1982. – 174 с.
50. Венгер Л. А. Психология / Л. А. Венгер, В. С. Мухина. – М. : Просвещение, 1968. – 335 с.
51. Веретенникова И. Г. Развитие речи детей старшего дошкольного возраста с речевой патологией в процессе трудового воспитания : дис. ... канд. пед. наук / И. Г. Веретенникова; НИИ дефектологии АПН СССР.– М., 1989. – 161с.
52. Веретенникова С. А. Ознакомление дошкольников с природой : учебник для учащихся пед. училищ по спец. № 2002 «Дошкольное воспитание» и № 2010 «Воспитание в дошкольных учреждениях» / И. Г. Веретенникова. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1980. – 272 с.
53. Виноградова Н. Ф. Развитие связной речи детей старшего дошкольного возраста на основе ознакомления с природой : дис. ... канд. пед. наук / Н. Ф. Виноградова. – М., 1972. – 219 с.
54. Виноградова Н. Ф. Умственное воспитание детей в процессе ознакомления с природой : пособие для воспитателей детских садов / Н. Ф. Виноградова. – М. : Просвещение, 1978. – 103 с.

55. Витоки речевого розвитку дітей дошкільного віку : програма та метод. рекомендації / укл. А. М. Богуш. – Одеса : Изд. "Маяк", 1999. – 88 с.
56. Власова Т. А. О детях с отклонениями в развитии / Т. А. Власова, М. С. Певзнер. – М. : Просвещение, 1973. – 175 с.
57. Волковская Т. Н. Психологическая помощь дошкольникам с общим недоразвитием речи / Т. Н. Волковская, Г. Х. Юсупова. – М. : Книголюб, 2004. – 104 с.
58. Восприятие и действие / [А. В. Запорожец, Л. А. Венгер, В.П. Зинченко, А. Г. Рузская]. – М. : Просвещение, 1967. – 321с.
59. Выготский Л. С. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте / Л. С. Выготский. – М. : Просвещение, 1956. – 457 с.
60. Выготский Л. С. Развитие высших психических функций / Л. С. Выготский. – М. : Изд. АПН СССР, 1960. – 300 с.
61. Гальперин П. Я. Управление познавательной деятельностью учащихся / П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина. – М. : Изд. Московского ун-та, 1972. – 262 с.
62. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев. – М. : Изд. АПН РСФСР, 1961. – 471 с.
63. Герцен А. И. О воспитании и образовании / А. И. Герцен, Н. П. Огарёв; [сост. В. И. Ширяев]. – М. : Педагогика, 1990. – 368 с. – (Педагогическая библиотека).
64. Глоссарий терминов рынка труда, разработки стандартов образовательных программ и учебных планов. – М. : ЕФО, 1997. – 345 с.
65. Глухов В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / В. П. Глухов. – 2-е изд., испр. и доп. - М. : АРКТИ, 2004. - 168 с.
66. Глухов В. П. Особенности формирования связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи : автореф. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / В. П. Глухов. – М., 1987. – 22 с.

67. Головань Н. А. Особенности монологической речи учащихся I-III классов : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н. А. Головань. – Киев, 1972. – 40 с.
68. Гонеев А. Д. Основы коррекционной педагогики : учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений / А. Д. Гонеев, Н. И. Лифинцева, Н. В. Ялпаева; под ред. В. А. Сластенина. – 2-е изд. – М. : Изд. «Академия», 2002. – 272 с.
69. Гончаров И. Ф. Действительность и искусство в эстетическом воспитании школьников / И. Ф. Гончаров. – М. : Просвещение, 1978. – 160 с.
70. Горелов И. Н. Проблема функционального базиса речи в онтогенезе : учебное пособие / И. Н. Горелов. – Челябинск : Челяб. пед. ин-т, 1974. – 116 с.
71. Гриншпун Б. М. Развитие коммуникативных умений у дошкольников в процессе логопедической работы над связной речью / Б. М. Гриншпун, В. И. Селиверстов // Дефектология. – 1988. – № 3. – С. 81–84.
72. Гурьянова И. В. Специфика игрового диалога взрослого с ребенком-логопатом с целью преодоления боязни речевого общения / И. В. Гурьянова // Проблеми сучасної педагогічної освіти : зб. статей. Сер. : Педагогіка і психологія. – К. : Пед. преса, 2001. – Ч. 2. – С. 54–62.
73. Гурьянова И. В. Адаптация детей дошкольного и младшего школьного возраста в детских учреждениях, их эмоциональное развитие (Обзор программы) / И. В. Гур'янова // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського : зб. наук. праць. – Одеса : Изд. Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського, 2001. - № 9. – С. 57–62.
74. Гуткина Н. И. Диагностическая программа по определению психологической готовности детей 6-7 лет к школьному обучению / Н. И. Гуткина // Психологическая наука и образование. – 1997. – № 1. – С. 28–31.
75. Гуткина Н. И. Психологическая готовность к школе / Н. И. Гуткина. –

М. : НПО «Образование», 1996. – С. 17 – 19.

76. Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении: Логико-психологические проблемы построения учебных предметов / В. В. Давыдов. – М. : Педагогика, 1972. – 423 с.

77. Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття) // Освіта. – 1993. – № 44–46.

78. Державний стандарт початкової загальної освіти // Початкова школа. – 2000. – № 1. – С. 3–7.

79. Дидро Д. Мысли к истолкованию природы. Сочинения : в 2-х т. / [пер. с франц.; сост.ред., вступит. статья и примеч. В. Н. Кузнецова]. – М. : Місль, 1986. – Т.1. – 592 с. – (Философское наследие).

80. Дитина : програма виховання і навчання дітей дошкільного віку. – К. : Освіта, 1993. – 272 с.

81. Дошкольная педагогика : [учеб. пособие для студ. пед. институтов] / под ред. В. И. Логиновой, П. Г. Саморуковой. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Просвещение, 1988. – 270 с.

82. Дробинская А. О. Школьные трудности нестандартных детей / А. О. Дробинская. – М. : Школа-Пресс, 1999. – 142 с.

83. Дубинин Н. Н. Вечное движение / Н. Н. Дубинин. – М. : Политиздат, 1973. – 447 с.

84. Ейгер Г. В. Механизмы контроля языковой правильности высказывания / Г. В. Ейгер. – Х. : Основа, 1990. – 183 с.

85. Еникеев М. И. Энциклопедия. Общая и социальная психология / М. И. Еникеев. – М. : Изд. «ПРИОР», 2002. – 560 с/

86. Ершова Е. П. К вопросу рациональной организации логопедической работы в общеобразовательной школе / Е. П. Ершова, М. Я. Гамерман // Дефектология. – 1987. – № 2. – С. 50 – 54.

87. Жаринова Е. С. Связная устная речь младших школьников / Е. С. Жаринова // Речевое развитие младших школьников / под ред. Н. С. Рождественского. – М. : Просвещение, 1970. – С. 26–39.
88. Жинкин Н. И. Речь как проводник информации / Н. И. Жинкин. – М. : Наука, 1982. – 159 с.
89. Жинкин Н. И. Язык – Речь – Творчество. : исследования по семиотике, психолингвистике, поэтике: (Избранные труды) / Н. И. Жинкин. – М. : Лабиринт, 1998. — 364 с.
90. Жукова Н. С. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников : кн. для логопеда / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова. – Екатеринбург : АРД ЛТД, 1998. – 320с.
91. Загвязинский В. И. О современной трактовке дидактических принципов / В. И. Загвязинский // Сов. педагогика. – 1978. – № 10. – С. 5–6.
92. Занков Л. В. Дидактика и жизнь / Л. В. Занков. – М. : Просвещение, 1968. – 176 с.
93. Занков Л. В. О начальном обучении / Л. В. Занков. – М. : Изд. АПН РСФСР, 1963. – 199 с.
94. Занков Л. В. Опыт обучения русскому языку в 1 классе: Развитие речи, экскурсии, объяснительное чтение и предметные уроки / Л. В. Занков, Н. В. Кузнецова. – М. : Изд. АПН РСФСР, 1961. – 152 с.
95. Захаров А. И. Неврозы у детей и подростков / А. И. Захаров. – Л. : Медицина, 1988. – 248 с.
96. Зими́на Н. И. Словарная работа на уроках природоведения и географии в речевой школе / Н. И. Зими́на // Дефектология. – 1997. – № 5. – С. 49–53.
97. Зимняя И. А. Психологическая характеристика слушания и говорения как видов речевой деятельности / И. А. Зимняя // Иностраный язык в школе. – 1973. – № 4. – С. 66.
98. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя. – М. :

- Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
– 38 с.
99. Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку / И. А. Зимняя. – М. : Рус. яз., 1989. – 219 с.
100. Зимняя И. А. Функциональная психологическая схема формирования и формулирования мысли посредством языка // Исследование речевого мышления в психолингвистике / Ф.В. Ахутина, И. А. Горелов, А. Залевская и др.; отв. ред. Е. Ф. Тарасов. – М. : Наука, 1985.-239 с.
101. Зміст та корекційна спрямованість вивчення географії в допоміжній школі : науково-метод. посібник / МО України; укл. В. О. Липа. – К. : ВПОР, 1996. – 52 с.
102. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії : науково-метод. посібник / І. А. Зязюн. – К. : МАУП, 2000. – 312 с.
103. Иванов-Смоленский А. Г. Опыт объективного изучения работы и взаимодействия сигнальных систем головного мозга (в норме и патологии) / А. Г. Иванов – Смоленский. – М. : Государственное издательство медицинской литературы, 1963. – 704 с.
104. Иванова С. Ф. Речевой слух и культура речи / С. Ф. Иванова. – М. : Просвещение, 1970. – 96 с.
105. Изотова В. С. Развитие речи детей старшего дошкольного возраста на основе формирования представлений о неживой природе / В. С. Изотова // Обучение родному и русскому языкам детей-шестилеток : сб. науч. статей. – Душанбе : Минпрос. Тадж. ССР. Тадж. НИИ пед. наук, 1982. – С. 66–92.
106. Исследования по развитию связной речи учащихся / под ред. Т. А. Ладыженской. – М. : Педагогика, 1974. – 168 с.
107. История дошкольной педагогики в России : хрестоматия / под ред. С. Ф. Егорова. – М. : Просвещение. – 1987. – 432 с.
108. Історія дошкільної педагогіки : хрестоматія / упоряд. і автори вступних нарисів З. Н. Борисова, В. З. Смаль. – К. : Вища школа, 1974. – 316 с.

109. Каверина И. И. Реализация компетентного подхода на уроках в средней общеобразовательной школе [Электронный ресурс] / И. И. Каверина // Интернет-журнал «Эйдос». – 2007. – 22 февраля. – Режим доступа : <http://www.eidos.ru/journal / 2007 / 0222-5.htm>.
110. Калмыкова Л. А. Роль речевой активности в общении детей дошкольноговозраста / Л. А. Калмыкова // Психолого-педагогические механизмы формирования качеств социально активной личности у детей дошкольного и младшего школьного возраста. – М. : МГПИ, 1986. – С. 69–73.
111. Калмикова Л. О. Формування мовленнєвих умінь і навичок у дітей: психологічний та лінгвістичний аспекти : навч. посібник для студ. ВНЗ / Л. О. Калмикова. – К. : НМЦВО, 2003. – 300 с.
112. Караулов Ю. Н. Активная грамматика и ассоциативно-вербальная сеть / Ю. Н. Караулов. – М. : ИРЯ РАН, 1999. – 180 с.
113. Карпова Н. Л. Основы личностно-направленной логопсихотерапии / Н. Л. Карпова. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : МПСИ : Флинта, 2003. – 324 с.
114. Карпова С. Н. Особенности ориентировки на слово у детей : монография / С. Н. Карпова, И. Н. Колобова. – Москва : Издательство Московского университета, 1978. – 166 с.
115. Каше Г. А. Подготовка к школе детей с недостатками речи : пособие для логопеда / Г. А. Каше. – М. : Просвещение, 1985. – 207 с.
116. Кирсанов А. А. Индивидуализация учебной деятельности как педагогическая проблема / А. А. Кирсанов. – Казань : Изд. Казанского университета, 1982. – 274 с.
117. Ковалева М. Н. Психологические условия развития речевой активности младших школьников : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / М. Н. Ковалева. – Хабаровск, 2005. – 171 с.
118. Ковган Л. В. География родного края : учеб пособие для 5 кл. сред. шк. (региональное: Крым) / Л. В. Ковган. – Симферополь : КИТ, 1999. – 192 с.

119. Коломинский Я. А. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста / Я. А. Коломинский, Е. А. Панько. – М. : Просвещение, 1988. – 189 с.
120. Кольцова М. М. Ребенок учится говорить / М. М. Кольцова. – М. : Педагогика, 1979. – 267 с.
121. Коменский Я. А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И. Г. Педагогическое наследие / сост. В. И. Кларин, А. Н. Джуринский. – М. : Педагогика, 1988. – 416 с.
122. Комплексний розвиток зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку: програмно-метод. рекомендації вихователям дошк. закладів / укл. Т. Г. Побережнікова. – Білгород-Дністровський, 1996. – 84с.
123. Комплексный способ психофизиологической коррекции речи у детей : метод. рекомендации / Г. А. Вартанян. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1989. – 24 с.
124. Кондратенко В. О. Комп'ютерні ігри зі словотворення: метод. рекомендації / В. О. Кондратенко. – К. : НПУ імені Драгоманова, 2004. – 31 с.
125. Кондратенко В. О. Формування словникового запасу у дітей із тяжкими вадами мовлення засобом префіксально-дієслівного словотворення: метод. рекомендації / В. О. Кондратенко. – К. : НПУ імені Драгоманова, 2004. – 103 с.
126. Кондратенко Т. Д. Обучение старших дошкольников / Т. Д. Кондратенко, В. К. Котырло, С. А. Ладывир. – К. : Радянська школа, 1986. – 152 с.
127. Кононко О. Запорука особистісного зростання дошкільника / О. Кононко // Дошкільне виховання. – 1999. – № 10. – С. 3–6.
128. Кононко О. Простір «Я»: реальність та життєва проблема / О. Кононко // Дошкільне виховання. – 2001. – № 4. – С 3–7.
129. Конопляста С. Ю. Комплексний підхід до подолання заїкання у юнаків / С. Ю. Конопляста, Т. С. Морозова. – К. : НПУ, 2004. – 123 с.
130. Концепція 12-річної загальної середньої освіти : проект // Освіта України. – 2000. – 14 серпня.

131. Корицкая Е. Г. Формирование развернутой описательно-повествовательной речи у детей с третьим уровнем общего речевого развития / Е. Г. Корицкая, Т. А. Шимкович // Нарушение речи у дошкольников / [сост. Р. А. Белова-Давид]. – М. : Просвещение, 1975. – 280 с.
132. Коррекционная педагогика в начальном образовании : учеб. пособие для студентов сред. пед. учеб. заведений / [Г. Ф. Кумарина, М. Э. Вайнер, Ю. Н. Вьюнова и др.]; [под ред. Г. Ф. Кумариной]. – М. : Изд. «Академия», 2001. – 320 с.
133. Коррекционная педагогика: Основы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / [под ред. Б. П. Пузанова]. – М. : Изд. «Академия», 2001. – 160 с.
134. Коррекционно-педагогическая работа в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями речи / [под ред. Ю. Ф. Гаркуши]. – М. : Секачев В. Ю., Институт общегуманитарных исследований, 2002. – 160с.
135. Кравцов Г. Г. Шестилетний ребенок: Психологическая готовность к школе / Г. Г. Кравцов, Е. Е. Кравцова. – М. : Знание, 1987. – 80 с.
136. Краевская Н. А. Семантический компонент внутренней программы речевого высказывания : дис. ... канд. филолог. наук / Н. А. Краевская. – М., 1984. – 145 с.
137. Н. И. Красногорский К физиологии становления детской речи [Электронный ресурс] / Н. И. Красногорский // Журнал высшей нервной деятельности имени И. П. Павлова. – 1952. – вып. 4, Т. 2. – С. 477. Режим доступа : <http://biblioteka.org.ua/book.php?id=1120011818&p=7>
138. Крутій К. Л. Можливості формування мовної особистості у дошкільному віці / К. Л. Крутій // Дошкільна освіта, 2003. – № 1. – С 32–38.
139. Крюк Т. А. Педагогическая работа с детьми третьего уровня речевого развития / Т. А. Крюк // Нарушение речи у дошкольников / [сост. Р. А. Белова-Давид]. – М. : Просвещение, 1972. – 280 с.

140. Кузьмінський А. І. Педагогіка : підручник [для студ. вищ. навч.закл.] / А. І. Кузьмінський, В. Л. Омеляненко. – К. : Знання, 2007. – 447 с.
141. Кумарина Г. Ф. Новое направление в педагогической науке и практике / Г. Ф. Кумарина // Начальная школа. – 2001. – № 12. – С. 5–15.
142. Лаврентьева Г. Готовність дитини до школи: складові успішного навчання / Г. Лаврентьева // Дошкільне виховання. – 2000. – № 9. – С. 3–5.
143. Лаврик М. С. Формирование сложных синтаксических конструкций в речи старших дошкольников : дис. ... канд. пед. наук / М. С. Лаврик. – М., 1977. – 164 с.
144. Ладыженская Т. А. Общеучебные умения и речевая деятельность школьников / Т. А. Ладыженская // Сов. педагогика. – 1981. – № 8. – С. 43–48.
145. Лалаева Р. И. Методика психолингвистического изучения нарушений речи у аномальных детей / Р. И. Лалаева. – СПб. : Изд. «Союз», 1990. – 143 с.
146. Лалаева Р. И. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников : учебно-метод. пособие / Р. И. Лалаева, Л. В. Венедиктова. – СПб. : Изд. «Союз», 2003. – 224 с.
147. Лалаева Р. И. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – СПб. : Изд. «Союз», 2001. – 220 с.
148. Левина Р. Е. Нарушения речи и письма у детей: избранные труды / Р. Е. Левина. – М. : АРКТИ, 2005 – 222 с.
149. Леонтьев А. А. Высказывание как предмет лингвистики, психолингвистики и теория коммуникации / А. А. Леонтьев // Синтаксис текста : сб. статей. – М. : Наука, 1979. – С. 18–36.
150. Леонтьев А. А. Психофизиологические механизмы речи / А. А. Леонтьев // Общее языкознание: формы существования, функции, история языка / [под ред. Б. А. Серебренникова]. – М. : «Наука», 1970. – 597 с.

151. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – М. : Просвещение, 1969. – 214 с.
152. Леонтьев А. А. Психологические единицы и порождения речевого высказывания / А. А. Леонтьев. – М. : Наука, 1969. – 307 с.
153. Лингвистический энциклопедический словарь // [гл. редактор Н. В. Ярцева]. – М. : Сов. энциклопедия, 1990. – 685 с.
154. Лінгводидактика в сучасних закладах освіти / [за заг. ред. А. М. Богущ]. – Одеса. : ПНЦ АПН України, 2001. – 269 с.
155. Липа В. А. Основы коррекционной педагогики / В. А. Липа. – Славянск : СГПИ, 2002. – 345 с.
156. Липкина Ю. С. Эстетическое воспитание // Воспитание и обучение детей с расстройствами речи / [под. ред. С. С. Ляпидевского и В. И. Селиверстова]. – М. : Просвещение, 1968. – 248 с.
157. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения / М. И. Лисина. – М. : Просвещение, 1986. – 157 с.
158. Лисина М. И. Возрастные индивидуальные особенности общения со взрослыми у детей от рождения до семи лет : дис. ... докт. психол. наук / М. И. Лисина. – М., 1974. – 524 с.
159. Литовченко О. В. Заикание у детей: современное состояние проблемы / О. В. Литовченко // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Сер. 19. Корекційна педагогіка та психологія. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. – Вип. 13. – С. 77–81.
160. Літовченко О. В. Мовленнєва взаємодія дітей із заїканням: підходи до дослідження / О. В. Літовченко // Наука і освіта. – Одеса : ПДПУ ім. К. Д. Ушинського, 2008. – № 8–9. – С. 260–263.
161. Літовченко О. В. Шляхи індивідуально-особистісного розвитку дитини із заїканням / О. В. Літовченко // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Огієнка. Сер.: Соціально-

- педагогічна. / за ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. – Кам'янець – Подільський : Аксіома, 2009. – Вип. XII. – С. 307–309.
162. Логопедия : учеб. пособие / под ред Л. С. Волковой. – М. : Просвещение, 1989. – 528 с.
163. Лопатина Л. В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников / Л. В. Лопатина. – СПб. : Изд. «Союз», 2001. – 191с.
164. Лубовский В. И. Развитие словесной регуляции действий у детей / В. И. Лубовский. – М. : Просвещение, 1978. – 270 с.
165. Лук А. Н. Эмоции и личность / А. Н. Лук. – М. : Знание, 1982. – 140 с.
166. Лурия А. Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия; [под ред. Е. Д. Хомской]. – М. : Изд. МГУ, 1979. – 320 с.
167. Лурия А. Р. Основы нейропсихологии / А. Р. Лурия. – М. : Изд. «Академия», 2002. – 384 с.
168. Лурия А. Р. Письмо и речь: Нейролингвистические исследования : учеб. пособие [для студ. психологов] / А. Р. Лурия. – М. : Академия, 2002. – 352 с.
169. Львов М. Р. К поискам теоретических основ развития речи учащихся / М. Р. Львов // Сов. педагогика. – 1976. – № 8. – С. 31–35.
170. Львов М. Р. Методика развития речи младших школьников / М. Р. Львов. – 2-е изд., перераб. – М. : Просвещение, 1985. – 176 с.
171. Львов М. Р. Основы теории речи : учеб. пособие [для студ. высш. пед. учеб. заведений] / М. Р. Львов. – М. : Изд. «Академия», 2002. – 248 с.
172. Ляпидевский С. С. Расстройства речи и методы их устранения : [сб. трудов] / С. С. Ляпидевский, С. Н. Шаховская. – М. : Педагогика, 2002. – 321 с.
173. Максаков А. И. Правильно ли говорит ваш ребенок : пособие для воспитателя дет. сада / А. И. Максаков. – М. : Просвещение, 1982. – 160 с.
174. Малярчук А. Я. Обстеження мовлення дітей: Дидактичний матеріал / А. Я. Малярчук. – К. : Літера, 2002. – 103 с.
175. Малятко : програма виховання дітей дошкільного віку / відп. ред. З.

П. Плохій. – К. : Пед. думка, 1999. – 288 с.

176. Манько Н. Методика корекційно-розвивального навчання дітей раннього віку із затримкою мовленнєвого розвитку / Н. Манько // Дефектологія. – 2006. – № 4. – С. 16–20.

177. Манько Н. В. Кожна дитина має право на навчання та виховання в умовах, що відповідають її можливостям / Н. В. Манько // Печатное слово : информационно-методический журнал ХГУ. – Херсон : ХДУ, 2006. – Вип. 3. – С. 57–58.

178. Маркова А. К. Формирование мотивации учения : [книга для учителя] / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. – М. : Просвещение, 1990. – 192 с.

179. Марченко І. С. Методологічні основи формування та розвитку зв'язного мовлення у дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення / Іна Марченко // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова : зб. наук. праць. Сер. № 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. – К. : Вид. НПУ імені М. П. Драгоманова, 2006. – Вип. 6. – С. 18–24.

180. Масименко В. Педагогічний словник / В. Масименко // Шкільний світ. – 2001. – 39 с.

181. Мастюкова Е. М. Лечебная педагогика (ранний и дошкольный возраст) : советы педагогам и родителям по подготовке к обучению детей с особыми проблемами в развитии / Е. М. Мастюкова. – М. : Владос, 1997. – 304 с.

182. Мастюкова Е. М. Ребенок с отклонениями в развитии: Ранняя диагностика и коррекция / Е. М. Мастюкова. – М. : Просвещение, 1992. – 95 с.

183. Менг К. Онтогенез речевого обучения. Психолого-педагогические вопросы развития речи в детском саду / [под ред. Ф. А. Сохина и О. С. Ушаковой]. – М. : АПН СРСР, 1987. – 296 с.

184. Методичні рекомендації до програми виховання дітей дошкільного віку «Малютко» / [відповід. ред. З. П. Плохій]. – К. : СП «Свенас», 1993. – 254 с.

185. Методичні рекомендації та матеріали до програми «Дитина». – К. : Освіта, 1994. – 224 с.
186. Методика розвитку рідної мови і ознайомлення з навколишнім у дошкільному закладі / А. М. Богущ, Н. П. Орланова, М. У. Зеленко, В. К. Лихолетова. – К. : Вища школа, 1992. – 414 с.
187. Миронова С. Индивидуальный подход во вспомогательной школе / С. Миронова // Дефектология. – 2002. – № 1. – С. 42–44.
188. Миронова С. А. Развитие речи дошкольников на логопедических занятиях / С. А. Миронова. – М. : Просвещение, 1991. – 208 с.
189. Мухина В. С. Шестилетний ребенок в школе / В. С. Мухина. – М. : Просвещение, 1986. – 142 с.
190. Мякушко О. І. Психологічні особливості засвоєння природничого матеріалу молодшими школярами з порушенням речевого розвитку : автореф. дис. ... канд. псих. наук : 19.00.08 / О. І. Мякушко. – К., 2006. – 24 с.
191. Мякушко О. Комплекс діагностичних і навчальних завдань з природознавства : метод. рекомендації для педагогів початкової ланки загальноосвітніх спеціальних шкіл для дітей з важкими розладами мови та масових шкіл / О. Мякушко; за наук. ред. В. В. Тарасун. – К., 2003. – 112 с.
192. Нечаев Н. Н. Формирование коммуникативной компетенции как условие становления профессионального сознания специалиста / Н. Н. Нечаев, Г. И. Резницкая // Вестник УРАО. – 2002. – № 1. – С. 3 – 21.
193. Никитин М. В. Основы лингвистической теории значения : учеб пособие / Никитин М. В. – М. : Высшая шк., 1988. – 168 с.
194. Обуховська А. Розвиток мовлення розумово відсталих через ознайомлення з довкіллям : проект програми / А. Обуховська // Дефектологія. – 1997. – № 3. – С. 13–19.
195. Обучение детей с задержкой психического развития / [под ред. В. И. Лубовского]. – Смоленск : «Россияне», 1994. – 119 с.

196. Ожегов С. И. Словарь русского языка: Ок. 57000 сл. / [под ред. Н. Ю. Шведовой]. – М. : Рус. яз., 1987. – 797 с.
197. Ознайомлення з навколишнім світом у 1 класі чотирирічної початкової школи: метод. посіб. / [Н. М. Бібік, Н. С. Коваль]. – К.: Рад. шк., 1986. – 105 с. – (Б-ка вчителя почат. класів).
198. Олійник Г. А. Виправлення недоліків вимови й мовлення в учнів : метод. посібник / Г. А. Олійник. – Тернопіль : Підручники & посібники, 1997. – (Початкова школа). – 40 с.
199. Основы дошкольной педагогики / [под ред. В. Запорожца, Т. Марковой]. – М. : Педагогика, 1980. – 272 с.
200. Пассов Е. И. Концепция коммуникативного обучения иноязычной культуре в средней школе: [пособие для учителя] / Е. И. Пассов, В. Б. Царькова. – М. : «Просвещение», 1993. – 127 с.
201. Пашковская Н. М. Развитие речи учащихся : [пособие для учителя] / Н. М. Пашковская [и др.]. – К. : Рад. шк., 1983. – 199 с.
202. Пащенко М. І. Методи діагностики і розвитку комунікативних вмінь і навичок / М. І. Пащенко // Практ. психологія та соц. робота. – 2001. – № 9. – С. 9–12.
203. Педагогіка / [за ред. М. Д. Ярмаченка]. – К. : Вища шк., 1988. – 543 с.
204. Пенъевская Л. А. Обучение родному языку / Л. А. Пенъевская // Вопросы обучения в детском саду. – М. : Просвещение, 1955. – 126 с.
205. Переслени Л. И. Психодиагностический комплекс методик для определения уровня развития младших школьников / Л. И. Переслени, Е. М. Мастюкова, Л. Ф. Чупров. – Абакан : АГПИ, 1990. – 28 с.
206. Пермякова В. А. Методы научно-психологических исследований в дефектологии / В. А. Пермякова, С. А. Домишкевич, В. И. Насонова. – Иркутск : изд-во Иркутского гос. пединститута, 1983. – 73 с.
207. Песталоцци И. Г. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. / [под ред. В. А. Ротенберг, В. М. Кларина]. – М. : Педагогика, 1981. – Т. 1. – 336 с.

208. Песталоцци И. Г. Педагогическое наследие / [сост. В. М. Кларин, А. Н. Джуринский]. – М. : Педагогика, 1988. – 416 с.
209. Петреченко Г. Г. Развитие детей 6-7 лет и подготовка их к школе : учеб. пособие [для студ. пед. ин-тов] / Г. Г. Петреченко. – 2-е изд., перераб. и доп. – Мн. : Высш. шк., 1982. – 240 с.
210. Пиаже Ж. Речь и мышление ребёнка / Ж. Пиаже. – М. : Педагогика. – Пресс, 1994. – 526 с.
211. Підготовка дітей із загальним недорозвитком мовлення старшого дошкільного віку до оволодіння орфографією : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Л. І. Бартенєва; Ін-т дефектології АПН України. – К., 2000. – 18 с.
212. Піроженко Т. Мовлення дитини: Психологія мовленнєвих досягнень дитини / Т. Піроженко. – К. : Главник, 2005. – (Психологічний інструментарій). – 112с.
213. Поваляева М. А. Развитие речи при ознакомлении с природой / М. А. Поваляева. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2002. – 350 с.
214. Поваляева М. А. Поиск нетрадиционных методов в коррекционной педагогике / М. А. Поваляева, Л. Р. Караханян. – Ростов-на-Дону : РГПУ, 1997. – 70 с.
215. Подготовка студентов к работе с учащимися 6-летнего возраста : учеб. пособие / [под ред. А. Я. Савченко]. – К. : Вища шк., 1990. – 263 с.
216. Покроєва Л. Проблеми підготовки до навчання шестилітніх першокласників / Л. Покроєва // Початкова шк. – 2000. – № 1. – С. 7.
217. Полосухина В. Н. Развитие связной речи детей шестилетнего возраста в условиях школьного обучения : автореферат дис. ... канд. пед. наук / В. Н. Полосухина; Моск. гос. пед. ин-т. – М., 1985. – 16 с.
218. Понятийно-терминологический словарь логопеда / [под ред. В. И. Селивёрстова]. – М. : ВЛАДОС, 1997. – 209 с.

219. Правдина О. В. Логопедия : учеб. пособие [для студ. дефектол. фак-тов пед. ин-тов] / О. В. Правдина. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 1973. – 272 с.
220. Програма навчання та виховання в підготовчій групі дитячого садка. – К. : Рад. шк., 1985. – 80 с.
221. Програми для загальноосвітньої школи для дітей з тяжкими порушенням мовлення (підготовчий - 1 класи) / Науково-методичний центр середньої освіти; укл. М. К. Шеремет. – К. : Початкова шк., 2005. – 224 с.
222. Програми для середньої загальноосвітньої школи. 1-4 класи. – К. : Початкова шк. – 2006. – 432 с.
223. Развитие речи детей дошкольного возраста : пособие для воспитателя детского сада / [под ред. Ф. А. Сохина]. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Просвещение, 1984. – 233 с.
224. Ревуцька О. В. Словотворча робота як засіб збагачення лексичного запасу молодших школярів із тяжкими вадами мовлення (ТВМ) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / О. В. Ревуцька; Інститут спеціальної педагогіки АПН України. – К., 2003. – 192 с.
225. Разин А. В. Воспитание красотой / А. В. Разин. – М. : Просвещение, 1980. – 79 с.
226. Рамзаева Т. Г. Методика обучения русскому языку в начальных классах : учебное пособие [для студентов пед. ин-тов по спец. № 2121 «Педагогика и методика начального обучения»] / Т. Г. Рамзаева, М. Р. Львов. – М. : Просвещение, 1979. – 431 с.
227. Розенталь Д. Э. Справочник по русскому языку. Словарь лингвистических терминов / Д. Э. Розенталь, М. А. Теленкова. – М. : Оникс, 2003. – 623 с.
228. Семиченко В. А. Психология речи : учеб. пособие / В. А. Семиченко. – К. : «Магістр-S», 1998. – 112 с.

229. Сидорова У. М. Формирование речевой и познавательной активности у детей с ОНР: Упражнения, дидактические игры, логические задачи, игры-занятия / У. М. Сидорова. – М. : ТЦ Сфера, 2005. – 64 с.
230. Скрипченко Н. Ф. Педагогический аспект проблемы обучения и воспитания детей шестилетнего возраста / Н. Ф. Скрипченко // Рус. яз. и литература в школах УССР. – 1982. – № 4. – С.64–67.
231. Скрипченко Н. Ф. Связная речь детей шестилетнего возраста / Н. Ф. Скрипченко, А. С. Зимильдинова // Початкова шк. – 1984. – № 5. – С. 47–52. – На укр.яз.
232. Слобин Д. Психолінгвістика / Д. Слобин, Дж. Грин. – М. : Прогресс, 1976. – 349 с.
233. Струннікова Д. І. Розвиток мовлення дітей через пізнання природи / Д. І. Струннікова // Науковий вісник Чернівецького університету : зб. наук. праць. Сер. : Педагогіка та психологія. – Чернівці : ЧДУ, 1998. – Вип. 37. – С. 92–97.
234. Смирнова Л. Н. Логопедия в детском саду. Занятия с детьми 4—5 лет с общим недоразвитием речи : пособие для логопедов, дефектологов и воспитателей / Л. Н. Смирнова. – М. : Мозаика-Синтез, 2004. – 72 с.
235. Соботович Е. Ф. Методика выявления речевых нарушений у детей и диагностика их готовности к школьному обучению / Е. Ф. Соботович. – К. : ПП “Компанія “Актуальна освіта”, 1998. – 127 с.
236. Соботович Е.Ф. Психолінгвістическа структура речової діяльності і механізми її формування / Е. Ф. Соботович. – К. : ИЗМН, 1997. – 44 с.
237. Соботович Є. Ф. Порушення мовного розвитку та шляхи їх корекції : навч.-метод. посібник / Е. Ф. Соботович. – К. : ІСДО, 1995. – 204 с. – Рос. мовою.
238. Соботович Є. Ф. Особливості засвоєння дітьми із НОНР узагальненого лексичного значення слова та його понятійної співвіднесеності / Є. Ф. Соботович, Л. І. Трофименко // Дефектологія. – 2000. – № 1. – С. 16–19.

239. Советский энциклопедический словарь / [гл. ред. Прохоров А. М.] – 3-е изд. – М. : Сов. энциклопедия, 1985. – 1600 с.
240. Сохін Ф. О. Удосконалення мовлення старшими дошкільниками / Ф. О. Сохін // Дошкільна лінгводидактика : хрестоматія: у 2ч. / упоряд. А. М. Богуш. – К. : Вища шк. – 1999. – 211с.
241. Спивак Л. А. Коррекционная направленность фенологических наблюдений в старших классах вспомогательной школы : дис. ... канд. пед. наук / Л. А. Спивак; НИИ дефектологии АПН СССР. – М., 1989. – 156 с. : 6 табл., 6 илл. – Библиогр.: 158 назв.
242. Спирина Л. Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи (I - IV классы) / Л. Ф. Спирина; Науч. исслед. ин-т дефектологии АПН СССР. – М. : Педагогика, 1980. – 192 с.
243. Струнина Е. М. Семантический аспект в развитии речи старших дошкольников / Е. М. Струнина, О. С. Ушакова // Развитие речи и речевого общения дошкольников / [под ред. О. С. Ушаковой]. – М., 1995. – 21 с.
244. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинский // Избранные произведения в 5 т. – К. : Просвіта, 1980. – Т.3. – 358 с.
245. В. О. Сухомлинський і сучасність: матеріали Других Всеукр. пед. читань / Акад. пед. наук України [та ін.] / упоряд. М. Я. Антоненко. – К. : Чернігів, 1996. – Вип. 2. – Ч. 1. – 114 с.
246. Сухорукова Г. В. Уроки мислення серед природи : Естетичні комплекси за В.О.Сухомлинським // Дошкільне виховання. – 2003. – №9. – С. 7–9.
247. Талызина Н. Ф. Теоретические основы разработки модели специалиста / Н. Ф. Талызина // В помощь слушателям факультета новых методов и средств обучения при Политехническом музее / Всесоюзное общество «Знание», Политехнический музей, НИИ проблем высшей школы. – М. : Изд. «Знание», 1986. – 108 с.
248. Талызина Н. Ф. Пути разработки профиля специалиста / Н. Ф. Талызина,

Н. Т. Печенюк, Л. Б. Хихловский. – Саратов : Изд. Саратовского университета, 1987. – 173 с.

249. Тараненко І. Розвиток життєвої компетенції та соціальної інтеграції: досвід європейських країн / І. Тараненко // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство : науково-метод. зб. – К. : Контекст, 2000. – С. 37–40.

250. Тарасун В. В. Концепція державного стандарту освіти учнів з порушеннями речевого розвитку (2000 р.) / В. В. Тарасун // Хрестоматія з логопедії : навч. посібник / [під ред. Шеремет М. К., Мартиненко І. В.]. – К. : КНТ, 2006. – С. 64–81.

251. Тарасун В. В. Проблема готовності дітей до шкільного навчання / В. В. Тарасун // Науковий часопис Національного педагогічного університету М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та психологія. – К. : Изд. НПУ М. П. Драгоманова, 2007. – Вип. 8. – С. 73–81.

252. Тарасун В. В. Формування мовної особистості – новий напрям логопедичної роботи / В. В. Тарасун // Дефектологія. – 2007. – № 4. – С. 1–10.

253. Тарасун В. В. Попередження недорозвитку навчальних здібностей у дітей / В. В. Тарасун // Практ. психол. та соц. робота. – 1998. – № 2. – С. 9–11.

254. Тарасун В. В. Логодидактика : навч. посібник [для вищих навчальних закладів] / В. В. Тарасун. – К. : Вид. Нац. Пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова, 2004. – 348 с.

255. Тимирязев К. А. Фотография и чувство природы / К. А. Тимирязев // Сочинения в 10 т. – М. : Сельхозгиз, 1938. – Т. 5. – С. 227–239.

256. Тихеева Е. И. Развитие речи детей / Е. И. Тихеева. – М. : Просвещение, 1981. – 281с.

257. Тищенко В. В. Формування інтелектуального компонента мовленнєвої діяльності у розумово відсталих дошкільників : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / В. В. Тищенко; АПН України, Ін-т дефектології. – К., 1999. – 24с.

258. Трауготт Н. Н. Как помочь детям, которые плохо говорят / Н. Н. Трауготт. – СПб. : Изд-во С.-Петербур. ун-та, 1994. – 215 с.
259. Трофименко Л. І. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей середнього дошкільного віку із ОНР : програмно-метод. комплекс / за ред. Є. Ф. Соботович; АПН України, Інститут спеціальної педагогіки. – К. : Актуальна освіта, 2007. – 119с.
260. Український дефектологічний словник / [за ред. акад. В. І. Бондаря]. – К. : Милосердя України, 2001. – 212 с.
261. Український педагогічний словник / [уклад.С. Гончаренко]. – К. : Либідь, 1997. – 213 с.
262. Ульянова Т. А. Методические рекомендации по планированию и проведению уроков развития устной речи на основе изучения предметов и явлений окружающей действительности в 5 классе вспомогательной школы / Т. А. Ульянова. – К. : РУМК, 1991. – 60 с. – На укр.яз.
263. Ушакова Т. Н. Речь ребенка. Проблемы и решения / Т. Н. Ушакова. – М. : Когито-центр, 2008. – 352 с.
264. Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения / К. Д. Ушинский. – М. : Просвещение, 1968. – 358 с.
265. Фадина М. Ф. Влияние наблюдений в природе и пейзажного искусства на развитие образной речи слабовидящих школьников (5-7 классы) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / М. Ф. Фадина; НИИ дефектологии АПН СССР. – М., 1988. – 216 с.
266. Федієнко В. В. Вчимося мислити без проблем / В. В. Федієнко, І. С. Марченко [та ін.]. – Х. : Торсінг, 2001. – 24 с.
267. Федоренко Л. П. Словарная работа в подготовительной группе / Л. П. Федоренко, Л. Фесюкова // Дошкольное воспитание. – 1972. – № 12. – С. 5–12.
268. Федоренко Л. П. Анализ теории и практики методики обучения русскому языку / Л. П. Федоренко. – Курск : Изд. КГПИ, 1994. – 205 с.

269. Фигередо Эскобар Эрнесто Ласаро Психолого-педагогическая характеристика дошкольников с ОНР : дис. ... канд. пед. наук / Эскобар Эрнесто Ласаро Фигередо; НИИ дефектологии АПН СССР. – М., 1989.– 144 с.: 26 таблиц, 3 илл. – Библиогр.: 150 назв.
270. Филичева Т. Б. Основы логопедии : [учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)»] / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелёва, Г. В. Чиркина. – М. : Просвещение, 1989. – 223 с.
271. Филичева Т. Б. Подготовка к школе детей с ОНР в условиях специального детского сада / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – М. : Альфа, 1993. – Ч. I. – 101с.
272. Фіцула М. Педагогіка : навч. посібник / М. Фіцула. – К. : Изд. «Академія», 2000. – 544 с.
273. Характеристика связной речи детей / [авт. текста Т. А. Ладыженская]. – М. : Педагогика, 1980. – 210 с.
274. Хватцев М. Е. Логопедия: работа с дошкольниками / М. Е. Хватцев. – М. : Аквариум; СПб. : Дельта, 1996. – 384 с.
275. Хрестоматія з логопедії : навч. посібник / [ред.: Шеремет М. К., Мартиненко І. В.]. – [2-вид.] – К. : КНТ, 2008. – 380 с.
276. Худушин Ф. С. Эстетическое отношение к природе / Ф. С. Худушин. – М. : Знание, 1977. – 64 с.
277. Цветкова Л. С. Роль зрительного образа в формировании речи у детей с различными формами речевой патологии / Л. С. Цветкова, Т. М. Пирцхалайшвили // Дефектология. – 1975. – № 5. – С. 11–18.
278. Цейтлин С. Н. Язык и ребёнок: Лингвистика детской речи / С. Н. Цейтлин. – М. : ВЛАДОС, 2000. – 240 с.
279. Чередов И. М. Система формирования организации обучения в советской общеобразовательной школе / И. М. Чередов. – М. : Педагогика, 1987. – 152 с.

280. Чередніченко Н. В. Формування навичок грамотного письма у дітей із важкими вадами мовлення в умовах корекційного навчання : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Н. В. Чередниченко; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 1999. – 190с. – Бібліогр.: с. 175–190.
281. Шахнарович А. М. Психолінгвістический анализ семантики и грамматики: на материале онтогенеза речи / А. М. Шахнарович, Н. М. Юрьева. – М. : Наука, 1990. – 168 с.
282. Швачкин Н. Х. Возрастная психолінгвістика : хрестоматія [учеб. пособие] / Н. Х. Швачкин. – М. : Лабиринт, 2004. – 330 с.
283. Шевченко М. В. Формування знань та умінь рідної мови у молодших школярів із загальним мовленнєвим недорозвитком : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / М. В. Шевченко. – К., 1996. – 24 с. – Бібліогр.: с. 21–24.
284. Шевченко С. Г. Коррекционно-развивающее обучение: Организационно-педагогические аспекты : метод. пособие / С. Г. Шевченко. – М. : Гуманитар. Изд. Центр ВЛАДОС, 2001. – 136 с.
285. Шевченко С. Г. Ознакомление с окружающим миром учащихся с задержкой психического развития / С. Г. Шевченко. – М. : Просвещение, 1990. – 79 с.
286. Шеремет М. К. Готовность шестилетнего ребенка к школе : информ. письмо / М. К. Шеремет. – К. : ЦИУУ, 1989. – 37 с.
287. Шеремет М. К. Мовленнєва підготовка дошкільників з фонетико-фонематичним недорозвиненням до школи / М. К. Шеремет // Науковий часопис. Сер. 19. Корекційна педагогіка та психологія. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – Вип. 13. – С. 161–164.
288. Шеремет М. К. Стан системи підготовки логопедів у вищих навчальних закладах України / М. К. Шеремет // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Огієнка. Сер.: Соціально-педагогічна / за ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. – Кам'янець – Подільський : Аксіома, 2009. – Вип. XII. – С. 362–367.

289. Шеремет М. К. Логопедія : підручник / [за ред. М. К. Шеремет]. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2010. – 376 с.
290. Эльконин Д. Б. Психология обучения младших школьников / Д. Б. Эльконин. – М. : Знание, 1974. – 64 с.
291. Эльконин Д. Б. Развитие речи в дошкольном возрасте / Д. Б. Эльконин. – М. : Изд. АПН РСФСР, 1966. – 115 с.
292. Юртайкин В. В. Пути повышения эффективности коррекционно-воспитательной работы в группах для дошкольников с общим недоразвитием речи / В. В. Юртайкин, Л. Н. Ефименкова // Дефектология. – 1981. – № 1. – С. 74–79.
293. Ягункова В. П. В мир прекрасного / В. П. Ягункова // Способности ваших детей. – М. : Просвещение, 1969. – 216 с.
294. Яременко В. І. Новий тлумачний словник української мови у чотирьох томах / В. І Яременко. – К. : Аконті, 1999. – Т. 1. – С. 667–677.
295. Competency-Based Teacher Education: Progress, Problems and Prospects / Ed. By W. R. Houston, R. B. Howsam. – Chicago : Science Research Association, 1972. – Vol. X. – 182 p.
296. Lerner J. W. Learning Disabilities: theories, Diagnosis, and Teaching Strategies– 6th ed. / J. W. Lerner. – Boston : Toronto, 1993. – 255 p.
297. Satz P. Learning disability subtypes: a review / P. Satz, R. Morris // Neuropsychological and cognitive processes in reading / Ed. By F. J. Pirozzolo, M. C. Wittrock. – London, 1981. – P. 109–144.

Приложение А

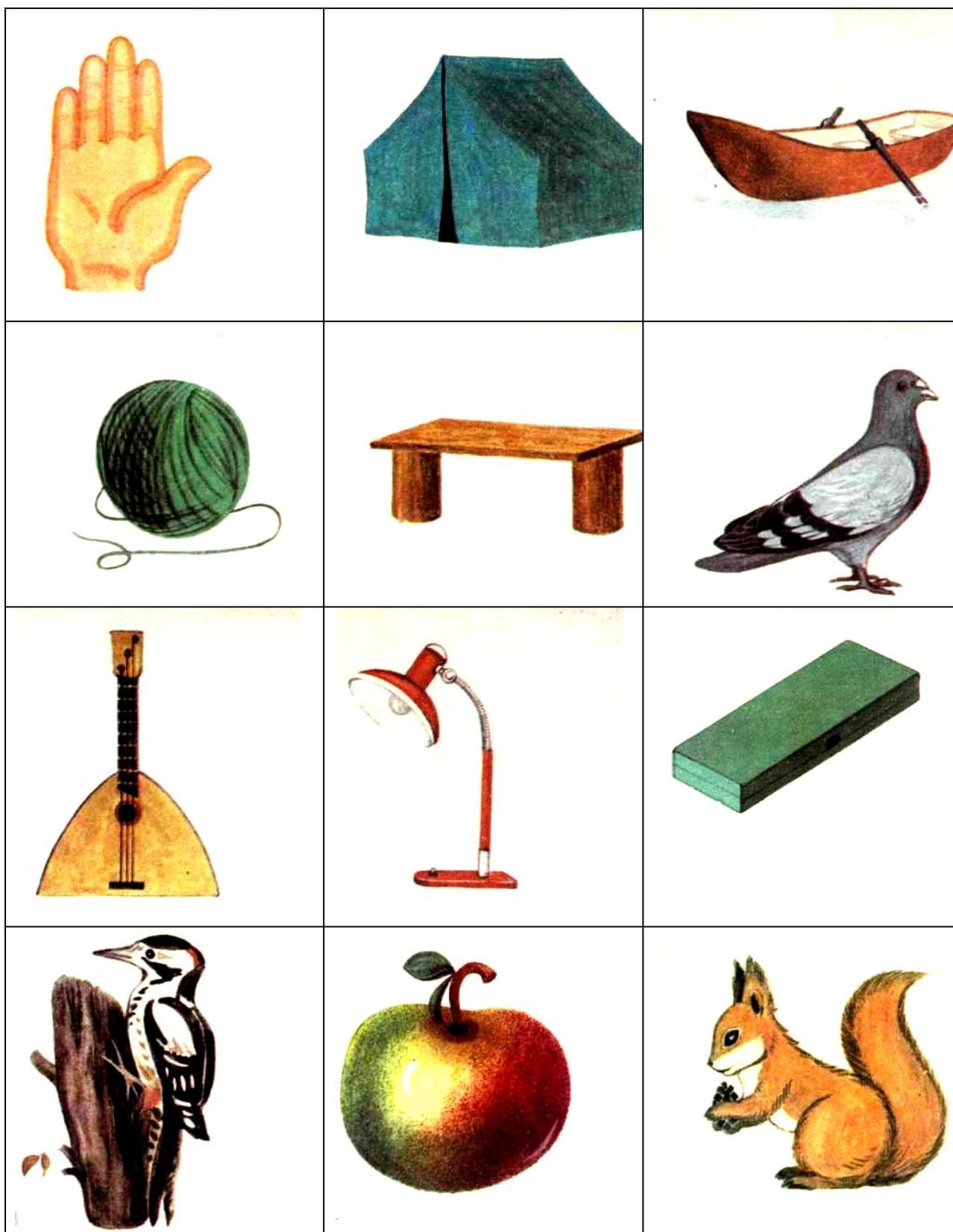
Протокол диагностирования речевой компетентности
(Фамилия, имя, возраст учащихся)

	№ задание	Количество баллов	Общая сумма баллов	Уровень речевой компетентности
Фонетическая компетенция	Задание 1			
	Задание 2			
	Задание 3			
	Задание 4			
	Задание 5			
	Задание 6			
	Задание 7			
Лексическая компетенция	Задание 1			
	Задание 2			
	Задание 3			
	Задание 4			
	Задание 5			
	Задание 6			
	Задание 7			
Грамматическая компетенция	Задание 1			
	Задание 2			
	Задание 3			
	Задание 4			
	Задание 5			
	Задание 6			
	Задание 7			
Диалогологическая компетенция	Задание 1			
	Задание 2			
	Задание 3			
	Задание 4			
	Задание 5			
	Задание 6			
	Задание 7			
реческтивная компетенция	Задание 1			
	Задание 2			
	Задание 3			

Приложение Б

Дидактический материал для обследования речи

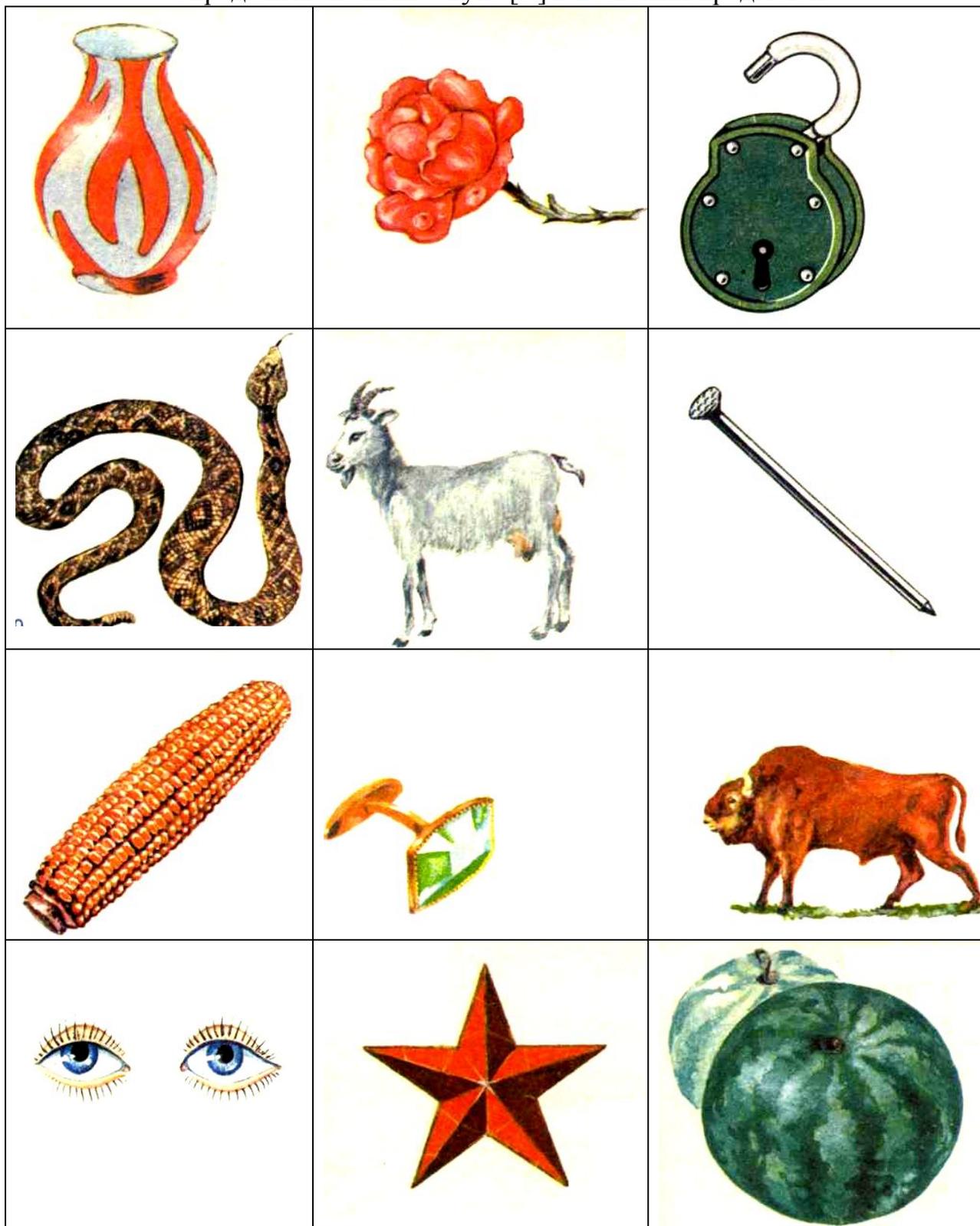
Определить наличие звука [л] в названных предметах



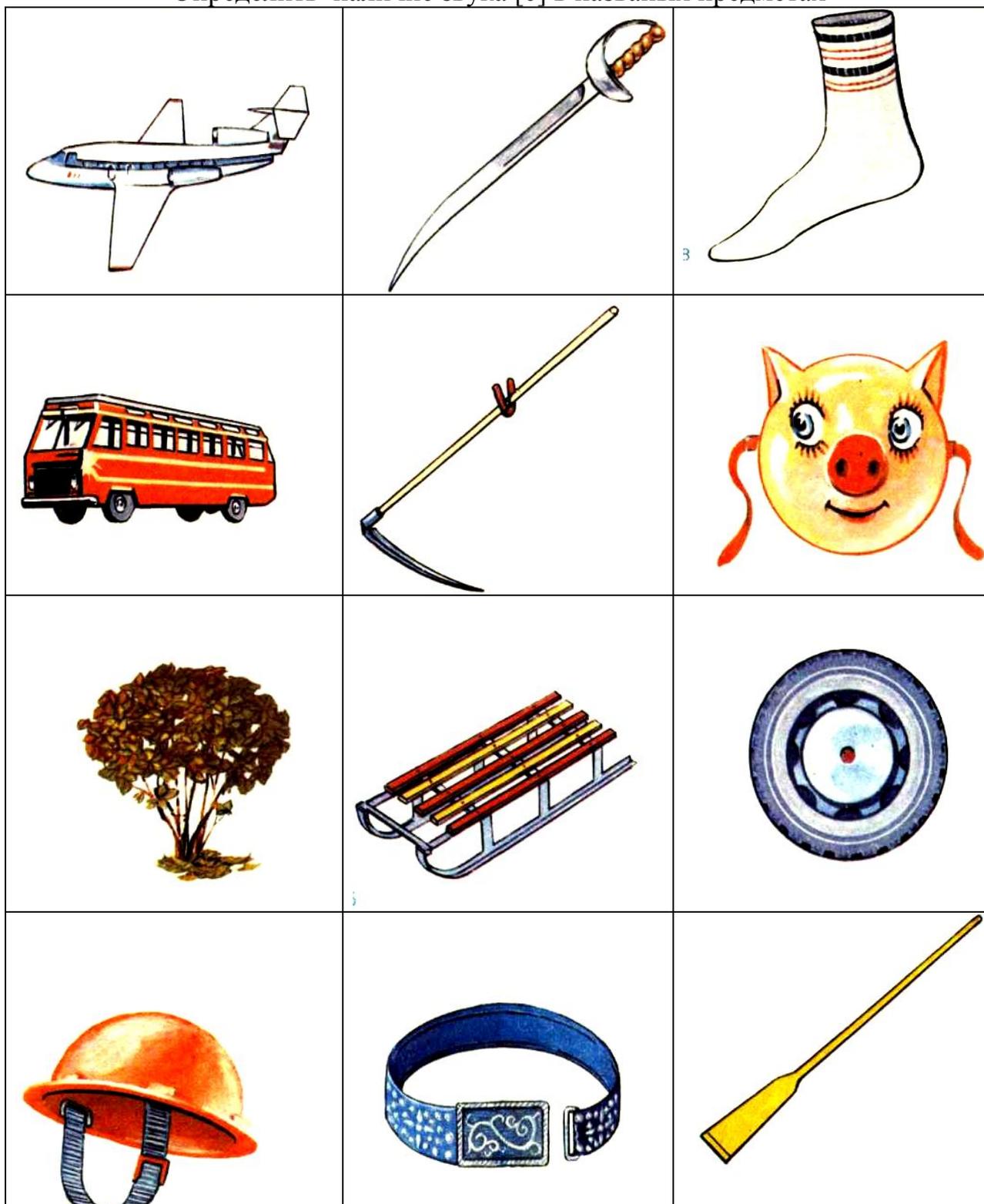
Определить наличие звука [ч] в названных предметах



Определить наличие звука [з] в названных предметах



Определить наличие звука [с] в названных предметах

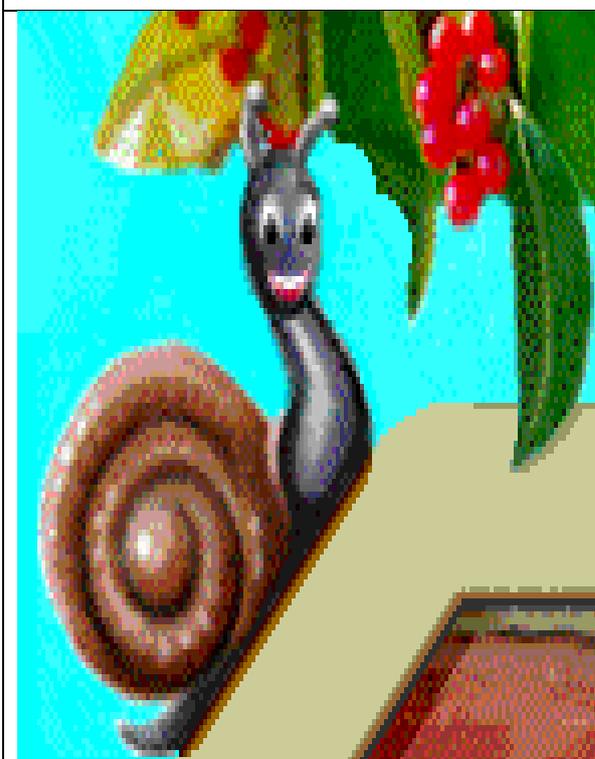


Приложение В
Назови предметы и их части



Приложение Д

Дать ответ на вопрос



Приложение Ж
День 8 марта

Расскажи о том, что видишь на картинке



Приложение 3

В магазине



Приложение К
Составь рассказ



Приложение Л
**Описание количественного и качественного анализа выполнения
 заданий диагностической методики**

1. Исследование сформированности фонетической компетенции

Обследование звукопроизношения шестилетних учащихся с общим недоразвитием речи (III уровень):

– 78 учащихся (52,7 % из 148 учащихся) имеют нарушения звукопроизношения, которые характеризуются различным видом искажения (межзубное и боковое произношение) разных групп звуков (самые распространенные – межзубный сигматизм и боковой ротацизм);

– искажение и отсутствие разных групп звуков зафиксировано у 50 учащихся (33,78 % из 148 учащихся). Самые распространенные нарушения и отсутствие звуков [Ж] [Ш] [Р] [Л] [ТС] [ТШ];

– искажение и замена разных групп звуков у 20 учащихся (13,52 % из 148 учащихся), например, замена [Т] — [Д], [ТШ] — [ТС], [ТШ] — [Т'] и др.

Задание 1. Определение общего звука в словах.

Простые формы звукового анализа слов доступны шестилетним учащимся, они не только умеют отличать один звук от другого, но и четко определяют их последовательность в слове, которое свидетельствует о сформированности практического языкового анализа.

Количественные показатели выглядели так:

– среди шестилетних учащихся с общим недоразвитием речи (III уровень) самостоятельно правильно выполнили задание 39 учащихся (26,35 % из 148 учащихся). Мы определили это, как высокий уровень выполнения задания. Допустили незначительные ошибки и самостоятельно их исправили 7 учащихся (4,73 %). Это достаточный уровень выполнения задания. Не смогли самостоятельно определить общий звук в словах и допустили много ошибок 45 учащихся (30, 41 %) – средний уровень выполнения задания. Не смогли

выполнить задания и не приняли помощи экспериментатора 57 учащихся (38,51 %) – низкий уровень выполнения задания;

– среди учащихся без нарушений речи самостоятельно правильно выполнил задание 220 учащихся (92 % из 239 учащихся), это высокий уровень выполнения задания. 19 учащихся допустили незначительные одну-две ошибки, которые самостоятельно исправили после подсказки экспериментатора (8 %) – достаточный уровень выполнения задания.

Следовательно, как показали экспериментальные данные, большинство учащихся с общим недоразвитием речи не могут самостоятельно определить общий звук в словах и допускают много ошибок, которые самостоятельно не исправляют. У учащихся без нарушений речи высокий и достаточный уровень выполнения этого задания, ошибки незначительные, как правило, механического характера.

Задание 2. Определение наличия звука в слове.

Исследовался уровень овладения звуковым анализом слов и сформированности фонематического слуха, которые достаточно четко раскрываются в процессе определения наличия звука в слове и свидетельствуют об овладении навыками языкового анализа.

Количественные показатели имели такой вид:

– среди учащихся шестилетнего возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) во время выполнения задания допустили незначительные ошибки и самостоятельно их исправили 32 учащихся (21,62 %). Это достаточный уровень выполнения задания. Не смогли самостоятельно определить заданный звук в словах и допустили много ошибок 77 учащихся (52,03 %) – средний уровень выполнения задания. Не смогли выполнить задания и не приняли помощи экспериментатора 39 учащихся (26,35 %) – низкий уровень выполнения задания;

– среди учащихся без нарушений речи (239 учащихся) самостоятельно правильно выполнили задание 200 учащихся (83,68 %), это высокий уровень

выполнения задания. По демонстрации образца задание выполнили 39 учащихся (16,32 %), допустив незначительные (1-2) ошибки, которые самостоятельно исправили после подсказки экспериментатора – достаточный уровень выполнения задания.

Следовательно, большинство учащихся с общим недоразвитием речи не могут самостоятельно определить заданный звук в словах и допускают много ошибок, которые самостоятельно не исправляют. У учащихся без нарушений речи высокий и достаточный уровень выполнения этого задания, ошибки незначительные, как правило, механического характера.

Задание 3. Определение рисунков, в названиях которых есть заданный звук. Это задание широко используется в логопедии. По сравнению с предыдущими заданиями на определение уровня овладения звуковым анализом слов и сформированности фонематических процессов, это задание сложнее, сущность его заключается в том, что учащийся должен выделить из группы предметов те, в названиях которых есть заданный звук.

По количественным показателям задание выполнено следующим образом:

– среди учащихся шестилетнего возраста с общим недоразвитием речи (148 учащихся) во время выполнения задания допустили незначительные ошибки и самостоятельно их исправили 39 учащихся (26,35 %). Это достаточный уровень выполнения задания. Не смогли самостоятельно определить предметы, в названиях которых есть заданный звук, и допустили при этом много ошибок 70 учащихся (47,3 %) – средний уровень выполнения задания. Не смогли выполнить правильно задания и не приняли помощи экспериментатора 39 учащихся (26,35 %) – низкий уровень выполнения задания;

– среди учащихся без нарушений речи (239 учащихся) самостоятельно без ошибок выполнили задание 129 учащихся (53,97 %), это высокий уровень выполнения задания. По демонстрации образца задания выполнили 110

учащихся (46,03 %), не смогли правильно определить звук в 1-2 названиях предметов – достаточный уровень выполнения задания;

Следовательно, большинство учащихся с общим недоразвитием речи не могут самостоятельно определить заданный звук в названиях предметных рисунков, допускают много ошибок, которые самостоятельно не исправляют. У учащихся без нарушений речи – высокий и достаточный уровень выполнения этого задания, ошибки незначительные, которые учащийся в состоянии самостоятельно определить и исправить.

Задание 4. Определение первого звука в словах.

Исследовался уровень овладения звуковым анализом слов и сформированности фонематического слуха, которые раскрываются в процессе определения первого звука в слове и свидетельствуют об овладении навыками языкового анализа.

Количественные показатели имели такой вид:

– среди учащихся шестилетнего возраста с общим недоразвитием речи (148 учащихся) самостоятельно и без ошибок определили первый звук в слове 32 учащихся (21,62 %). Это высокий уровень выполнения задания. Допустили незначительные ошибки и самостоятельно их исправили 14 учащихся (9,5 %) – достаточный уровень выполнения задания. Не смогли самостоятельно определить первый звук в словах и допустили много ошибок 17 учащихся (21,5 %) – средний уровень выполнения задания. Не смогли выполнить задания и не приняли помощи экспериментатора 70 учащихся (47,26 %) – низкий уровень выполнения задания;

– среди учащихся без нарушений речи (239 учащихся) самостоятельно правильно выполнили задание 220 учащихся (92 %), это высокий уровень выполнения задания. Не смогли самостоятельно определить первый звук в словах и допустили много ошибок 19 учащихся (8 %) – средний уровень выполнения задания.

Следовательно, большинство учащихся с общим недоразвитием речи не могут самостоятельно определить первый звук в словах и допускают много ошибок, которые самостоятельно не исправляют. У учащихся без нарушений речи высокий и средний уровень выполнения этого задания, ошибки незначительные.

Задание 5. Определение последнего звука в словах.

Исследовался уровень овладения звуковым анализом слов и сформированности фонематического слуха.

Количественные показатели следующие:

– среди учащихся шестилетнего возраста с общим недоразвитием речи (148 учащихся) самостоятельно и без ошибок определили последний звук в слове 15 учащихся (10,14 %). Это высокий уровень выполнения задания. Допустили незначительные ошибки и самостоятельно их исправили 15 учащихся (10,14 %) – достаточный уровень выполнения задания. Не смогли самостоятельно определить последний звук в словах и допустили много ошибок 24 учащихся (16,22 %) – средний уровень выполнения задания. Не смогли выполнить задания и не приняли помощи экспериментатора 94 учащихся (79,72 %) – низкий уровень выполнения задания;

– среди учащихся без нарушений речи (239 учащихся) самостоятельно правильно выполнили задание 220 учащихся (92 %), это высокий уровень выполнения задания. Не смогли самостоятельно определить последний звук в словах и допустили много ошибок 19 учащихся (8 %) – средний уровень выполнения задания.

Следовательно, большинство учащихся с общим недоразвитием речи не могут самостоятельно определить последний звук в словах и допускают много ошибок, которые самостоятельно не исправляют. У учащихся без нарушений речи высокий и средний уровень выполнения этого задания, ошибки незначительные.

Задание 6. Определение гласного звука в середине слова.

Исследовался уровень овладения звуковым анализом слов и сформированности фонематического слуха.

По количественным показателям задание выполнено таким образом:

– среди учащихся шестилетнего возраста с общим недоразвитием речи (148 учащихся) во время выполнения задания допустили незначительные ошибки и самостоятельно их исправили 15 учащихся (10,14 %). Это достаточный уровень выполнения задания. Не смогли самостоятельно определить гласный звук в середине слова и допустили много ошибок 7 учащихся (4,73 %) – средний уровень выполнения задания. Не смогли выполнить задания и не приняли помощи экспериментатора 126 учащихся (85,13 %) – низкий уровень выполнения задания; среди учащихся без нарушений речи (239 учащихся) самостоятельно правильно выполнили задание 129 учащихся (53,97 %), это высокий уровень выполнения задания. Допустили незначительные ошибки и самостоятельно их исправили 57 учащихся (23,854 %) – достаточный уровень выполнения задания. Не смогли самостоятельно определить гласный звук в середине слова и допустили много ошибок 53 учащихся (22,18 %) – средний уровень выполнения задания.

Следовательно, большинство учащихся с общим недоразвитием речи не могут самостоятельно определить гласный звук в середине слова и допускают много ошибок, которые самостоятельно не исправляют. У учащихся без нарушений речи высокий, достаточный и средний уровень выполнения этого задания, Дети допускают незначительные ошибки, которые исправляют самостоятельно и с помощью экспериментатора.

Задание 7. Определение ошибки в услышанной фразе.

Исследовался уровень понимания и различения, близких по звучанию слов и их соотношения с реальными предметами.

По количественным показателям задание выполнено следующим образом:

– среди учащихся шестилетнего возраста с общим недоразвитием речи (148 учащихся) 7 учащихся (4,73 %) быстро нашли ошибки в предложении, самостоятельно и правильно исправили их. Это высокий уровень выполнения задания. Правильно нашли ошибку в предложении с помощью взрослого, или допустили неточности, которые самостоятельно исправили, 7 учащихся (4,73 %) – достаточный уровень выполнения задания. Не смогли самостоятельно найти ошибку в предложении 32 учащихся (21,62 %) – средний уровень выполнения задания. Не смогли выполнить задания и не приняли помощи экспериментатора 102 учащихся (68,92 %) – низкий уровень выполнения задания;

– среди учащихся без нарушений речи (239 учащихся) быстро нашли ошибки в предложении, самостоятельно и правильно исправили их 148 учащихся (61,92 %), это высокий уровень выполнения задания. Правильно нашли ошибку в предложении после помощи взрослого и исправили ее 72 учащихся (30,12 %) – достаточный уровень выполнения задания. Не смогли самостоятельно найти ошибку в предложении 19 учащихся (7,96 %) – средний уровень выполнения задания.

Результаты выполнения серии заданий представлены в таблице:

Таблица Л. 1

**Показатели уровней сформированности фонетической компетенции
по результатам констатирующего эксперимента**

Уровни фонетической компетенции		Количество	Учащихся	%	Учащихся	%
			Дети с ОНР		Дети без нарушений речи	
Фонетическая компетенция	Высокий	25-28	—	—	219	92
	Достаточный	18-24	22	14,86	20	8
	Средний	11-17	47	31,8	—	—
	Низкий	0-10	79	53,4	—	—

Следовательно, большинство учащихся с общим недоразвитием речи имеют средний и низкий уровень выполнения задания. Они не могут самостоятельно различить близкие за звучанием слова и соотнести их с реальными предметами. У учащихся без нарушений речи высокий, достаточный и средний уровень выполнения этого задания, допущены ошибки, дети исправляют самостоятельно и с помощью экспериментатора.

2. Исследование сформированности лексической компетенции

Задание 1. Вопросник. Усвоение обобщающего значения слов.

Это задание помогает выяснить наличие в словаре учащихся существительных (знание обобщающих слов).

Количественные показатели следующие:

– среди учащихся шестилетнего возраста с общим недоразвитием речи (148 учащихся) самостоятельно называют 5-6 предметов, которые принадлежат к разным отмеченным группам, допуская 1-2 ошибки, которые самостоятельно исправляют, 15 учащихся (10,13 %). Мы определили это, как достаточный уровень выполнения задания. Называют 3-4 предмета, которые принадлежат к отмеченным группам, допускают 2-3 ошибки 39 учащихся (26,35 %) – средний уровень выполнения задания. Называют 1-2 предмета, которые принадлежат к отмеченным группам, допускают много ошибок или не могут выполнить задания и не приняли помощи экспериментатора 94 учащихся (63,52 %) – низкий уровень выполнения задания;

– среди учащихся без нарушений речи (239 учащихся) самостоятельно без ошибок выполнили задание 19 учащихся (8 %), это высокий уровень выполнения задания. 186 учащихся (77,82 %) подобрали 5-6 предметов к отмеченным обобщающим словам, допустили незначительные 1-2 ошибки, которые самостоятельно исправили после подсказки экспериментатора – достаточный уровень выполнения задания. Назвали 3-4 предмета, которые

принадлежат к отмеченным группам, допустили 2-3 ошибки 34 учащихся (22,18 %) – средний уровень выполнения задания.

Следовательно, как показали экспериментальные данные, большинство учащихся с общим недоразвитием речи не знают обобщающего значения слов и допускают много ошибок, которые самостоятельно не исправляют. У учащихся без нарушений речи преимущественно достаточный уровень выполнения этого задания, ошибки незначительные, что свидетельствует об усвоении обобщающего значения предметов.

Задание 2. Вопросник. Признаки предмета.

Это задание помогает выяснить наличие в словаре учащихся прилагательных (признаков качества предмета).

По количественным показателям задание выполнено следующим образом:

– среди учащихся шестилетнего возраста с общим недоразвитием речи (148 учащихся) 39 учащихся (26,35 %) называет 3-4 признака, допускает 2-3 ошибки. Это средний уровень выполнения задания. Называют 1-2 признака, допускают много ошибок или не могут выполнить задания и не принимают помощи экспериментатора 109 учащихся (73,65 %) – низкий уровень выполнения задания;

– среди учащихся без нарушений речи (239 учащихся) самостоятельно без ошибок подобрали признаки 19 учащихся (8 %), это высокий уровень выполнения задания. 90 учащихся (37,66 %) подобрали 5-6 слов-признаков предметов к отмеченным словам, допустили незначительные 1-2 ошибки, которые самостоятельно исправили после подсказки экспериментатора – достаточный уровень выполнения задания. Назвали 3-4 признака к предметам, допустили 2-3 ошибки 110 учащихся (46 %) – средний уровень выполнения задания. Называли 1-2 признака, допустили много ошибок или не смогли выполнить задания и не приняли помощи экспериментатора 20 учащихся (8,34 %) – низкий уровень выполнения задания.

Следовательно, как показали экспериментальные данные, большинство учащихся с общим недоразвитием речи (III уровень) не могут подобрать слова-признаки к предметам, допускают при этом много ошибок, которые самостоятельно не исправляют, имеют низкий и средний уровень выполнения задания. У учащихся без нарушений речи преимущественно достаточный и средний уровень выполнения этого задания.

Задание 3. Дополни предложение. «Скажи наоборот».

Это задание помогает выяснить понимание и наличие в словаре учащихся антонимов.

Количественные показатели такие:

— среди учащихся шестилетнего возраста с общим недоразвитием речи (148 учащихся) самостоятельно подбирают слова-антонимы к отмеченным словам, могут допустить 1-3 ошибки, которые самостоятельно исправляют, 7 учащихся (4,73 %). Мы определили это, как достаточный уровень выполнения задания. Подбирают слова-антонимы к отмеченным словам с помощью взрослого, допускают 3-4 ошибки 32 учащихся (21,62 %) – средний уровень выполнения задания. Подбирают неправильно слова-антонимы к отмеченным словам, допускают много ошибок или не могут выполнить задания и не принимают помощи экспериментатора 109 учащихся (73,65 %) – низкий уровень выполнения задания; среди учащихся без нарушений речи (239 учащихся) быстро и легко подбирают слова-антонимы, не допускают ошибки 38 учащихся (15,9 %), это высокий уровень выполнения задания. 110 учащихся (46 %) подбирают слова-антонимы к отмеченным словам, могут допустить 1-3 ошибки, которые самостоятельно исправляют достаточный уровень выполнения задания. Подбирают слова-антонимы с помощью взрослого, допускают 3-4 ошибки 91 учащихся (38,1 %) – средний уровень выполнения задания.

Следовательно, как показали экспериментальные данные, большинство учащихся с общим недоразвитием речи имеют низкий уровень выполнения

задания. Они не могут подобрать слова-антонимы к заданным словам и допускают много ошибок, которые самостоятельно не исправляют. У учащихся без нарушений речи преимущественно достаточный уровень выполнения этого задания, ошибки незначительные, что свидетельствует о наличии слов-антонимов в словаре.

Задание 4. Дай ответ.

Это задание помогает выяснить понимание и наличие в словаре учащихся глаголов.

По количественным показателям задание выполнено следующим образом: среди учащихся шестилетнего возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) (148 учащихся) самостоятельно подбирают глаголы к отмеченным словам, могут допустить 1-3 ошибки, которые самостоятельно исправляют, 24 учащихся (16,21 %). Это достаточный уровень выполнения задания. Подбирают глаголы к отмеченным словам с помощью взрослого, допускают 3-4 ошибки 62 учащихся (41,89 %) – средний уровень выполнения задания. Подбирают неправильно глаголы к отмеченным словам, допускают много ошибок или не могут выполнить задания и не принимают помощи экспериментатора 62 учащихся (41,91 %) – низкий уровень выполнения задания; среди учащихся без нарушений речи (239 учащихся) быстро и легко подбирают глаголы к определенным словам, не допускают ошибки 19 учащихся (8 %), это высокий уровень выполнения задания. 220 учащихся (92 %) подбирают глаголы к отмеченным словам, могут допустить 1-3 ошибки, которые самостоятельно исправляют, достаточный уровень выполнения задания. Следовательно, как показали экспериментальные данные, большинство учащихся с недоразвитием речи имеют низкий, средний и достаточный уровень выполнения задания, то есть не могут подобрать глагол к заданным словам и допускают много ошибок, которые самостоятельно не исправляют. У учащихся без нарушений речи преимущественно достаточный

уровень выполнения этого задания, ошибки незначительные, что свидетельствует об усвоении глагола в активном словаре учащихся.

Задание 5. Назови одним словом.

Это задание помогает определить уровень практического усвоения обобщающего значения слов, понимания и наличия их в активном словаре учащихся.

Количественные показатели имели такой вид: среди учащихся шестилетнего возраста с общим недоразвитием речи (148 учащихся) самостоятельно быстро и легко подбирают обобщающее слово 7 учащихся (4,7 %). Мы определили это, как высокий уровень выполнения задания. Подбирают обобщающее слово к отмеченным словам, могут допустить 1-2 ошибки, которые самостоятельно исправляют, 24 учащихся (16,23 %). Это достаточный уровень выполнения задания. Подбирают обобщающее слово к отмеченным словам с помощью взрослого, допускают 2-3 ошибки 25 учащихся (16,89 %) – средний уровень выполнения задания. Подбирают неправильно обобщающее слово к отмеченным словам, не понимают содержания задания, допускают много ошибок, которые самостоятельно не исправляют, или не могут выполнить задания и не принимают помощи экспериментатора 92 учащихся (62,19 %) – низкий уровень выполнения задания; среди учащихся без нарушений речи (239 учащихся) самостоятельно правильно подбирают обобщающее слово 71 учащийся (30 %), это высокий уровень выполнения задания. 129 учащихся (54 %) подбирают обобщающее слово, допускают незначительные 1-2 ошибки, которые самостоятельно исправляют, – достаточный уровень выполнения задания. После помощи экспериментатора подбирают обобщающее слово к отмеченным словам, допускают 2-3 ошибки 39 учащихся (16 %) – средний уровень выполнения задания.

Следовательно, экспериментальные данные свидетельствуют, что большинство учащихся с недоразвитием речи не могут подобрать

обобщающее слово и допускают много ошибок, которые самостоятельно не исправляют. Детям легче подобрать обобщающее слово к предметам, чем наоборот. У учащихся без нарушений речи преимущественно достаточный, высокий и средний уровень выполнения этого задания, ошибки незначительные, что свидетельствует об усвоении обобщающего значения предметов.

Задание 6. Названия людей по профессиям.

Это задание помогает определить уровень практического усвоения названий профессией людей, понимание и наличие их в активном словаре учащихся.

По количественным показателям задание выполнено следующим образом:

– среди учащихся шестилетнего возраста с общим недоразвитием речи (148 учащихся) называют людей по профессии, могут допустить 1-2 ошибки, которые самостоятельно исправляют, 15 учащихся (10,1 %). Мы определили это, как достаточный уровень выполнения задания. Называют людей по профессии с помощью взрослого, допускают 2-3 ошибки 15 учащихся (10,1 %) – средний уровень выполнения задания. Не могут назвать людей по профессии правильно, не понимают содержания задания, допускают много ошибок, которые самостоятельно не исправляют, не принимают помощи экспериментатора 118 учащихся (79,8 %) – низкий уровень выполнения задания;

– среди учащихся без нарушений речи (239 учащихся) самостоятельно без ошибок называют людей по профессии 19 учащихся (8 %), это высокий уровень выполнения задания. 129 учащихся (54 %) называют людей по профессии, допускают незначительные 1-2 ошибки, которые самостоятельно исправляют, – достаточный уровень выполнения задания. Называют людей по профессии с помощью взрослого, допускают 2-3 ошибки 91 учащихся (38 %) – средний уровень выполнения задания.

Таким образом, экспериментальные данные показали, что большинство учащихся с общим недоразвитием речи не могут назвать людей по профессии, допускают много ошибок, которые самостоятельно не исправляют. У учащихся без нарушений речи преимущественно достаточный, высокий и средний уровень выполнения этого задания, ошибки незначительные, что свидетельствует об усвоении ими названий людей по профессии.

Задание 7. Вопросник «Названия предметов и их частей».

Это задание помогает определить уровень практического усвоения значения целого и частей предметов, понимания и наличия их в активном словаре учащихся.

По количественным показателям задание выполнено следующим образом:

– среди учащихся шестилетнего возраста с общим недоразвитием речи (148 учащихся) называет 5-6 частей предмета, допускает 1-2 ошибки, которые самостоятельно исправляет, 39 учащихся (26,35 %). Мы определили это, как достаточный уровень выполнения задания. Называет 3-4 части предмета, понимает содержание задания, допускает 2-3 ошибки 47 учащихся (31,7 %) – средний уровень выполнения задания. Называет 1-2 части предмета, или не понимает содержание задания и не может назвать предмет и его части, допускает много ошибок, которые самостоятельно не исправляет, не принимает помощи экспериментатора 62 учащихся (41,95 %) – низкий уровень выполнения задания;

– среди учащихся без нарушений речи (239 учащихся) самостоятельно правильно называют предмет и его части 182 учащихся (76 %), это высокий уровень выполнения задания. 38 учащихся (16 %) называет 5-6 частей предмета, допускает 1-2 ошибки, которые самостоятельно исправляют, – достаточный уровень выполнения задания. Называет 3-4 части предмета, понимает содержание задания, допускает 2-3 ошибки 19 учащихся (8 %) – средний уровень выполнения задания.

Экспериментальные данные по этому заданию показали, что большинство учащихся с общим недоразвитием речи не могут определить части предмета, допускает много ошибок, которые самостоятельно не исправляет. Уровень выполнения задания низкий, средний и достаточный. У учащихся без нарушений речи преимущественно высокий, достаточный и средний уровень выполнения этого задания, ошибки незначительные, что свидетельствует об умении определять составные части предметов. Результаты выполнения серии заданий представлены в таблице:

Таблица Л.2

**Показатели уровней сформированности лексической компетенции
по результатам констатирующего эксперимента**

Уровни лексической компетентности	Количество о баллов	Учащихся %		Учащихся %	
		Дети с ОНР		Дети БНР	
Высокий	от 25-28	—	—	—	—
Достаточный	от 18-24	—	—	219	92
Средний	от 11-17	70	47,3	20	8
Низкий	от 0-10	78	52,7	—	—

3. Исследование сформированности грамматической компетенции

Задание 1. Дополни предложение.

Это задание помогает выяснить умение согласовывать существительные с другими частями языка в предложении и ставить их в нужный падеж.

По количественным показателям задание выполнено следующим образом:

– среди учащихся шестилетнего возраста с общим недоразвитием речи (148 учащихся) 15 учащихся (10,1 %) самостоятельно быстро подбирают

существительное в правильном падеже и согласовывают его в предложении, не допускаются ошибки. Мы определили это, как высокий уровень выполнения задания. Подбирает существительное и согласовывает его в предложении, но допускает 1-3 ошибки, которые самостоятельно исправляет, 39 учащихся (26,35 %) – достаточный уровень выполнения задания. Подбирают существительное и согласовывают его в предложении с помощью взрослого, понимают содержание задания, допускают 3-4 ошибки 24 учащихся (16,21 %) – средний уровень выполнения задания. Не согласовывают существительное в предложении, не совсем понимают содержание задания, допускают много ошибок, которые самостоятельно не исправляют, или вообще отказываются от выполнения задания 70 учащихся (47,31 %) – низкий уровень выполнения задания;

– среди учащихся без нарушений речи (239 учащихся) самостоятельно правильно подбирают существительное в правильном падеже и согласовывают его в предложении, не допускают ошибки 239 учащихся (100 %), это высокий уровень выполнения задания.

Следовательно, экспериментальные данные показали, что у большинства учащихся с общим недоразвитием речи возникают трудности при подборе существительного в правильном падеже и согласовании его в предложении с другими словами. Они допускают много ошибок, которые самостоятельно не исправляют, или вообще отказываются выполнить задание. Уровень выполнения задания низкий, достаточный, средний и высокий. Дети без нарушений речи правильно выполнили это задание на высоком уровне.

Задание 2. Дай ответ на вопрос.

Это задание дает возможность выяснить умение учащихся соотносить вопрос со временем выполнения действий.

По количественным показателям задание выполнено следующим образом:

– среди учащихся шестилетнего возраста с общим недоразвитием речи (148 учащихся) 7 учащихся (4,7 %) самостоятельно быстро находят правильный ответ на вопрос и соотносят их по временам. Мы определили это, как высокий уровень выполнения задания. Выполняют задание с помощью экспериментатора, допускают ошибку, которую самостоятельно исправляют 24 учащихся (16,21 %) – достаточный уровень выполнения задания. Понимают содержание задания, но выполняют его с помощью экспериментатора, допускают 2 ошибки, которые самостоятельно не исправляют, 47 учащихся (31,76 %) – средний уровень выполнения задания. Не понимают содержание задания, допускают много ошибок, которые самостоятельно не исправляют, или вообще отказываются выполнить задание 70 учащихся (47,33 %) – низкий уровень выполнения задания; – среди учащихся без нарушений речи (239 учащихся) самостоятельно и без ошибок находят правильный ответ на вопрос и соотносят их по временам 90 учащихся (37,6 %), это высокий уровень выполнения задания. 76 учащихся (31,8 %) выполняют задание с помощью экспериментатора, допускают ошибку, которую самостоятельно исправляют, – достаточный уровень выполнения задания. Понимают содержание задания, но выполняют его при помощи экспериментатора, допускают 2 ошибки, которые самостоятельно не исправляют, 73 учащихся (31 %) – средний уровень выполнения задания.

Следовательно, экспериментальные данные показали, что у большинстве учащихся с общим недоразвитием речи вызывают трудности ответа на вопрос и соотношение их по временам. Они не понимают содержание задания, допускают много ошибок, которые самостоятельно не исправляют, или вообще отказываются выполнить задание. Уровень выполнения задания низкий, средний, достаточный и высокий. У учащихся без нарушений речи преимущественно представлены высокий, достаточный и средний уровни выполнения этого задания, ошибки незначительны, что

свидетельствует о понимании вопроса и умении соотнести его со временем выполнения действий.

Задание 3. Дополни предложение.

Это задание помогает выяснить уровень усвоения грамматических признаков в соединениях существительных с числительными.

По количественным показателям задание выполнено следующим образом:

– среди учащихся шестилетнего возраста с общим недоразвитием речи (148 учащихся) 15 учащихся (10,1 %) самостоятельно быстро подбирают существительные в правильном падеже и согласовывают с числительными, не допускаются ошибки. Мы определили это, как высокий уровень выполнения задания. Подбирают существительные и согласовывают их с числительными, но допускают 13 ошибки, которые самостоятельно исправляют, 47 учащихся (31,7 %) – достаточный уровень выполнения задания. Подбирают существительные и согласовывают их с числительными с помощью экспериментатора, понимают содержание задания, но допускают 3-4 ошибки 24 учащихся (16,21 %) – средний уровень выполнения задания. Не согласовывают существительные с числительными, не совсем понимают содержание задания, допускают много ошибок, которые самостоятельно не исправляют, или вообще отказываются от выполнения задания 62 учащихся (41,99 %) – низкий уровень выполнения задания;

– среди учащихся без нарушений речи (239 учащихся) самостоятельно правильно подбирают существительные в правильном падеже и согласовывают с числительными, не допускают ошибки 91 учащихся (38 %), это высокий уровень выполнения задания. 76 учащихся (32 %) подбирают существительные и согласовывают их с числительными, но допускают 1-3 ошибки, которые самостоятельно исправляют, – достаточный уровень выполнения задания. Подбирают существительные и согласовывают их с числительными с помощью экспериментатора, понимают содержание задания,

но допускают 3-4 ошибки 72 учащихся (30 %) — средний уровень выполнения задания.

Следовательно, экспериментальные данные показали, что у большинства учащихся с общим недоразвитием речи возникают трудности при согласовании существительных с числительными. Они не понимают содержание задания, допускают много ошибок, которые самостоятельно не исправляют, или вообще отказываются выполнять задание. Уровень выполнения задания низкий, достаточный, средний и высокий. У учащихся без нарушений речи преимущественно средний, достаточный и высокий уровень выполнения этого задания, ошибки незначительные, что свидетельствует об умении согласовывать существительные с числительными.

Задание 4. Дай ответ на вопрос.

Задание помогает выяснить уровень понимания логикограмматических конструкций. Предлагаются парадоксальные высказывания с прямым порядком слов, предложения с инвертированным порядком слов, обратные сравнительные конструкции и дистанционные конструкции.

Количественные показатели следующие:

– среди учащихся шестилетнего возраста с общим недоразвитием речи (148 учащихся) понимает содержание задания, но выполняет задание с помощью экспериментатора, допускает 2 ошибки, которые самостоятельно не исправляют, 39 учащихся (26,35 %). Это средний уровень выполнения задания. Не понимают содержание задания, допускают много ошибок, которые самостоятельно не исправляют, или вообще отказываются от выполнения задания 109 учащихся (73,65 %) – низкий уровень выполнения задания;

– среди учащихся без нарушений речи (239 учащихся) самостоятельно и без ошибок нашли ответ на вопрос 19 учащихся (8 %), это высокий уровень выполнения задания. 91 учащихся (38 %) выполнили задание при помощи экспериментатора, допустили 1 ошибку, которую самостоятельно исправили,

– достаточный уровень выполнения задания. Понимают содержание задания, или выполнили его с помощью экспериментатора, допустили 2 ошибки, которые самостоятельно не исправили, 129 учащихся (54 %) – средний уровень выполнения задания.

Следовательно, экспериментальные данные показали, что у большинства учащихся с общим недоразвитием речи возникают трудности при понимании парадоксальных высказываний с прямым порядком слов, предложений с инвертированным порядком слов, обратных сравнительных и дистанционных конструкций. Они не понимают содержание задания, допускают много ошибок, которые самостоятельно не исправляют, или вообще отказываются выполнить задание. Уровень выполнения задания низкий и средний. У учащихся без нарушений речи преимущественно средний, достаточный и высокий уровень выполнения этого задания, ошибки незначительные, что свидетельствует о понимании логикограмматических конструкций.

Задание 5. Названия детенышей животных.

Это задание помогает выяснить умение создавать новые словоформы с помощью суффиксов.

По количественным показателям задание выполнено следующим образом:

– среди учащихся шестилетнего возраста с общим недоразвитием речи (148 учащихся) 15 учащихся (10,1 %) самостоятельно быстро создают словоформы по аналогии, не допускаются ошибки. Мы определили это, как высокий уровень выполнения задания. Выполняют задание без помощи экспериментатора, но допускают 1 ошибку, которую самостоятельно исправляют, 15 учащихся (10,1 %) – достаточный уровень выполнения задания. Понимают содержание задания, но выполняют его с помощью взрослого, допускают 2 ошибки, которые самостоятельно не могут исправить, 15 учащихся (10,1 %) – средний уровень выполнения задания. Не совсем

понимают содержание задания, допускают много ошибок, которые самостоятельно не исправляют, или вообще отказываются от выполнения задания 103 учащихся (69,7 %), – низкий уровень выполнения задания;

– среди учащихся без нарушений речи (239 учащихся) самостоятельно и без ошибок образуют слова по аналогии, не допускают ошибки 91 учащихся (38 %), это высокий уровень выполнения задания. 129 учащихся (54 %) образуют слова по аналогии, но допускают 1 ошибку, которую самостоятельно исправляют, это достаточный уровень выполнения задания. Понимают содержание задания, но выполняют его с помощью взрослого, допускают 2 ошибки, которые самостоятельно не могут исправить, 19 учащихся (8 %) – средний уровень выполнения задания.

Следовательно, экспериментальные данные показали, что у большинства учащихся с общим недоразвитием речи возникают трудности во время образования новых слов по аналогии. Они не понимают содержание задания, допускают много ошибок, которые самостоятельно не исправляют, или вообще отказываются выполнить задание. Уровень выполнения задания низкий, достаточный, средний и высокий. У учащихся без нарушений речи преимущественно достаточный, высокий и средний уровень выполнения этого задания, ошибки незначительные, что свидетельствует об умении образовывать новые слова.

Задание 6. Образовать слова по аналогии.

Это задание помогает выяснить умение создавать новые слова по аналогии, а именно уровень усвоения Дети́ми словообразования.

Количественные показатели следующие:

– среди учащихся шестилетнего возраста с общим недоразвитием речи (148 учащихся) образуют слова по аналогии с помощью экспериментатора, но допускают 1 ошибку, которую самостоятельно исправляют, 15 учащихся (10,1 %) – достаточный уровень выполнения задания. Понимают содержание задания, но выполняют его при помощи взрослого, допускают 2 ошибки,

которые самостоятельно не могут исправить, 15 учащихся (10,1 %) – средний уровень выполнения задания. Не совсем понимают содержание задания, допускают много ошибок, которые самостоятельно не исправляют, или вообще отказываются от выполнения задания 118 учащихся (79,8 %), – низкий уровень выполнения задания;

– среди учащихся без нарушений речи (239 учащихся) самостоятельно правильно создают слова по аналогии, не допускают ошибки 38 учащихся (15,9 %), это высокий уровень выполнения задания. 148 учащихся (62 %) образуют слова по аналогии, но допускают 1 ошибку, которую самостоятельно исправляют, достаточный уровень выполнения задания. Понимают содержание задания, но выполняют его с помощью взрослого, допускают 2 ошибки, которые самостоятельно не могут исправить, 53 учащихся (22,1 %) – средний уровень выполнения задания.

Следовательно, экспериментальные данные свидетельствуют, что у большинства учащихся с общим недоразвитием речи возникают трудности при создании новых слов по аналогии. Они не понимают содержание задания, допускают много ошибок, которые самостоятельно не исправляют, или вообще отказываются выполнить задание. Уровень выполнения задания низкий, средний и достаточный. У учащихся без нарушений речи преимущественно достаточный, средний и высокий уровень выполнения этого задания, ошибки незначительные, что свидетельствует об умении создавать новые слова.

Задание 7. Вопросник.

Это задание помогает выяснить уровень понимания и различения предлогов, дает возможность проверить уровень сформированности морфологической системы языка у учащихся.

Количественные показатели имели такой вид:

– среди учащихся шестилетнего возраста с общим недоразвитием речи (148 учащихся) 7 учащихся (4,7 %) нашли ошибки в предложениях, исправили

их, допустили при этом 1 ошибку, которую самостоятельно исправили. Мы определили это, как достаточный уровень выполнения задания. Понимают содержание задания, выполняют его с помощью, допускают 2 ошибки, которые самостоятельно не исправляют, 15 учащихся (10,1 %) – средний уровень выполнения задания. Не понимают содержание задания, допускают много ошибок, которые самостоятельно не исправляют, или вообще отказываются выполнить задание 126 учащихся (85,2 %) – низкий уровень выполнения задания;

– среди учащихся без нарушений речи (239 учащихся) самостоятельно правильно нашли ошибки в предложениях, исправили их 91 учащихся (38 %), это высокий уровень выполнения задания. 38 учащихся (16 %) нашли ошибки в предложениях, исправили их, допустили при этом 1 ошибку, которую самостоятельно исправили, – достаточный уровень выполнения задания. Не понимают содержание задания, допускают много ошибок, которые самостоятельно не исправляют, 19 учащихся (8 %) – средний уровень выполнения задания.

Результаты выполнения серии заданий представлены в таблице:

Таблица Л.3

Показатели уровней сформированности грамматической компетенции по результатам констатирующего эксперимента

Уровни грамматической компетенции	Количество баллов	Учащихся	%	Учащихся	%
		Дети с ОНР (III уровень)		Дети без нарушений речи	
Высокий	от 25-28	—	—	57	23,85
Достаточный	от 18-24	23	15,54	38	76,15
Средний	от 11-17	40	27	—	—
Низкий	от 0-10	85	57,46	—	—

Следовательно, экспериментальные данные показали, что большинство учащихся с недоразвитием речи не могут исправить ошибку неправильного употребления предлогов, не понимают содержание задания, допускают много

ошибок, которые самостоятельно не исправляют, или вообще отказываются выполнить задание. Уровень выполнения задания низкий, средний и достаточный. У учащихся без нарушений речи преимущественно высокий, средний, достаточный и низкий уровень выполнения этого задания, ошибки незначительные, что свидетельствует о понимании значения предлогов и различия их.

4. Исследование сформированности диалоговой компетенции

Задание 1. Перескажи текст.

Выполнение этого задания дает возможность достать сведения о словарном запасе учащихся, способность к пониманию прослушанного текста, умения последовательно воспроизводить его и уровень развития связному речи.

Количественные показатели имели такой вид:

– среди учащихся шестилетнего возраста с общим недоразвитием речи (148 учащихся) 15 учащихся (10,1 %) пересказали текст неточно (опуская подробности, или появились дополнительные детали). Мы определили это, как достаточный уровень выполнения задания. 39 учащихся (26,35 %) составили неточный пересказ с помощью взрослого в виде ответов на вопросы, речь характеризуется несвязностью – средний уровень выполнения задания. Не смогли пересказать текст и ответить на вопросы или вообще отказываются от выполнения задания 94 учащихся (63,55 %) – низкий уровень выполнения задания;

– среди учащихся без нарушений речи (239 учащихся) самостоятельно близко к тексту пересказали текст, речь была связной и правильной, 71 учащихся (30 %). Мы определили это, как высокий уровень выполнения задания. При пересказе допустили неточности, речь было бессвязной, 71 учащихся (30 %) – достаточный уровень выполнения задания. Пересказ составляют с помощью взрослого в виде ответов на вопросы, допускаются

неточности, речь характеризуется несвязностью, 97 учащихся (40 %) – средний уровень выполнения задания.

Следовательно, экспериментальные данные показали, что у большинства учащихся с общим недоразвитием речи возникают трудности при пересказе текста, последовательном воссоздании его, что свидетельствует о бедном словарном запасе и низком уровне развития связной речи. Уровень выполнения задания преимущественно низкий, достаточный, средний. Дети без нарушений речи имеют достаточный словарный запас и правильно выполнили это задание на среднем, достаточном и высоком уровне.

Задание 2. Составь рассказ.

Это задание помогает определить особенности внимания, наблюдательность, выяснить умение учащихся составлять рассказ по рисунку и уровень владения связной речью

По количественным показателям задание выполнено следующим образом:

– среди учащихся шестилетнего возраста с общим недоразвитием речи (148 учащихся) 7 учащихся (4,7 %) составляют рассказ из 7-8 развернутых предложений, появляются дополнительные детали, которые не изображены на рисунке, но которые касаются сюжета. Мы определили это, как достаточный уровень выполнения задания. 39 учащихся (26,35 %) составили рассказ из 5-6 коротких описательных предложений, которые отображают реальные события по рисунку, — средний уровень выполнения задания. 102 учащихся (68,95 %) могут озвучить картинку лишь двумя или несколькими бессвязными, неправильно грамматически оформленными предложениями, в которых перечислены названия нарисованных предметов — низкий уровень выполнения задания;

– среди учащихся без нарушений речи (239 учащихся) 52 учащихся (21,76 %) составляют развернутый и достаточно связный рассказ по рисунку, который посвящен теме «8 МАРТА», привносят события из собственного

опыта. Это высокий уровень выполнения задания. Составляют рассказ из 7-8 развернутых предложений, добавляют дополнительные детали, которые не изображены на рисунке, но которые касаются сюжета, 73 учащихся (30,54 %) – достаточный уровень выполнения задания. 114 учащихся (47,7 %) составили рассказ из 5-6 коротких описательных предложений, которые отображают реальные события на рисунке, – средний уровень выполнения задания.

Следовательно, экспериментальные данные показали, что у большинства учащихся с общим недоразвитием речи возникают трудности при составлении рассказа по рисунку, который свидетельствует о бедном речевом опыте и низком уровне развития связной речи. Уровень выполнения задания преимущественно низкий, средний и достаточный. Дети без нарушений речи выполнили это задание на среднем, достаточном и высоком уровне, который свидетельствует о достаточном речевом развитии и опыте общения.

Задание 3. Составь диалог.

Это задание помогает изучить внимание, наблюдательность, опыт общения, выяснить умение учащихся строить диалог как показатель развития связной речи.

Количественные показатели следующие:

– среди учащихся шестилетнего возраста с общим недоразвитием речи (148 учащихся) 15 учащихся (10,1 %) составляют диалог из 56 предложений, которые отображают реальные события на рисунке. Мы определили это, как средний уровень выполнения задания. 133 учащихся (89,9 %) может озвучить рисунок лишь двумя или несколькими бессвязными, неправильно грамматически оформленными предложениями, не как не похожими на диалог – низкий уровень выполнения задания;

– среди учащихся без нарушений речи (239 учащихся) 43 учащихся (18 %) по рисунку составляют распространенный и достаточно связный диалог, добавляя события из собственного опыта. Это высокий уровень выполнения

задания. Составляют рассказ из 7-8 развернутых предложений, добавляют детали и действия, которые не изображены на рисунке, но которые касаются сюжета, 72 учащихся (30 %) – достаточный уровень выполнения задания. 72 учащихся (30 %) составили диалог из 5-6 предложений, которые отображают реальные события на рисунке, – средний уровень выполнения задания. Составили диалог лишь из двух и больше бессвязных, грамматически неправильных предложений, не как не похожих на диалог, 52 учащихся (22 %) – низкий уровень выполнения задания.

Экспериментальные данные доказывают, что у большинства учащихся с общим недоразвитием речи возникают трудности при составлении диалога, который свидетельствует о бедном речевом опыте и низком уровне развития связной речи. Уровень выполнения задания преимущественно низкий и средний. Дети без нарушений речи выполнили это задание на среднем, достаточном, низком и высоком уровне, который свидетельствует о том, что большинство учащихся имеют достаточное речевое развитие и умеют общаться.

Задание 4. Составь рассказ.

Это задание помогает изучить внимание, наблюдательность, опыт общения и умение составлять рассказ по серии сюжетных рисунков.

По количественным показателям задание выполнено следующим образом:

– среди учащихся шестилетнего возраста с общим недоразвитием речи (148 учащихся) 15 учащихся (10,1 %) составляют рассказ из 7-8 развернутых предложений, появились дополнительные детали, которые не изображены на рисунках, но которые касаются сюжета. Мы определили это, как достаточный уровень выполнения задания. 32 учащихся (21,62 %) составили рассказ из 5-6 коротких описательных предложений, которые отображают реальные события на рисунках, — средний уровень выполнения задания. 101 учащийся (68,28 %) могут озвучить рисунки лишь двумя или несколькими бессвязными,

неправильно грамматически оформленными предложениями, в которых перечислены названия нарисованных предметов и изображенных действий – низкий уровень выполнения задания;

– среди учащихся без нарушений речи (239 учащихся) 134 учащихся (56 %) по рисункам составляют распространенный и достаточно связный рассказ, в котором привнесены события из собственного опыта учащихся. Это высокий уровень выполнения задания. Составляют рассказ из 7-8 развернутых предложений, добавляют дополнительные детали и действия, которые не изображены на рисунках, но касаются сюжета, 53 учащихся (22 %) – достаточный уровень выполнения задания. 53 учащихся (22 %) составили рассказ из 5-6 предложений, которые отображают реальные события на рисунках, – средний уровень выполнения задания.

Следовательно, экспериментальные данные показали, что у большинства учащихся с общим недоразвитием речи возникают трудности при составлении рассказа по серии рисунков, которая свидетельствует о бедном речевом опыте и низком уровне развития связной речи. Уровень выполнения задания преимущественно низкий, средний и достаточный. Дети без нарушений речи выполнили это задание на высоком, достаточном и среднем уровне, который свидетельствует о достаточном речевом развитии и опыте общения. В сравнении с предыдущими заданиями высокие показатели выполнения свидетельствуют о том, что детям более легко строить рассказ по серии сюжетных рисунков, чем по одному.

Задание 5. Составь диалог.

Это задание помогает определить уровень развития внимания, наблюдательности, воображения, опыт общения, выяснить умение учащихся составлять диалог как показатель диалогической речи.

Количественные показатели следующие:

– среди учащихся шестилетнего возраста с общим недоразвитием речи (148 учащихся) 39 учащихся (26,35 %) составили диалог, который отображает

реальную ситуацию, из 5-6 предложений. Мы определили это, как средний уровень выполнения задания. 109 учащихся (73,65 %) могут озвучить предложенную ситуацию лишь двумя или несколькими бессвязными, неправильно грамматически оформленными предложениями, не как не похожими на диалог – низкий уровень выполнения задания;

– среди учащихся без нарушений речи (239 учащихся) 33 учащихся (14 %) составляют распространенный и достаточно связный диалог, в котором отображаются ситуации и события из собственного опыта. Это высокий уровень выполнения задания. Составляют диалог из 7-8 развернутых предложений, добавляют дополнительные детали и действия, которые касаются ситуации, 72 учащихся (30 %) – достаточный уровень выполнения задания. 114 учащихся (48 %) составили диалог из 5-6 предложений, которые отображают ситуацию, – средний уровень выполнения задания. Составили диалог лишь из двух и больше бессвязных, неправильно грамматически оформленных предложений, не как не похожих на диалог, 53 учащихся (8,3 %) – низкий уровень выполнения задания.

Таким образом, экспериментальные данные доказали, что у большинства учащихся с общим недоразвитием речи возникают трудности при составлении диалога за предложенной ситуацией, которая свидетельствует о бедном речевом опыте и низком уровне развития воображения и связной речи. Уровень выполнения задания преимущественно низкий и средний. Дети без нарушений речи выполнили это задание на среднем, достаточном, высоком и низком уровне, который свидетельствует о разном уровне речевого развития и умения общаться.

Задание 6. Знакомая сказка.

Это задание помогает выяснить уровень понимания прослушанного, умения последовательно воспроизводить и продолжать хорошо знакомый текст, его полноту и умение логично завершать.

По количественным показателям задание выполнено следующим образом:

– среди учащихся шестилетнего возраста с общим недоразвитием речи (148 учащихся) 22 учащихся (14,8 %) составили пересказ неточно, и конец сказки не имел логического завершения, речи характеризуется несвязностью. Мы определили это, как достаточный уровень выполнения задания. 24 учащихся (16,22 %) составили неточный пересказ с помощью экспериментатора в виде ответов на вопрос, конец сказки не имеет логического завершения, речь характеризуется несвязностью – средний уровень выполнения задания. 102 учащихся (68,98 %) не смогли пересказать начало, продлить и логически закончить сказку, отвечали на вопрос экспериментатора одним словом, их речь бедна, бессвязна, с лексико-грамматическими ошибками – низкий уровень выполнения задания;

– среди учащихся без нарушений речи (239 учащихся) 133 учащихся (56 %) правильно и близко к тексту пересказали начало сказки и творчески продлили и логично завершили ее, речь была связной. Это высокий уровень выполнения задания. Пересказ составили неточно, конец сказки не имеет логического завершения, речь 53 учащихся характеризуется несвязностью (22 %) – достаточный уровень выполнения задания. 53 учащихся (22 %) составили неточный пересказ с помощью экспериментатора в виде ответов на вопросы, конец сказки не имеет логического завершения, речь характеризуется несвязностью, бедностью – средний уровень выполнения задания.

Следовательно, экспериментальные данные показали, что у большинства учащихся с общим недоразвитием речи возникают трудности при пересказе начала сказки, продолжении и логическом ее завершении, что свидетельствует о небогатом речевом опыте и низком уровне развития связной речи. Уровень выполнения задания преимущественно низкий, средний и достаточный. Дети без нарушений речи выполнили это задание на

высоком, достаточном и среднем уровне, который свидетельствует о достаточном речевом развитии и общей осведомленности.

Задание 7. Составь диалог.

Это задание помогает выяснить уровень воображения учащихся, наблюдательности, фантазии, опыт общения и умения строить диалог

Количественные показатели имели такой вид:

– среди учащихся шестилетнего возраста с общим недоразвитием речи все 148 учащихся (100 %) составляют диалог лишь из двух или больше бессвязных и коротких предложений, которые неправильно грамматически оформлены и не похожие на диалог – низкий уровень выполнения задания;

– среди учащихся без нарушений речи (239 учащихся) 53 учащихся (22 %) составляют распространенный и достаточно связный диалог, в котором отображаются ситуации и события из собственного опыта. Это высокий уровень выполнения задания. Составляют диалог из 7-8 предложений, добавляют дополнительные детали и действия, которые касаются ситуации, 53 учащихся (22 %) – достаточный уровень выполнения задания. 133 учащихся (56 %) составили диалог из 5-6 предложений, которые отображают предложенную ситуацию – средний уровень выполнения задания.

Результаты выполнения серии заданий представлены в таблице:

Таблица Л.4

Показатели уровней сформированности диамонологической компетенции за результатами констатирующего эксперимента

Уровни диамонологической компетенции	Количество баллов	Учащихся	%	Учащихся	%
		Дети с недоразвитием речи		Дети без нарушений речи	
Высокий	от 25-28	—	—	38	15,7
Достаточный	от 18-24	—	—	100	41,8
Средний	от 11-17	39	26,35	101	42,5
Низкий	от 0-10	109	26,35	—	—

Таким образом, экспериментальные данные довели: Дети с общим недоразвитием речи не умеют составлять диалог, который свидетельствует об ограниченности воображения, бедном речевом опыте и низком уровне развития связному речи. Уровень выполнения задания у всех учащихся низкий. Дети без нарушений речи выполнили это задание на низком, среднем и достаточном уровнях, что свидетельствует о развитии диалогической речи и умении общаться со сверстниками.

5. Исследование сформированности речеактивной компетенции

Задание 1. Объясни понятно.

Это задание помогает определить инициативность общения, умения учащихся общаться в конкретных коммуникативноречевых ситуациях и составлять диалог в соответствии с ситуацией.

По количественным показателям задание выполнено следующим образом:

– среди учащихся шестилетнего возраста с общим недоразвитием речи (148 учащихся) 24 учащихся (16,23 %) выполнили задание с помощью экспериментатора или дополнительного объяснения, допустили много ошибок. Мы определили это, как средний уровень выполнения задания. 124 учащихся (83,77 %) называют несколько признаков предмета с помощью в виде вопросов, или совсем не понимают содержание задания и отказываются от выполнения – низкий уровень выполнения задания;

– среди учащихся без нарушений речи (239 учащихся) 72 учащихся (30 %) самостоятельно детально, с подробностями словесно описали предмет и место, где его последний раз видели. Это высокий уровень выполнения задания. Описали предмет и место неточно, допускали ошибки, которые самостоятельно исправляли, 72 учащихся (30 %) – достаточный уровень выполнения задания. Выполнили задание после помощи или дополнительного объяснения экспериментатора, допустили много ошибок 20

учащихся (40 %) – средний уровень выполнения задания. Называют несколько признаков предмета с помощью в виде вопросов, или не понимают содержание задания и не могут его выполнить 19 учащихся (8 %) – низкий уровень выполнения задания.

Экспериментальные данные доказали, что у большинства учащихся с общим недоразвитием речи возникают трудности при словесном описании предметов и явлений, что свидетельствует о бедном речевом опыте и низком уровне развития воображения, внимания и связной речи. Уровень выполнения задания преимущественно низкий и средний. Дети без нарушений речи выполнили это задание на среднем, достаточном и высоком уровне, который свидетельствует о разном уровне речевого развития и коммуникативных навыков.

Задание 2. Пообщайся.

Это задание помогает определить умение учащихся общаться в конкретных учебных ситуациях, составлять диалог как показатель развития коммуникативных навыков.

Количественные показатели имели такой вид:

– среди учащихся шестилетнего возраста с общим недоразвитием речи (148 учащихся) у 24 учащихся (16,22 %) выполнение задания вызывало определенные трудности, они нуждались в помощи взрослого в виде вопросов, допускали много ошибок. Мы определили это, как средний уровень выполнения задания. 124 учащихся (83,78 %) делали попытки выполнить задание при помощи взрослого в виде вопросов, или кое-кто из них не понимает содержание задания, и отказываются от его выполнения – низкий уровень выполнения задания;

– среди учащихся без нарушений речи (239 учащихся) 19 учащихся (8 %) самостоятельно детально, с подробностями описали свое состояние. Это высокий уровень выполнения задания. Выполнили задание с помощью взрослого или дополнительного объяснения, допустили неточности, которые

самостоятельно исправили, 72 учащихся (30 %) – достаточный уровень выполнения задания. У 129 учащихся (54 %) выполнение задания вызывало определенные трудности, они нуждались в помощи взрослого в виде вопросов, допускали много ошибок – средний уровень выполнения задания. Делают попытки выполнить задание с помощью в виде вопросов, или не понимают содержание задания и отказываются от его выполнения 19 учащихся (8 %) – низкий уровень выполнения задания.

Экспериментальные данные доказали, что у большинства учащихся с общим недоразвитием речи возникают трудности при словесном описании предметов и явлений, что свидетельствует о бедном речевом опыте и низком уровне развития воображения и связной речи. Уровень выполнения задания преимущественно низкий и средний. Дети без нарушений речи выполнили это задание на среднем, достаточном, высоком и низком уровне, который свидетельствует о разном уровне речевого развития и рече-коммуникативного опыта.

Задание 3. На экскурсии.

Это задание помогает определить умение общаться в конкретных коммуникативно-речевых ситуациях, составлять диалог и составить представление о наблюдательности, фантазии и коммуникативном опыте учащихся.

По количественным показателям задание выполнено следующим образом:

– среди учащихся шестилетнего возраста с общим недоразвитием речи (148 учащихся) у 7 учащихся (4,73 %) выполнение задания вызывало определенные трудности, они нуждались в помощи взрослого в виде вопросов, допускали много ошибок. Мы определили это, как средний уровень выполнения задания. 141 учащийся (95,27 %) делали попытки выполнить задание с помощью взрослого в виде вопросов, или кое-кто из них

не понимает содержание задания и отказывается от его выполнения – низкий уровень выполнения задания;

– среди учащихся без нарушений речи (239 учащихся) 19 учащихся (8 %) самостоятельно понятно объясняют, какую книгу хотели бы прочитать и детально, с подробностями, описывают события в ней. Это высокий уровень выполнения задания. Выполнили задание с помощью взрослого или дополнительного объяснения, допустили неточности, которые самостоятельно исправили, 72 учащихся (30 %) – достаточный уровень выполнения задания. 129 учащихся (54 %) нуждались в помощи взрослого в виде вопросов, допускали много ошибок – средний уровень выполнения задания. С помощью взрослого в виде вопросов делают попытки выполнить задание, или не понимают его содержания и отказываются от выполнения 19 учащихся (8 %) – низкий уровень.

Результаты выполнения серии заданий представлены в таблице:

Таблица Л.5

Показатели уровней сформированности речеактивной компетенции по результатам констатирующего эксперимента

Уровни речеактивной компетенции	Количество баллов	Учащихся		Учащихся	
			%		%
		Дети с недоразвитием речи		Дети без нарушений речи	
Высокий	от 25-28			38	15.7
Достаточный	от 18-24			57	23.8
Средний	от 11-17	22	14.86	140	58,58
Низкий	от 0-10	126	85,14	4	1.92

Следовательно, эксперимент показал, что у большинства учащихся с общим недоразвитием речи возникают трудности при объяснении и словесном описании событий, которое свидетельствует о бедном речевом опыте и низком уровне развития воображения и связной речи. Уровень выполнения задания преимущественно низкий и средний. Дети без нарушений речи выполнили это

задание на среднем, достаточном, высоком и низком уровне, который свидетельствует о разном уровне речевого развития и коммуникативного опыта.

Отметим, что по результатам констатирующего этапа эксперимента была выявлена недостаточная сформированность звукопроизношения, фонематических процессов, обедненный словарный запас, применение слов в неправильных грамматических формах, неумение строить диалог, пересказывать текст, составлять рассказ творческого характера и т.д., что свидетельствует о такой особенности речевого развития, как низкий уровень сформированности речевой компетентности, что может являться причиной неуспеваемости учащихся с общим недоразвитием речи (III уровень) по различным предметам.

Результаты выполнения серии заданий представлены в таблице:

Таблица Л. 6

**Показатели уровней сформированности речевой компетентности
по результатам констатирующего эксперимента**

Составляющие и уровни речевой компетентности	Количество баллов	Учащихся	%	Учащихся	%
		Дети с ОНР (III уровень)		Дети без нарушений речи	
Высокий	от 25-28	—	—	20	8
Достаточный	от 18-24	—	—	219	92
Средний	от 11-17	71	47,97	—	—
Низкий	от 0-10	77	52,03	—	—

Приложение М

**Содержание экспериментальной работы по развитию речи
шестилетних учащихся с общим недоразвитием речи (III уровень) в
процессе ознакомления с природой**

Этапы коррекци онно- речевой работы	Содержание коррекционно-речевой работы				
	Фонетическая компетенция	Лексическая компетенция	Грамматическая компетенция	Диалоги ч. компетенция	Речеактивная компетенция
I этап сентябрь, октябрь, ноябрь	дыхательная гимнастика; пальчиковая гимнастика; артикуляционная гимнастика; формирование фонематического слуха	понимание связности выражения, составленного из знакомых слов; описание хорошо знакомых предметов и явлений окружающей природы; понимание элементарных просьб, обращений и поручений.	правильное использование существительных и глаголов по числам; изучение новых букв; различение предлогов по значению в словосочетаниях.		
II этап Декабрь, январь, февраль	дыхательная гимнастика пальчиковая гимнастика артикуляционная гимнастика формирование фонематического слуха	понимание и использование в речи уменьшительных слов; понимание и использование в речи слов со значением пространственного расположения предметов; понимание и использование в речи слов со значением признаков	изучение новых букв; понимание и употребление слов в разных временных категориях; умение использовать слова в разных числовых категориях; составление простых нераспространенных предложений	составление коротких диалогов; составление рассказа по серии картинок; составление рассказа по плану	

		предметов по цвету, размеру, форме			
III этап Март, апрель, май	пальчиковая гимнастика; артикуляционная гимнастика, формирование фонематического слуха	понимание и использование в речи слов со значением временных отношений; понимание и использование в речи слов со значением вкуса, состояния и признаков действия	изучение новых букв; закрепление правильного использования в речи простых и сложных предложений; формирование умения устанавливать связь слов в предложении по вопросам	составление предложений по картинкам и на заданную тему; усовершенствование диалогической и монологической форм речи; составление вопросов и правильных ответов на них; пересказ небольших текстов по плану, составление рассказов и загадок описаний по лексическим темами	приобретение навыков речевой активности: умение поддерживать разговор, общаться на разные темы; быть инициатором речевого общения; умение выслушивать собеседника и понимание речи собеседника

Приложение Н
Коррекционно-речевой блок
программы «Ознакомление с окружающей природой и развитие
речи»

(для блетних учащихся с ОНР (III уровень))

I этап обучения

(сентябрь, октябрь, ноябрь)

Формирование фонетической компетенции

Общречевые навыки:

1. Выработка четких, координированных движений органов речевого аппарата.
2. Обучение детей короткому и бесшумному вдоху (не поднимая плечи), спокойному и плавному выдоху (не надувая щек).
3. Работа над формированием диафрагмального дыхания.
4. Работа над мягкой атакой голоса. Выработка у детей умения пользоваться громким и тихим голосом.
5. Развитие фонематического слуха.

Звукопроизношение:

1. Разработка речевого аппарата, подготовка к постановке звуков (проведение общей и специальной артикуляционной гимнастики).
2. Закрепление правильного звукопроизношения и различение звуков [А] [О] [У] [Е].
3. Уточнение произношения легких согласных звуков [М][М'], [Б][Б'], [Д][Д'], [В][В'], [Г] [Г], [П][П'], [Т][Т'], [Ф][Ф'], [К][К'], [Х][Х'].
3. Постановка и первичное закрепление неправильно произносимых и отсутствующих в произношении детей звуков (индивидуальная работа).

Составная структура слова:

1. Работа с односложными словами со стечением согласных в начале и в конце слова (письмо).

2. Работа с двусложными словами без стечения согласных (дом, вата).
3. Работа с трехсложными словами без стечения согласных (малина, радуга).

Языковой анализ и синтез:

1. Развитие слухового внимания на материале неязыковых звуков (звуки природы, голоса птиц, шум моря).
2. Знакомство с гласными звуками: [А], [О], [У], [Ы], [И].
3. Анализ и синтез звукосочетания из 23 гласных звуков ([ау], [уа], [оуа] и др.).
4. Выделение гласных в начале слова (адонис), в конце слова (фиалка), в середине односложных слов (мак, рак, сад, лес и т.д.).
5. Подбор слов на заданные звуки.
6. Знакомство с согласными звуками: [М][М¹], [Б][Б¹], [Д][Д¹], [Н][Н¹], [П][П], [Т][Т], [К][К¹], [Х][Х], [С][С], [З][З¹].
7. Выделение изученных согласных звуков в слове (начало, конец, середина).
8. Учить детей различать на слух акустически и артикуляционно близкие звуки.
9. Знакомство с понятиями «гласный звук» и «согласный звук», «звук» и «буква», «твердый согласный звук» и «мягкий согласный звук», «звонкий» и «глухой».
10. Анализ обратных и прямых слогов с изученными звуками (ом, мо но др.).
11. Полный звуковой анализ и синтез трёхзвуковых слов с изученными звуками (лес, мак и т.д.).
12. Знакомство с буквами: А, О, В Э, И, И, М, Б, Д, Н, П, Т, К, Х.
13. Складывание из букв, чтение прямых и обратных слогов с изученными буквами.

Развитие мелкой моторики:

1. Работа над развитием пальчиковой моторики.
2. Обведение, закрашивание и штриховка по трафаретам (по лексическим темам I периода).
3. Составление фигур, узоров из элементов (по образцу).
4. Работа с шнуровкой и мелкой мозаикой.
5. Печатание изученных букв в тетрадах.

Формирование лексической компетенции

1. Понимание элементарных обращений, просьб и поручений, слов или фраз, нужных в учебной и бытовой деятельности. Расширение и уточнение словаря:

1. «Природа вокруг нас», «Наш Крым».
2. «Лес», «Осень» (деревья), «Осень» (грибы, ягоды), «Овощи».
3. «Фрукты», «Птицы и муравьи осенью», «Дикие животные осенью», «Поздняя осень».
4. «Насекомые», «Птицы»

Связная речь

1. Составление простых распространенных предложений.
2. Научить задавать вопрос и отвечать на вопрос полным ответом.
3. Составление описательных рассказов.
4. Работа над диалогической речью (с использованием литературных произведений на природоведческую тематику).
5. Пересказ небольших рассказов и сказок (дословный и свободный пересказ).

Формирование грамматической компетенции

Грамматический строй речи:

1. Отработка падежных окончаний существительных в единственном числе.
2. Изменение существительных в именительном падеже единственного

числа на множественное число.

3. Согласование глаголов с существительными в единственном числе и множественном числе.

4. Согласование существительных с прилагательными в роде, числе, падеже.

5. Согласование существительных с притяжательными местоимениями: мой, моя, мое, мои.

6. Образование существительных с уменьшительно ласкательными суффиксами по теме «Крымский лес – многоэтажный дом» и др.

7. Согласование числительных «два» и «пять» с существительными.

II этап обучения

(декабрь, январь, февраль)

коррекционнологопедическая работа

Формирование фонетической компетенции

Общеречевые навыки:

1. Продолжить работу над дыханием, голосом, темпом и ритмом речи.
2. Познакомить со всеми видами интонации: повествовательной, вопросительной, восклицательной.

Звукопроизношение:

Продолжить работу над постановкой неправильно произносимых и отсутствующих в речи детей звуков (индивидуальная работа).

1. Автоматизация и дифференциация поставленных звуков.
2. Развитие умения узнавать, различать и выделять звуки в слове.

Слоговая структура слова:

1. Работа над структурой слов со стечением согласных в начале слова (книга, цветок), в середине слова (окно, палка, забор), в конце слова (радость).

2. Работа над составной структурой трехсложных слов со стечением согласных в начале слова (сметана) и в середине слова (малина, жемчужина).

Языковой анализ и синтез:

1. Знакомство со звуками [В][В'], [Г][Г'], [Ж], [Л][Л'], [Р][Р'], [jэ], [jo], [ja] и буквами Г, Ш, В, Ж, Е, Э, Я, Ё.

2. Учить полному звуковому анализу слов типа: мука, шкаф, аист, кошка (на материале изученных букв).

3. Учить детей различать на слух твердые и мягкие согласные (при составлении схемы слова выделять твердые согласные синим, а мягкие зеленым цветом).

4. Учить детей преобразовывать слова путем замены или добавлением звука.

5. Учить детей делить слова на слоги, ввести понятие «слово», «слог как часть слова».

6. Знакомство с понятием «предложение», составление графических схем предложений без предлогов, а затем с простыми предлогами.

7. Познакомить детей с элементарными правилами правописания: а) отдельное написание слов в предложении; б) точка в конце предложения; в) использование большой буквы в начале предложения и в собственных именах.

8. Продолжить знакомство с буквами, учить составлять слова из изученных букв.

9. Обучение слоговому чтению слов.

10. Развитие мелкой моторики:

1. Работа над развитием пальчиковой моторики (упражнения для пальцев).

2. Работа над развитием конструктивного праксиса.

3. Продолжение работы по обведению и штриховке фигур (по темам II периода).

4. Работа с карандашом: обведение контура фигуры, штриховки, работа в тетради в клеточку.

5. Составление букв из элементов.
6. Печатание букв, слов и предложений в тетрадах.

Формирование грамматической компетенции

Грамматический строй речи:

1. Закрепление употребления падежных окончаний существительных в единственном числе и множественном числе.
2. Согласование прилагательных с существительными в роде, числе и падежах.
3. Согласование существительных с числительными.
4. Образование названий детенышей животных.
5. Образование притяжательных прилагательных, образование относительных прилагательных от существительных (по лексическим темам II периода).
6. Образование обратных глаголов, дифференциация глаголов совершенного и не совершенного вида.
7. Уточнение значения простых предлогов, которые указывают на местонахождение (в, на, под, над, в, за, перед) и направление действия, перемещения (в, из, к, от, под, через, за). Учить составлять предложение с предлогами.

Формирование лексической компетенции

Расширение и уточнение словаря:

1. «Домашние животные, птицы», «Зима. Птицы зимой», «Растения зимой». «Комнатные растения», «Зима. Дикае животные», «Животные Крыма», «Животный мир моря», «Охрана природы».

Формирование диалогической компетенции

Связная речь

1. Закрепить умение самостоятельно составлять описательные рассказы.
2. Научить пересказывать и составлять рассказы по картинке и

серии картинок с использованием коллективно составленного плана.

3. Учить правильно строить и использовать в речи сложноподчиненные предложения.

III этап обучения

(март, апрель, май)

коррекционно-логопедическая работа

Формирование фонетической компетенции

Общеречевые навыки:

1. Продолжить работу над речевым дыханием.
2. Продолжить работу над темпом, ритмом, выразительностью речи.

Звукопроизношение:

1. Продолжить работу по постановке неправильно произносимых и отсутствующих в речи детей звуков (индивидуальная работа).

2. Автоматизация и дифференциация поставленных звуков. Составная структура слова:

Закрепление составной структуры двух и трехсложных слов со стечением согласных.

Работа над составной структурой двух, трех, четырех, пятисложных слов со сложной звукослоговой структурой (крокус, горюцвет, стрекоза и т.д.).

Языковой анализ и синтез:

1. Знакомство со звуками: [Й], [Ц], [Ч], [Щ], [Ф] [У]. Знакомство с буквами: И, Ъ, Щ, Ф, Ц, Ч, Ю.
2. Научить звуковому анализу слов из 36 звуков без наглядной основы, подбору слов по моделям.
3. Закрепить навыки составного анализа слов и анализа предложений.
4. Учить послоговому, слитному чтению слов, предложений, коротких текстов.

5. Познакомить детей с двумя способами обозначения мягкости на письме: а) с помощью мягкого знака в конце и в середине слов (конь, коньки); б) с помощью гласных: [И], [ЙА], [Е], [ЙЭ], [ЙУ].
4. Разгадывание кроссвордов, ребусов, чтение изографов. Развитие мелкой моторики:
 1. Работа над развитием мелкой моторики (упражнения для пальцев).
 2. Работа над развитием конструктивного праксиса.
 3. Продолжить работу по обведению и штриховке фигур (по темам III периода).
 4. Составление букв из элементов.
 5. Печатание букв, слов и предложений в тетрадах.

Формирование грамматической компетенции

Грамматический строй речи:

1. Уточнить значение простых и сложных предлогов (через, изпод), закрепить правильное употребление предлогов.
2. Отработать правильное употребление в речи разных типов сложноподчиненных предложений с союзами и союзными словами.
3. Учить образовывать наречия от прилагательных (быстрый быстро), формы степени сравнения прилагательных (быстрее самый быстрый).
4. Научить подбирать родственные слова, синонимы, составлять предложение с данными словами.
5. Закреплять способы образования новых слов с помощью префиксов и суффиксов, путем составления (пароход, самосвал, кашевар).

Формирование лексической компетенции

1. Расширение и уточнения словаря по темам: «Весна. Скворцы прилетели», «Природа весной», «Лес. Деревья», «Животные и насекомые весной», «Горы Крыма», «Климат».
2. Обогащение словаря образными словами; учить соотносить словесный образ с реальными природными явлениями.

Формирование диалоговой компетенции

Связная речь

Совершенствовать навыки полного и краткого пересказа, описательного рассказа, рассказа по сюжетной картинке, по серии сюжетных картинок, из опыта, используя различные виды предложений.

Упражнять детей в описании, наблюдаемых явлений и предметов окружающей природы, последовательности выражения в своих высказываниях результатов проведенной работы на сравнение.

Формирование речеактивной компетенции

1. Подвести детей к самостоятельному выражению в связной речи, имеющегося у них чувственного опыта.

2. Учить детей самостоятельно пользоваться словом, передавая свои знания о явлениях и предметах окружающей природы.

3. Научить детей самостоятельно составлять рассказ и творческие рассказы, опираясь на собственный опыт.

4. Развивать индивидуальные способности детей в творческой речевой деятельности.

5. Развивать умение выбирать для творческих рассказов интересные и существенные события и эпизоды, находя начальную форму передачи, включая в рассказ свои знания об окружающей природе: живой и неживой.

Приложение П
Перспективное планирование работы
по формированию речевой компетентности шестилетних учащихся
с общим недоразвитием речи (III уровень) в процессе ознакомления с
природой с сентября по май учебного года

Коррекционно-речевой модуль
экспериментальной работы по ознакомлению с природой, направленной
на развитие речи шестилетних учащихся с общим недоразвитием речи
(III уровень)

Месяц	Направления работы	Задачи коррекционноречевой работы	Неделя
сентябрь		Диагностика речевого развития	1-2
сентябрь		1. Выработка четкого, координированного движения органов речевого аппарата. 2. Обучение детей короткому и бесшумному вдоху (не поднимая плеч), спокойному и плавному выдоху (не надувая щек). 3. Формирование диафрагмального дыхания. 4. Работа над мягкой атакой голоса. Выработка у детей умения пользоваться громким и тихим голосом.	3-4
октябрь	Фонетическая компетенция	1. Развивать фонематический слух. 2. Учить различать звуки на слух. 3. Учить выделять гласные звуки в словах. 4. Работа над четким произношением гласных.	5-8
	Лексическая компетенция	1. Обогащение пассивное и активного словаря: 2. Учить понимать и использовать признаки предметов по цвету, размеру, форме (желтый, большой и т.д.). 3. Подбор определений к существительным. 4. Подбор синонимов и антонимов к прилагательным и глаголам.	

		<p>5. Подбор однокоренных слов.</p> <p>6. Классификация предметов и явлений окружающей природы, употребление обобщающих слов.</p>	
	Грамматическая компетенция	<p>1. Ознакомление с простыми нераспространенными предложениями и составление их.</p> <p>2. Выделение в предложении слов, которые означают предмет, действие.</p>	
ноябрь	Фонетическая компетенция	<p>1. Учить узнавать, распознавать и выделять звуки в слове.</p> <p>2. Дать понятие твердости и мягкости согласного звука.</p> <p>3. Уметь дифференцировать звуки по твердости мягкости, звонкости глухости.</p> <p>4. Формировать умение регулировать силу голоса (тихо, громко).</p> <p>5. Работа над звукопроизношением.</p> <p>6. Развитие мелкой моторики.</p>	9-12
	Лексическая компетенция	<p>1. Учить понимать и использовать в речи слова со значением предлогов <i>в, на</i>, которые выражают местонахождение, направление действия.</p> <p>2. Подбор синонимов и антонимов к прилагательным и глаголам.</p> <p>3. Учить образовывать относительные прилагательные</p>	
	Грамматическая компетенция	<p>1. Согласование существительных с прилагательными и глаголами прошедшего времени.</p> <p>2. Подбор однокоренных слов и образование существительных в родительном падеже множественного числа.</p> <p>3. Образование существительных в винительном падеже множественного числа.</p> <p>4. Учить составлять предложения с союзами и союзными словами; словосочетания с заданными словами.</p> <p>5. Учить составлять простые нераспространенные предложения.</p>	

декабрь	Фонетическая компетенция	<ol style="list-style-type: none"> 1. Постановка неправильно произносимых и отсутствующих в речи детей звуков 2. Формирование умения дифференцировать звуки по твердости мягкости, звонкости глухости. 3. Автоматизация и дифференциация поставленных звуков. 4. Формировать умения регулировать силу голоса (тихо, громко). 5. Учить полному звуковому анализу слов. 	13-16
	Лексическая компетенция	<ol style="list-style-type: none"> 1. Обогащение словаря активного и пассивного по лексическим темам II этапа обучения. 2. Учить детей преобразовывать слова путем замены или добавлением звука. 3. Обогащать словарь детей образными словами и выражениями. 4. Учить подбирать слова к реальному природному явлению. 	
	Грамматическая компетенция	<ol style="list-style-type: none"> 1. Закрепление употребления падежных окончаний существительных в единственном числе и множественном числе. 2. Согласование прилагательных с существительными в роде, числе и падежах. 3. Образование притяжательных прилагательных, образование относительных прилагательных от существительных (по лексическим темам II периода). 	
	Диалоговая компетенция	<ol style="list-style-type: none"> 1. Закрепить умение самостоятельно составлять описательные рассказы. 2. Формировать умение использовать в рассказе знания, полученные на занятиях по ознакомлению с окружающей природой. 3. Обучение решению речевых логических задач. 	

январь	Фонетическая компетенция	<ol style="list-style-type: none"> 1. Автоматизация и дифференциация поставленных звуков. 2. Работа над структурой слов со стечением согласных в начале слова (книга, цветок), в середине слова (окно, палка, забор), в конце слова (радость). 3. Языковой анализ и синтез. 4. Развитие мелкой моторики 	17-20
	Лексическая компетенция	<ol style="list-style-type: none"> 1. Активизировать использование в речи антонимов, синонимов. 2. Расширение и уточнение словаря. 3. Закрепление новых слов, которые дети узнали во время наблюдений. 4. Введение в слов в активную речь. 	
	Грамматическая компетенция	<ol style="list-style-type: none"> 1. Согласование существительных с числительными. 2. Образование названий детенышей животных. 3. Образование притяжательных прилагательных, образование относительных прилагательных от существительных (по лексическим темам II периода). 4. Образование обратных глаголов, дифференциация глаголов совершенного и не совершенного вида. 	
	Диалоговая компетенция	<ol style="list-style-type: none"> 1. Закрепить умение самостоятельно составлять описательные рассказы. 2. Научить пересказывать и составлять рассказы по картинке и серии картинок с использованием коллективно составленного плана. 	
февраль	Фонетическая компетенция	<ol style="list-style-type: none"> 1. Учить узнавать и дифференцировать звуки. 2. Учить составлять слова из поданных звуков. 3. Работа над составной структурой трехсложных слов со стечением согласных в начале слова (снег) и в середине слова (малина, зима). 4. Учить делать звуковой анализ и синтез слов: знакомство со звуками [В][В'], [Г][Г'], [Ж], [Л][Л'], [Р][Р'], [jэ], 	21-24

		[jo], [ja] и буквами Г, Ш, В, Ж, Е, Э, Я, Ё; учить полному звуковому анализу слов типа: море, шишка, аист, кошка (на материале изученных букв).	
	Лексическая компетенция	1. Учить понимать и использовать в речи слова со значением признаков предметов по вкусу, состоянию и признаку действия (сладкий, чистый, прыгает, красиво и т.д.). 2. Ознакомление с фразеологизмами.	
	Грамматическая компетенция	1. Учить образовывать относительные прилагательные от существительных. 2. Учить составлять предложение по заданным словам. 3. Учить составлять простые и сложные предложения.	
	Диалоговая компетенция	1. Пересказ небольших рассказов. 2. Составление коротких диалогов по вопросам учителя с использованием предложений, которые выражают утверждение или отрицательный ответ.	
март	Фонетическая компетенция	1. Учить четкому звукопроизношению, развивать речевое дыхание. 2. Учить находить заданный звук в словах и определять его место. 3. Развивать навыки членения слов на слоги, предложений на слова. 4. Научить звукослоговому анализу с опорой на схему.	25-28
	Лексическая компетенция	1. Учить называть детенышей животных в родительном падеже единственного числа и множественного числа. 2. Совершенствовать употребление глаголов настоящего, прошлого и будущего времени единственного числа и множественного числа. 3. Развивать умение подбирать короткие и длинные слова к описанию явлений и предметов окружающей природы.	

	Грамматическая компетенция	1. Учить составлять рассказ по серии картинок. 2. Учить придумывать начало и конец к сюжету. Учить правильно отвечать на поставленный вопрос.	
	Диамонологична компетенция	1. Учить логично строить рассказ, монологическое мышление. 2. Учить задавать вопросы и отвечать на них. 3. Учить составлять короткие диалоги.	
	Речеактивная компетенция	1. Формировать умение составлять вместе с товарищем рассказ-описание. 2. Учить самостоятельно вступать в разговор с детьми.	
апрель	Фонетическая компетенция	1. Учить выделять в словах гласные и согласные звуки. 2. Закреплять звуковой анализ слов. 3. Учить с помощью интонации передавать разные чувства	29-32
	Лексическая компетенция	1. Подбирать слова-определения и сравнения. 2. Учить использовать слова со обозначением времени. 3. Усвоение фразеологизмов.	
	Грамматическая компетенция	1. Учить составлять простые и сложные предложения. 2. Учить образовывать наречия от прилагательных (быстрый быстро), формы степени сравнения прилагательных (быстрее самый быстрый). 3. Научить подбирать родственные слова, синонимы, составлять предложение с данными словами	
	Диамонологична компетенция	1. Учить составлять рассказ по картинке и серии картинок. 2. Учить составлять диалог на заданную тему. 3. Учить вести коллективный диалог.	

	Речеактивная компетенция	<ol style="list-style-type: none"> 1. Высказывание своего отношения, оценки явлений и предметов окружающей природы. 2. Учить описывать ситуацию нахождения на экскурсии, целевой прогулке. 3. Учить быть инициатором в разговоре во время обсуждения явлений и предметов окружающей природы. 	
май	Фонетическая компетенция	<ol style="list-style-type: none"> 1. Закреплять звуковой анализ слов. 2. Совершенствовать умение регулировать темп речи и голос. 	33-36
	Лексическая компетенция	<ol style="list-style-type: none"> 1. Учить использовать в речи слова со значением вкуса и признаком действия. 2. Уточнить, активизировать словарь детей новыми словами в соответствии с темами: «Природа весной», «Лес. Деревья», «Животные и насекомые весной», «Горы Крыма», «Климат». 3. Употребление в речи присказок, поговорок, фразеологизмов. 	
	Грамматическая компетенция	<ol style="list-style-type: none"> 1. Использование в речи всех частей языка. 2. Использование в речи сложных, простых, распространенных предложений 	
	Диалоги́чная компетенция	<ol style="list-style-type: none"> 1. Закрепление диалогической формы речи во время обсуждения явлений и предметов окружающей природы. 2. Формирование монологической формы речи – связное описание явлений и предметов окружающей природы. 	
	Речеактивная компетенция	<ol style="list-style-type: none"> 1. Развивать умение высказывать свое отношение к событиям в окружающей природе, давать оценку поступкам товарищей при общении с природой. 2. Умение самостоятельно пользоваться словом, передавая знания, полученные в процессе ознакомления с окружающей природой. 3. Подвести детей к самостоятельному выражению в связной речи имеющегося 	

		чувственного опыта. Составление самостоятельного рассказа об окружающей природе.	
		Диагностическое обследование уровня сформированности речевой компетентности шестилетних учащихся с общим недоразвитием речи (III уровень)	37

Природоведческий (познавательный) модуль экспериментальной работы по ознакомлению с природой, направленной на развитие речи шестилетних учащихся с общим недоразвитием речи (III уровень)			
Время проведения уроков этапы	Тема и содержание уроков. Работа вне занятия	Цель занятия	Методы и приемы
I этап	Сентябрь 3-4	<p>Тематический материал. «Осень. Сезонные изменения».</p> <p>Углубить знания детей об осени, проверить их умение отмечать изменения в природе.</p> <p>Подвести детей к закономерностям изменения погоды относительно наблюдаемого сезона.</p> <p>Отметить изменения, происходящие в природе.</p> <p>Описать какие изменения произошли в природе в начале осени.</p> <p>Показать с помощью опыта, что растения дышат через листья.</p>	<p>Беседа об осени в Крыму.</p> <p>Наблюдение за погодой. Описание погоды. Наблюдение за сезонными явлениями в природе.</p> <p>Отбор необходимого словарного материала; создание речевых ситуаций, побуждающих детей употреблять определенное слово или предложение по теме «Погода сегодня».</p> <p>Рассказы о наблюдениях и практической деятельности учащихся, проведенных на пришкольном участке.</p> <p>Составление описательных рассказов по образцу, по схеме. Упражнение «Лист».</p> <p>Заучивание стихотворения «Осенний клад». Эксперимент «Дыхание растений»</p>

	<p style="text-align: center;">Октябрь 5</p>	<p>Тематический материал. «Насекомые Крыма».</p>	<p>Знакомство с насекомыми (бабочками, жуками, стрекозами, пчелами, шмелями, муравьями), лягушками, жабами, ящерицами, дождевыми червями, направленное на активизацию словаря.</p> <p>Дать сведения о том, что в природе нет вредных или абсолютно полезных живых организмов, все растения и животные нужны природе, так как находятся в тесной взаимосвязи.</p> <p>Люди должны их охранять, бережно относиться к этим существам, не причинять им вреда и т.д.</p> <p>Уточнить представление детей о внешнем виде, образе жизни, значении в природе муравьев, бабочек, жуков, дождевых червей, жаб, лягушек, пауков; о сложных взаимосвязях растительного и животного мира: исчезновение одного звена в цепочке взаимосвязей вызывает изменение в других звеньях. Воспитывать желание охранять маленьких полезных животных.</p>	<p>Рассматривание внешнего вида насекомых;</p> <p>Рассказ учителя о том, где живут, как передвигаются, чем питаются, как защищаются от врагов насекомые, какова роль в природе и жизни человека</p> <p>рассматривание иллюстраций, чтение рассказов и сказок: Б. Заходер «Серая звездочка», В. Бианки «Как муравьишка домой спешил», А. Онегов «Откуда прилетела бабочка», Ю. Аракчеев «Сидел в траве кузнечик», С. Воловник «Наши знакомые незнакомцы» и др</p> <p>Целевая прогулка на пришкольный участок для наблюдения за насекомыми на пришкольном участке.</p>
--	--	--	---	--

	<p style="text-align: center;">Октябрь 6-7</p>	<p>Тематический материал. «Зеленый пояс Крыма».</p>	<p>Знакомить с деревьями, кустарниками, травянистыми культурными и дикорастущими растениями Крыма, с приспособленностью растений к сезонным изменениям среды обитания. Дать знания о роли растений в природе и жизни человека, воспитывать интерес и бережное отношение к растительному миру и, прежде всего, к редким, исчезающим растениям Крыма. Закрепить знания детей о знакомых породах деревьев; активизировать речь детей; развить наблюдательность; воспитать интерес к природе.</p>	<p>Проведение беседы по вопросам. Рассматривание картинок с изображением деревьев, кустарников, кустов, цветов, грибов, типичных для крымского леса, птиц, зверей лесов Крыма. д/и «Угадайка». Составление коллективного рассказа по опорным словам . Целевая прогулка. Дидактические игры. Беседа «Что растет и кто живет в крымском лесу».</p>
--	--	---	---	--

	<p style="text-align: center;">Октябрь 8</p>	<p>Тематический материал. «В гости к птицам».</p>	<p>Знакомить с разными птицами, в первую очередь с птицами Крыма, которых дети могут наблюдать.</p> <p>Формировать представление о приспособленности птиц к условиям наземно-воздушной и морской среды обитания и сезонным изменениям этой среды.</p> <p>Раскрыть связь строения органов и их функционирование (легкое тело, покрытое перьями, крылья для полета и т.д.).</p> <p>Дать знания о роли птиц в природе и жизни человека.</p> <p>Принимать конкретное участие в охране птиц Крыма.</p>	<p>Наблюдение за птицами на пришкольном участке.</p> <p>Подкормка птиц на пришкольном участке</p>
--	--	---	---	---

	<p>Ноябрь 9 -10</p>	<p>Тематический материал. «Золотая осень. Дальнейшее уменьшение продолжительности дня, холодные дожди, листопад. Охрана растений осенью. Посадки деревьев, кустарников».</p>	<p>Отметить первые признаки наступления золотой осени в Крыму. Как изменилась окраска листьев на деревьях и кустарниках? Начали ли они опадать? Уточнить признаки золотой осени. Формировать обобщенных представлений о свойствах природных явлений и предметов. Закрепить знания детей о сезонных явлениях в природе; развить любознательность, наблюдательность, познавательное отношение к окружающему; стимулировать речевые проявления. Совершенствовать навык составления единого целого из частей, учитывая характерные особенности, развивать сообразительность; закрепить умение детей выделять характерные особенности известных грибов, называть их, выделять съедобные и ядовитые. Закрепить обобщенные знания детей об осени (осенних явлениях в природе, изменениях в жизни птиц и зверей, труде людей в осеннюю пору), о последовательности осенних изменений в природе; воспитать интерес к сезонным изменениям; стимулировать речевую деятельность развить сообразительность, логическое мышление.</p>	<p>Целевая прогулка в парк в период массового листопада Дидактические игры: «Узнай по описанию», «Назови одним словом», «Что изменилось?» д/и «Листопад, листопад листья падают, летят!». Д/и Вот какие грибы Игра-задание «Что мы знаем про осень»</p>
--	-------------------------	--	---	---

	<p>Ноябрь 11-12</p>	<p>Тематический материал. «Крымский лес – многоэтажный дом».</p>	<p>Сформировать целостное представление о лесе как типичной экосистеме, то есть сообществе почвы, растений и животных.</p> <p>Учить видеть место каждого живого организма, понимать систему его взаимосвязей с другими живыми организмами: каждое растение и животное занимает определенный экологический этаж, создавая тем самым многоэтажный дом крымского леса: под землей (в подвале) приспособились жить черви, жуки, лесные мыши; на поверхности земли (первый этаж) - крымские олени, кабаны, зайцы, лисы; в дуплах (второй этаж) - дятлы, филины, совы; в верхних этажах - мелкие птицы, насекомые.</p> <p>Дать знания о роли леса в жизни природы Крыма и людей, о его водоохранном значении, раскрыть необходимость сохранения целостности экосистемы как одного из условий жизни населяющих ее живых существ.</p> <p>Познакомить с правилами поведения в лесу.</p>	<p>Игра-беседа «Путешествие в крымский лес».</p> <p>Беседа «Правила поведения в лесу».</p> <p>Рассматривание картин с изображением леса.</p> <p>Использование схем-рисунков правил поведения в лесу.</p> <p>Д/и «Продолжи группу» – детям предлагается, опираясь на картинки, назвать 5-7 деревьев, кустарников, лечебных трав</p> <p>Игра «Кто, где и с кем живет!» – упражнение в словообразовании и употреблении притяжательных прилагательных на -ий, -ья, -ье, -ьи. Игра «Чей хвост!». Игра «Наоборот» — упражнение в подборе прилагательных-антонимов. Игра «Скажи иначе» — упражнение в подборе глаголов-синонимов.</p> <p>д/и «Детки на Ветке» - научить подбирать предметы по принадлежности к одному растению.</p>
--	-------------------------	--	--	--

II этап	Декабрь 13-14	Тематический материал. «Охрана природы Крыма».	<p>Дать знания о том, кто и как охраняет природу Крыма. Познакомить с трудом лесничих, пожарных, с деятельностью охотников, юных лесничих. Дать представление о заповедниках Крыма, о краеведческих музеях, о Красной книге Украины, о редких и исчезающих растениях и животных Крыма.</p> <p>Формировать представление о крымском лесе как доме животных и растений, которые находятся в тесной связи между собой. Уточнить знания о правилах поведения в лесу.</p> <p>Привлекать детей к практической деятельности по охране природы.</p> <p>Познакомить с охраняемыми растениями горного Крыма: можжевельник высокий, сосна Станкевича (<i>судакская</i>), земляничник мелкоплодный, тисе ягодный, подснежник складчатый, чабер крымский, шалфей, волчегородник крымский, крымский цикламен, прострел крымский и другие.</p>	<p>Беседа: Правила поведения в лесу.</p> <p>Картины с изображением леса, схемы-рисунки правил поведения в лесу. Можно их изготовить, используя рисунки в статье А.Плешакова «Как знакомить с правилами поведения в природе» (Журнал «Начальная школа», 1988, № 8), аудиозапись голосов птиц, леса.</p>
---------	------------------	--	---	--

	Декабрь 15-16	Тематический материал «Крымская Зима»	Уточнить представление детей о сезонных изменениях в природе, образе жизни животных зимой. формировать умение замечать происходящие изменения в природе, Подводить к умозаклучениям, установлению закономерностей: зимой солнце светит меньше, день короче и т.д.	Экскурсия в парк ранней зимой. Наблюдения на прогулках за сезонными изменениями зимой Рассматривание иллюстраций о Крымской зиме Чтение художественных произведений о зиме, о жизни зверей зимой. Текст русской народной сказки «Хвосты». Предметные картинки: лиса с лисятами, белка с бельчатами, волк с волчатами, заяц с зайчатами, медведь с медвежатами, корова с теленком, кошка с котятами, собака со щенками, барсук с барсучатами, коза с козлятами, белый кролик; морды этих животных и хвосты. Развитие монологической речи – составление и проговаривание реплик. Придумывание конца к сказке «Хвосты» Фланелеграф Систематическое наблюдение за погодой. Наблюдение за состоянием деревьев зимой. Речевая логическая задача «Пришла зима».
--	------------------	---------------------------------------	--	---

	<p>Январь 17-18</p>	<p>Тематический материал «Зимующие птицы».</p> <p>Целевая прогулка или экскурсия к морю в начале зимы.</p>	<p>Знакомство с условиями зимования птиц в Крыму - дятлы, филины, совы; лебеди, утки, воробьи, снегири, синицы и т.д.; работа по знакомству с птицами, обитающими на море; научить детей устанавливать связь между средой обитания и повадками птиц; учить детей классифицировать птиц по принципу: «Зимующие - перелетные»;</p> <p>подвести к выводу: птицы улетают на юг, спасаясь от холода и голода.</p> <p>Накопление знаний о жизни птиц. Познакомить детей с редкими птицами Крыма - такими, как филин, розовый скворец, розовый пеликан, кудрявый пеликан, дрофа, журавль-красавка, степной орел, беркут, орлан-белохвост, черный гриф, сапсан, серый журавль, хохлатый баклан, черный аист, казарка, скопа, змееед, орел-карлик.</p>	<p>Рассматривание, сравнение, описание птиц по картинам.</p> <p>Конструирование кормушек</p> <p>Беседа о зимующих и кочующих птицах Крыма.</p> <p>Беседа о том, как люди заботятся о птицах зимой.</p> <p>Решение логической задачи «Кто обедал в птичьей столовой?»</p> <p>Закрепление наблюдений, чтением рассказов о птицах В. Бианки «Синичкин календарь», Г. Скребницкого «Крылатые соседи».</p> <p>Рассказать и показать иллюстрации заповедника «Лебяжьи острова» и его обитателей.</p> <p>Беседа о перелетных птицах Крыма.</p> <p>Экскурсия в зоопарк «Перелетные птицы».</p>
--	-------------------------	--	---	--

	<p>Январь 19-20</p>	<p>Тематический материал «Крымские деревья зимой»</p>	<p>Учить детей распознавать деревья зимой по расположению веток, коре, семенам;</p> <p>учить четко формулировать свой ответ; упражнять в различении, назывании и, описании веток разных деревьев;</p> <p>учить четко, последовательно выражать в своих высказываниях результаты проведенной работы на сравнение.</p>	<p>Чтение произведений о деревьях зимой.</p> <p>Беседа по вопросам о деревьях зимой.</p> <p>Рассматривание картин о деревьях зимой</p> <p>Д/и «Соедини названия дерева с его листьями и плодами».</p> <p>Предложить детям образце рассказа учителя по сюжетной картинке «Зимний лес».</p> <p>Задать вопросы, которые помогут им строить разные виды предложений.</p> <p>Задать вопросы, помогающие составить рассказ; дать необходимые указания.</p>
--	-------------------------	---	--	--

	Февраль 21-22	<p>Тематический материал «Зеленый пояс Крыма. Лес зимой»</p>	<p>Закрепить целостное представление о лесе как типичной экосистеме, то есть сообществе почвы, растений и животных.</p> <p>Учить видеть место каждого живого организма, понимать систему его взаимосвязей с другими живыми организмами в зимний период времени года. Особенности жизни зимой крымских оленей, кабанов, зайцев, лис.</p> <p>Закрепить правила поведения в лесу.</p> <p>Продолжить обогащать и уточнять знания детей о растениях, деревьях, кустарниках, травах, грибах, цветах. Закрепить знания о лекарственных травах, умение читать карту. Познакомить с Красной книгой.</p>	<p>Игра-беседа «Путешествие в Крымский лес»</p> <p>Беседа «Правила поведения в лесу».</p> <p>Игра «Какой лист, какая ветка, какое полено!–упражнение в словообразовании относительных прилагательных.</p> <p>Игра «Найди пару» – упражнение в употреблении относительных прилагательных.</p> <p>Игра «1-3-6-9» – согласование прилагательных с существительными.</p> <p>Подбор признаков к предметам. Подбор действий к предметам</p>
	Февраль 23-24	<p>Тематический материал «Итоговая беседа о крымской зиме»</p>	<p>Проверить умения в детей использовать в рассказе знания, полученные на предыдущих занятиях.</p> <p>Выяснить как влияет на структуру рассказа сюжетная серия картинок, где последовательность действий определена заранее.</p> <p>Проверить способность детей выразить наблюдаемое в своей речи, их умение подбирать образные слова для описания наблюдаемого.</p>	<p>Экскурсия в лесопарк</p> <p>Беседа о зиме.</p> <p>Рассматривание зимнего пейзажа.</p> <p>Речевая логическая задача «Белые страницы».</p> <p>Составление описательного рассказа «Крымская зима».</p> <p>Запомни хвойные деревья Крыма</p>

<p style="text-align: center;">III этап</p> <p style="text-align: center;">Март 25-26</p>	<p>Тематический материал «Крымские первоцветы».</p> <p>Знакомство с первоцветами, крокусами, пионами; усвоение понятия «раннецветущие растениями».</p> <p>Затем познакомить с редкими охраняемыми растениями Крыма тех природно-климатических зон, в которых живут дети (горный, предгорный, степной, Южного берега Крыма), научить детей узнавать их "в лицо", рассказывать взрослым и малышам, почему эти растения нельзя собирать в букеты.</p> <p>Учить детей различать и правильно называть первые весенние крымские цветы - первоцветы (ландыш, крокус, белый подснежник голянтус, первоцвет, медуницу, мать-и-мачеху и другие), выделять характерные их признаки. Уточнить значение их в природе, место произрастания: насекомые, появившиеся весной первыми, собирают с этих цветов нектар.</p> <p>Воспитывать осознанное, бережное отношение к первоцветам.</p> <p>Знакомство с целебными свойствами растений при ознакомлении с ними, уточнить, как и когда правильно собирать, какие части этого растения являются лекарственным.</p> <p>Закрепление представлений о ранней весне</p>	<p>Наблюдение в природе за первоцветами.</p> <p>Чтение рассказов о первоцветах.</p> <p>Рассматривание иллюстраций и картин с первоцветами (Т.В.Голобородько: «Первые цветы», «Колокольчики», «Разнотравье»); Русановой Е. Д: «Ранней весной»; «Цветущая слива»; «Цветущий миндаль».</p> <p>Беседа «Крымские первоцветы».</p> <p>Пейзажная картина «Степь в цвету».</p> <p>Рассматривание предметных картинок: колокольчики, маки, васильки, ромашки, розы, ландыши, лютики, лилия, одуванчики, тюльпаны.</p> <p>Текст стихотворения А. К. Толстого «Колокольчики»</p> <p>Д/и «Садовник» - уточнить знания детей об отличительных признаках изучаемых цветковых растений, обогащение словарного запаса.</p> <p>Целевые прогулки в ближайший сквер или парк для закрепления знаний о весенних изменениях.</p> <p>Д/и «Прекрасные цветы» - научить из</p>
---	--	--

	<p>Март 27-28</p>	<p>Тематический материал «Реки и озера Крыма».</p>	<p>Дать детям знания о происходящих на реке весной изменениях: река бурная, потому что тает в горах снег.</p> <p>Подвести детей к установлению закономерности: сезонные изменения происходят не только в парке, лесу, но и на реке (временные связи).</p> <p>Знакомство с крымскими реками – «Альма», «Бельбек», лиман, озеро «Мойнаки», рота; активный – «Салгир», «Кача», «Сакское» озеро.</p>	<p>Экскурсия на реку.</p> <p>Подойти к реке, понаблюдать, как она изменилась.</p> <p>Предложить детям вспомнить, какой река была осенью, зимой.</p> <p>Задать вопросы, помогающие установлению определенных связей и закономерностей</p> <p>Беседа о реках Крыма.</p> <p>Решение кроссворда «Реки Крыма».</p> <p>Лексико-грамматические упражнения: подбери признаки, подбери родственные слова, образование множественного числа, образование признака от предмета.</p>
--	-----------------------	--	--	--

	Апрель 29-30	<p>Тематический материал «Водопады, водохранилища, подземные воды».</p>	<p>обобщить и закрепить знания детей о водопадах, водохранилищах, подземных водах Крыма.</p> <p>Воспитывать любовь и бережное отношение к природе.</p> <p>Развивать эстетическое восприятие окружающего мира.</p> <p>Учить соотносить чувственный опыт с изображенным на картине.</p> <p>Повести к самостоятельному выражению в связной речи имеющегося чувственного опыта.</p> <p>Напримере коллективного рассказа, подготовить к самостоятельному рассказыванию.</p>	<p>Экскурсия к водопаду.</p> <p>Рассматривание картин и иллюстраций.</p> <p>Беседа о водоемах Крыма.</p> <p>Чтение художественных произведений.</p> <p>Рассматривание картин.</p> <p>Составление сравнительного рассказа о водопадах «Учансу» и «Джур-джур».</p> <p>Упражнение «Плывем по реке».</p> <p>Упражнение «Полет высоко в небе».</p> <p>Упражнение «Водопад».</p>
	Апрель 32-34	<p>Тематический материал Тематический материал. «Моря Крыма».</p> <p>«Растительный и животный мир моря»</p>	<p>обобщить и закрепить знания детей о море, его растительном и животном мире. Знать обитателей северных и южных морей.</p> <p>Формировать знания об экологическом кризисе Азова.</p> <p>Воспитывать любовь и бережное отношение к природе.</p> <p>Развивать эстетическое восприятие окружающего мира.</p> <p>Закрепить умение классифицировать рыб (морские, речные, аквариумные) и относить их к определенному участку карты водоема (море, река, аквариум); научить по внешнему виду узнавать рыб, называть их и относить к определенной группе.</p>	<p>Предшествующая работа: экскурсии к морю, наблюдения, посещение уголка моря, чтение художественной литературы, заучивание стихотворений, рассматривание картин и иллюстраций, связь с изобразительным искусством и музыкой.</p> <p>Беседа о море.</p> <p>Викторина о море.</p> <p>Беседа: Растительный и животный мир моря.</p> <p>д/и «Веселый рыбак»</p>

	Май 35	Тематический материал «Горы Крыма»,	<p>Углубить знания детей о горах Крыма, замечать происходящее, проверить их умения замечать прекрасное в окружающей природе.</p> <p>Учить соотносить чувственный опыт с изображением на картине.</p> <p>Учить употреблять образные слова и выражения, различные виды предложений при передаче своего впечатления от увиденного. Проверить умение детей самостоятельно и полно передавать свои знания в рассказе. Проверить какие представления детей не найдут отражения в их рассказе.</p>	<p>Беседа. Знакомство с горной грядой Крыма.</p> <p>Рассматривание иллюстраций пещер Крыма, горных Крымских массивов.</p> <p>Чтение легенд «О Медведь-горе», «Демерджи – Кузнец-гора»</p> <p>Рассматривание и описание картины Русанова Е. Д.: «Вид на Ай-Петри».</p> <p>Раскрашивание контурной карты.</p>
	Май 36	Целевая прогулка «Растения южного бережья»	<p>Знакомство с деревьями южного побережья Крыма: магнолии, инжир, хурма, пальма, багряник, вечнозеленый кипарис, пиния, кедры, благородный лавр и т.д.; Знакомство с дикорастущими травянистыми растениями из ближайшего окружения горной зоны: пионы, васильки, ломоносы, тюльпаны, ландыши, крокусы, шалфей; Особо важно выделить редкие, охраняемые растения горного Крыма: можжевельник высокий, сосна Станкевича (судакская), земляничник мелкоплодный, тисе ягодный, подснежник складчатый, чабер крымский, шалфей, волчегодник крымский, крымский цикламен, прострел крымский и другие.</p>	<p>Рассматривание деревьев ЮБК (плоды, листья, ветки, форма дерева).</p> <p>Упражнение «Соедини названия деревьев с его листьями и плодами».</p> <p>Рассматривание картины Т. В. Голобородько «Олеандр на фоне моря».</p>
	Май 37	Итог.		

Приложение Р

Методические рекомендации по использованию разнообразных форм, методов и приёмов развития речи шестилетних учащихся с общим недоразвитием речи в процессе ознакомления с окружающей природой

Наиболее эффективными формами организации учебно-педагогического процесса по ознакомлению с окружающей природой, направленного на речевое развитие учащихся являются: *подгрупповые занятия, экскурсии, целевые учебные прогулки*, на которых используются разнообразные методы и средства речевого развития в процессе ознакомления учащихся с предметами и явлениями окружающей природы: *наблюдения, дидактические игры, упражнения, речевые логические задачи, элементарная поисковая деятельность, беседы и чтение произведений о природе, просмотр кино- и мультфильмов, телепередач, практическая деятельность учащихся* и т. д.

Экскурсии, целевые учебные прогулки в природу, в зоопарк, в краеведческий музей города (села), проведение во время них наблюдений и бесед имеют важное значение в системе уроков по ознакомлению с окружающей природой и развитию речи. Они позволяют создать у учащихся конкретно-чувственную основу для вербализации представлений об отдельных видах растений и животных.

Охарактеризуем некоторые из них.

Использование беседы в процессе ознакомления с окружающей природой определяется как целенаправленный, организованный разговор с детьми. Являясь одним из методов ознакомления с окружающей природой, она применяется для активизации умственной и речевой деятельности шестилетних учащихся с общим недоразвитием речи (III уровня), поскольку в процессе ее создается возможность для использования полученных ими ранее знаний.

Беседа — форма коллективного обсуждения темы, поэтому она требует умения слушать собеседника, дополнить или исправить его ответ, подать реплику, задать вопрос. А от педагога требуется умение естественно строить разговор — привлекать к участию застенчивых детей, останавливать не в меру активных. Чем лучше будет подготовлен педагог, тем непринужденнее и эмоциональнее пройдет беседа [54].

На уроках по ознакомлению с окружающей природой особое внимание надо уделять методике проведения *беседы* по вопросам. Формулировкой вопросов надо заинтересовать даже крайне пассивных детей. Поэтому среди трудных вопросов должны встречаться и легкие. Такое чередование вопросов заставит быть внимательными и активизирует речь всех учащихся класса. Хорошо известно, что форма вопроса определяет и структуру ответа. В процессе беседы учащиеся практически могут и должны усваивать и использовать диалогическую форму речи, а также различные типы предложений. Характер и формулировку вопросов необходимо постоянно усложнять. Необходимо постоянно привлекать внимание учащихся к форме вопроса и правильного ответа. Учащиеся должны уяснить, что в ответе часто не только опускается часть слова из вопроса, но изменяется и форма слов.

Следя за ответами учащихся, важно не допускать использования ими лишних слов. К оценке правильности ответа, как по содержанию, так и по грамматическому оформлению следует постепенно привлекать всех учащихся класса.

В методической литературе есть много рекомендаций к проведению бесед. Наиболее четкие, учитывающие специфику диалогической формы речи рекомендации даны в работах А. Богуш [35, 38, 39], Е. Тихеевой [256].

В процессе *экскурсии* важно так организовать рассматривание объекта или явления, чтобы у каждого учащегося эта деятельность вызывала интерес и стимулировала познавательную и речевую активность.

В связи с этим учителю необходимо хорошо продумать организацию практической деятельности детей на экскурсии. От содержания конкретных заданий зависит не только уровень приобретаемых детьми знаний, но и развитие их речи. Например, задание собрать опавшие листья дети обычно выполняют без интереса. В то же время задание найти среди опавших листьев самые большие и самые маленькие листья липы и сложить, называя их по величине (большой—маленький) будет оказывать на ребенка развивающее влияние, так как заставляет его думать, рассуждать, приходиться к определенным выводам. Таким практическим работам учащихся должно отводиться значительное время во время экскурсии. К примеру, экскурсия в природу осенью, имеющая целью познакомить детей с отдельными видами деревьев на пришкольном участке, может быть организована следующим образом. До выхода на экскурсию учитель проводит с детьми беседу, выясняет, какие растения имеются на пришкольном участке. Это позволит учителю определить, какие знания о растениях уже имеются у детей.

Если целью экскурсии является ознакомление учащихся с 2—3 видами деревьев, учителю при подготовке следует привлечь внимание детей к называнию отдельных частей этих деревьев, используя поделки из природного материала (например, поделку, деталями которой являются листья изучаемых деревьев). Учитель может показать детям 2—3 однотипные поделки (к примеру, поделку «бабочка», выполненную из листьев березы, липы или рябины и пластилина) и предложить детям во время экскурсии найти такие же листья и описать будущую их поделку. На экскурсии дети делятся на 3–4 группы, они рассматривают листья, отбирают нужные для предстоящей поделки, выполняют другие задания, заранее подготовленные учителем.

Проведение указанных видов работы требует от учителя тщательной подготовки. Так, для проведения экскурсии учитель должен хорошо знать особенности наблюдаемого объекта, составить четкий план экскурсии,

определить ее основную цель. Для того, чтобы экскурсия имела развивающий эффект, учителю необходимо не только правильно спланировать собственную деятельность, но и детально продумать применительно к разным детям объем и последовательность выполнения различных заданий. Перед детьми ставится конкретная задача по правильному использованию лексико-грамматических конструкций, диалогической формы речи, активизации речи [265].

Одним их эффективных методов ознакомления с окружающей природой, направленного на речевое развитие учащегося с недоразвитием речи является *наблюдение*. В обучении наблюдению — умение видеть, выделять и называть части, элементы, признаки наблюдаемого объекта, замечать изменения, происходящие с отдельными объектами и явлениями,— огромную роль играет речь учителя, так как без помощи речевого образца взрослого сам ребенок не сформулирует того главного, что характерно для данного объекта или явления. Именно учитель с помощью вопросов и указаний активизирует речь учащихся при рассматривании и обследовании в определенной последовательности воспринимаемых предметов. Планируя экскурсию или развивающую прогулку, направленные на развитие речи, Обогащение и активизацию словаря необходимо не только выбрать объект для наблюдений, составить план проведения наблюдения, но и заранее наметить вопросы беседы так, чтобы, отвечая, дети употребляли новые слова или знакомые слова в новом для них значении, правильно согласовывая их. Уточняя высказывания детей, учитель должен следить за использованием разнообразных определений, обозначающих признаки предметов или явлений, а также за правильностью грамматического оформления речи учащихся.

Для того чтобы развивать речь учащихся, необходимо предъявлять постоянно возрастающие требования к их речевым умениям в ходе наблюдений, увеличивая долю самостоятельности речи при ведении

наблюдений, повышая требования к доказательности и обоснованности ответов. Большие возможности для такой работы предоставляют систематические долгосрочные наблюдения за природными явлениями. К примеру, наблюдения за жизнью птиц в зимнее время учащиеся проводят, начиная с ноября, выполняя конкретные задания учителя. Затем на уроке кто-либо из учащихся (обычно дежурные по классу) рассказывают о своих наблюдениях, о том, какие птицы прилетали к кормушкам, какой корм они клевали, как вели себя на кормушке. Дети обсуждают, какой корм еще можно положить на кормушку, чтобы привлечь других птиц.

Можно при этом включать и проблемные задания, требующие от учащихся самостоятельного поиска новых лексических значений, грамматических форм. Так, учитель предлагает детям провести наблюдения за воробьями в течение определенного промежутка времени и ответить на вопрос, можно ли по внешнему виду и поведению этих птиц узнать, холодно или тепло на улице, какие прилагательные, наречия можно использовать. Учащиеся должны самостоятельно решить, в какие дни им вести наблюдения, и ответить на заданный учителем вопрос. Для обсуждения явлений, самостоятельно наблюдаемых детьми, чрезвычайно полезно ввести постоянный раздел урока «Кто видел, тот знает, как это называется».

Если систематические наблюдения за зимующими птицами будут организованы в течение всей зимы, учащиеся к концу года научатся не только узнавать и правильно называть птиц, прилетающих к кормушке, но и смогут описывать их.

Большое практическое значение в активизации речи шестилетнего учащегося с общим недоразвитием речи (III уровня) имеет использования речевых логических задач. *Речевая логическая задача* — это рассказ-загадка, в данном случае о сезонных явлениях в природе, ответ на которую может быть получен, если дети уяснили для себя определенные связи и закономерности природы [53, 54]. Например, используются такие речевые

логические задачи, как «Вести из леса», «Книга зимы» В. Бианки, «Золотой луг» М. Пришвина, «Лесные разговоры» Э. Шима. Дидактические игры («Подбери листок», «Найди дерево или кустарник по описанию», «Садовник» и многие другие).

Решая логические задачи, дети должны использовать разные приемы умственной деятельности (сравнение, сопоставление, построение умозаключения), различные части речи (существительные, глаголы, прилагательные, наречия), это стимулирует речевую активность, развитие самостоятельности мышления, речи.

Логические задачи можно использовать как в процессе экскурсий и прогулок с целью поддержания постоянного интереса у детей к природе, для развития у них умения замечать происшедшие изменения, используя при этом слова-сравнения, так и в беседе, обобщающей наблюдения детей.

Содержание задач и заданий, предлагаемых учащимся, необходимо постоянно усложнять. Это благоприятно скажется и на речевом развитии детей: от односложных ответов (отгадка, определение) дети должны переходить к подробным, развернутым (описание, рассказ) с использованием различных видов простых и сложных предложений.

В соответствии с содержанием и целями проводимых с детьми наблюдений, экскурсий, прогулок учитель может сам составить логические задачи, используя книги и рассказы писателей-натуралистов, например, «Вести из леса» и «Книгу зимы» В. Бианки, «Золотой луг» М. Пришвина, «Лесные разговоры» Э. Шима, а также книги других знатоков и любителей природы.

Организация *элементарной поисковой деятельности* ориентирована на стимуляцию вопросительно-познавательной активности детей с общим недоразвитием речи в процессе организованного ознакомления с окружающей природой, направленной на активизацию речи [234]. Осуществляется на основе расширения диапазона информации об

окружающей природе, систематизации знаний об объектах и явлениях окружающей природы, развитии наблюдательности учащихся как качества личности и мыслительных процессов (эксперимент-наблюдение «Что плавает, что тонет?», д/и «Узнай, какого это цвета?», «Времена года»)

Знания об окружающей природе и речевые умения, полученные учащимися в ходе наблюдений во время экскурсий и целенаправленных прогулок в природу, углубляются и обобщаются на последующих *аудиторных занятиях*.

С целью углубления и уточнения знаний об отдельных предметах проводятся аудиторные занятия, на которых учащиеся, обобщая наблюдения, учатся выделять существенные признаки предмета, отделять их от второстепенных, т. е. проводить более глубокий анализ изучаемого объекта.

Занятие включает два основных момента: целенаправленный последовательный анализ предмета посредством самостоятельных наблюдений, практических работ учащихся и составление связного рассказа – описания предмета.

Анализ предмета проводится в определенной последовательности: сначала задаются вопросы, позволяющие охарактеризовать предметы в целом, затем выделяют основные части предмета (например, ствол, ветви дерева) и детям предлагается рассказать об их свойствах, далее выделяются более мелкие части предмета (листья, плоды), дается их характеристика и, наконец, учащиеся повторно рассказывают о целом.

Правильная организация анализа предмета требует от педагога умения ставить вопросы, побуждающие тщательнее рассмотреть объект, сравнить отдельные части, выделить значительное число признаков, прийти к выводу, какие из них существенные.

Такие занятия, помимо фронтальной беседы учителя с учащимися, должны включать в себя коллективное и индивидуальное составление устных рассказов по плану, данному педагогом, по опорным словам, по

картинке и др., что позволяет закрепить знания, полученные в процессе экскурсий, на новом, более высоком уровне речевого развития учащихся.

Особое место в таком занятии занимают рассказы учащихся о самостоятельных наблюдениях.

*Примеры программного материала по развитию речи в процессе
ознакомления с окружающей природой*

Занятие: КРЫМСКИЕ ПЕРВОЦВЕТЫ

Цель: учить детей различать и правильно называть первые весенние крымские цветы - первоцветы (ландыш, крокус, белый подснежник голянтус, первоцвет, медуницу, мать-и-мачеху и другие), выделять характерные их признаки. Уточнить значение их в природе, место произрастания: насекомые, появившиеся весной первыми, собирают с этих цветов нектар. Воспитывать осознанное, бережное отношение к первоцветам.

Подготовка к занятию. Педагог знакомит детей вне занятий с каждым растением путем наблюдений, чтением рассказов, рассматриванием иллюстраций и картины Т. В. Голобородько «Первоцветы».

Материал для занятий. Картинки с изображением цветов; их можно взять больше, чтобы дети имели возможность выбора. Некоторые раннецветущие растения педагог может только назвать, например адонис весенний, ветреницу дубравную, хохлатку и т.д., игровой персонаж Крымуша.

Ход занятия

Появляется Крымуша, веселый, поет песню, танцует.

Педагог: Крымуша, что это ты такой веселый, даже забыл с нами поздороваться?

Крымуша: Здравствуйте, ребята! Я бегу в лес, чтобы нарвать большой, большой букет весенних цветов.

Педагог: Остановись, Крымуша! Не делай этого! Ребята, можно ли собирать весенние цветы? Давайте расскажем Крымуше, почему нельзя

собирать букеты из лесных весенних цветов. Я приготовила картинки весенних цветов *вывешиваются*). Ребята, вспомните, какой самый первый цветок мы увидели весной? *(Белый подснежник, или голянтул)*. На побережье подснежник цветет в январе-феврале. Найдите его на картинке. Где мы нашли первые цветы? *(Там, где быстрее всего растаял снег)*. Расскажите о подснежнике, какие у него цветы, какие листочки. Каких насекомых мы видели на цветах? Почему это растение так называют? Расскажите Крымуше о пользе первоцветов *(многие из них являются лекарственными растениями, например, мать-и-мачеха: высушенные листья и цветы заваривают и пьют от кашля)*.

Далее об одном из первоцветов педагог рассказывает сама, описывая его внешность, предлагая детям найти это растение на картинке, подчеркивая, что это растение является редким видом в Крыму и его надо беречь *(подснежник складчатый, прострел крымский или другие растения)*.

Дети читают стихи Е.Серовой о ландыше.

Педагог: Ребята, расскажите Крымуше, почему нельзя собирать в лесу ландыши? Потому, что ландыш растет 5-6 лет и только тогда расцветает. Размножается семенами. Если мы сорвем ландыш, то не будет семян, не вырастут новые ландыши.

Крымсуша, пойдешь ли ты в лес за большим букетом цветов?

Крымсуша: Нет, нет, никогда не пойду и всем буду рассказывать, что нельзя собирать в лесу букеты. А где же берут цветы, чтобы подарить на день рождения?

Педагог: Эти цветы специально выращивают в теплицах, оранжереях, в садах и продают в цветочных магазинах.

Ребята и Крымсуша! Я хочу еще вам рассказать, что все ранние весенние цветы называются первоцветами. Они первыми появляются после холодной зимы. Первоцветы - светолюбивые цветы, цветут тогда, когда еще нет листьев на деревьях, нет высокой травы. Многие крымские первоцветы

стали очень редкими растениями. Их надо охранять. Можете ли вы помочь редким растениям? Да, можете! Нужно рассказывать всем, почему их нельзя собирать. А еще давайте сделаем плакат: нарисуем эти цветы, напишем «Берегите первоцветы!» и повесим у входа в школу.

Беседа

Маленькие друзья человека

Цель: уточнить представление детей о внешнем виде, образе жизни, значении в природе муравьев, бабочек, жуков, дождевых червей, жаб, лягушек, пауков; о сложных взаимосвязях растительного и животного мира: исчезновение одного звена в цепочке взаимосвязей вызывает изменение в других звеньях. Воспитывать желание охранять маленьких полезных животных. Активизация познавательной и речевой деятельности, усвоение вопросно-ответной формы речи, формирование умения выслушивать собеседника.

Подготовка к беседе. С каждым животным педагог знакомит детей вновь или расширяет знания путем наблюдений на прогулках (рассматривание иллюстраций, чтение рассказов и сказок: Б. Заходер «Серая звездочка», В. Бианки «Как муравьишка домой спешил», А. Онегов «Откуда прилетела бабочка», Ю. Аракчеев «Сидел в траве кузнечик», С. Воловник «Наши знакомые незнакомцы» и др.)

Материал к занятию. Картинки с изображением животных, конверт, письмо, плакат «Муравей - санитар леса» (можно нарисовать муравья с санитарной сумкой).

Ход занятия.

Педагог вносит конверт, читает адрес, дети узнают, что письмо от Крымуши. Педагог читает: «Здравствуйте, ребята! Со мной приключилось необычайное происшествие, а почему - я не знаю, и никто не может мне объяснить. Может быть, вы поможете. Расскажу все по порядку. Я очень

люблю ходить в лес, на луг. Люблю любоваться красивыми цветами, дышать свежим воздухом. Все бы хорошо, да живут в лесу всякие букашки, комары, муравьи... И летают, и ползают, и жужжат над ухом. Пользы от них никакой - только вред. Идешь по тропинке, а там сидит лягушка или еще хуже - жаба. Такие противные! Зачем они в лесу? А бабочки? Целый день летают и летают. Какая от них польза? А муравьи? Только кусаются. А червяки? Живут под землей; где хвост у них, где голова - непонятно. Наверное, корни у деревьев поедают?! Пришел я в лес и громко закричал: «Уходите все из леса, видеть вас не хочу!» Они и ушли. Обрадовался я. Хорошо в лесу. Никто не жужжит, не прыгает, не летает и не бегаёт. Вот только листья на деревьях пожелтели, цветы перестали цвести, птицы улетели, звери разбежались. Почему все это случилось? Помогите мне разобраться!

Ваш знакомый Крымуша.

Педагог: Ребята, давайте поможем Крымуше. *(Вывешивает полотно с картинками: муравей, стрекоза, бабочка, паук, божья коровка, лягушка, жаба, дождевой червь).*

Почему лес опустел? *(Животные обиделись на Крымушу и ушли).*

На что же животные обиделись? Крымуша сказал, что эти животные бесполезные и даже вредные? Расскажите, в чем их польза.

Я загадаю две загадки. О каком животном быстрее отгадаете, с того и начнем рассказ:

Удивительно силен,

Не смотри, что мал:

Ведь в лесу с друзьями он

Гору натаскал.

Спал цветок и вдруг проснулся,

Больше спать не захотел,

Шевельнулся, встрепенулся,

Взвился ввысь и улетел!

Как называется гора, которую натаскали муравьи?

Из чего муравьи строят муравейники? Чем питаются муравьи? Почему их называют „санитарами леса“? (*Муравьи очищают лес, собирают для строительства муравейника хвойные иголки, мелкие веточки, кусочки коры, остатки растений; муравьи поедают гусениц, различных жуков, которые точат деревья; муравьи разносят семена лесных растений, рыхлят почву*).

Почему лесу стало плохо без муравьев? Как могут люди позаботиться о муравьях? Что вы посоветуете Крымуше?

Поговорим о бабочках. Почему лесу стало плохо без бабочек? (*Бабочки опыляют цветы, без них не будет семян, не будет новых цветов*). Чем питаются бабочки? Как они переносят пыльцу с цветка на цветок? В чем еще польза бабочек? Как можно о них позаботиться?

Послушайте еще загадку:

Мой хвост не отличить от головы,

Меня всегда в земле найдете вы.

Где живут дождевые черви? Чем питаются? Какую пользу приносят? (*Рыхлят землю, затаскивают в свои норки-ходы травинки и тем делают ее питательной для растений*). А как червяк передвигается в земле? (*Он сначала вытягивается, а потом становится меньше, затем опять вытягивается - так и передвигается*). Когда дождевым червям нужна помощь от людей? Как мы помогаем червям?

Что вы расскажете Крымуше о червях?

Крымуша прогнал жаб и лягушек. В чем польза, почему лесу стало плохо без них? (*Лягушки и жабы поедают комаров, слизней, гусениц, не дают им размножаться*).

Какую сказку мы читали о жабе? („Серая звездочка“). Прав ли Крымуша, когда сказал, что жабы и лягушки противные?

Почему жабы серого, бурого цвета? (*Защитная окраска*).

Как жабы и лягушки могут защищаться от своих врагов? (*Прятаться, затаиваться*).

Как ребята должны заботиться о жабах и лягушках?

Расскажите о пользе божьих коровок, пауков, стрекоз.

Вы все хорошо рассказали о пользе животных (*насекомых*), которых Крымуша прогнал из леса. Они все маленькие, но польза от них большая. Как можно их всех назвать? (*Маленькие помощники, маленькие друзья*).

Лес не может прожить без этих маленьких животных.

Какой совет мы дадим Крымуше? (*Помириться с животными, извиниться, попросить их вернуться в лес, прочитать об их пользе в книгах, бережно относиться, помогать в трудное время*).

Речевые логические задачи

«Времена года»

Цели: закрепить у детей знания признаков различных времен года; учить доказывать свою точку зрения; развивать речь детей; воспитать познавательные отношения к окружающему.

Педагог. Дети, послушайте отрывки из различных стихотворений, которые, по моему мнению, описывают осенние явления в природе.

Улыбкой ясною природа
Сквозь сон встречает утро
года;

Синея, блещут небеса,
Еще прозрачные, леса
Как будто пухом зеленеют.

А. Пушкин

На ручей рябой и пестрый,
За листком летит листок,
И струей сухой и острой
Набегает холодок.

Н. Некрасов

После каждого отрывка дети доказывают правоту или ошибочность мнения педагога. Желательно, чтобы, доказывая, они опирались на собственные наблюдения в природе.

Озябли пташки малые,
Голодные, усталые,
И жмутся поплотней.

С. Есенин

Крупный дождь в лесу
зеленом

Прошумел по старым кленам,
По лесным цветам.

С. Есенин

Экскурсия в парк

Цели: закрепить и обобщить знания детей о сезонных изменениях в природе; развить наблюдательность, любознательность; стимулировать речевые высказывания; закрепить умения связно оформлять свои мысли, задавать вопросы; воспитать коммуникативные умения детей.

Педагог просит детей представить, что это не пришкольный участок, а удивительный, незнакомый им парк, куда они пришли на экскурсию. Выбираются три «экскурсовода», (из них один взрослый, проводящий наблюдение, и два ребенка), которые знакомят с растениями участка. Для того чтобы больше узнать о деревьях и кустарниках, дети внимательно рассматривают растение, о котором будет идти рассказ, и задают «экскурсоводам» вопросы.

После проведенной экскурсии подводятся итоги. Дети обобщают информацию, выделяют новые для себя знания и тот материал, который хотелось бы узнать подробнее.

Повторные наблюдения проводятся в начале августа. Особое внимание обращается на изменения.

Данную экскурсию целесообразно также провести в периоды ранней и поздней осени. При этом следует отметить динамику изменений сезонных явлений в мире природы.

Рекомендуемая литература по ознакомлению детей с окружающей природой:

1. Виноградова Н. Ф. Умственное воспитание детей в процессе ознакомления с природой: [пособие для воспитателей детских садов] / Н. Ф. Виноградова. – М.: Просвещение, 1978. – 103 с.
2. Горькая А. А. Природа Крыма. Рабочая тетрадь для детей 5-7 лет / А. А. Горькая. – С., мсп «Ната», 2006. – 36с.
3. Ефетов К. А. Бабочки Крыма: (высшие разноусые чешуекрылые): Справ / К. А Ефетов, Ю. И. Будашкин. – Симферполь: Таврия, 1990. – 112 с.
4. Згуровская Л. Н. Диковинки Черного моря / Л. Н Згуровская. – Симферополь: Бизнес-Информ, 2004. – 192 с.
5. Згуровская Л. Н. Рассказы о деревьях Крыма: Краеведческие очерки / Л. Н Згуровская. – Симферополь: Таврия, 1981. – 192 с.
6. Зміст та корекційна спрямованість вивчення географії в допоміжній школі : науково-метод. посібник / МО України; укл. В. О. Липа. – К. : ВІПОЛ, 1996. – 52 с.
7. Ковган Л. В. География: География родного края: Учебное пособие для 5 кл.сред шк.(региональное: Крым). – ИКФ «КИТ», 1999. – 192 с.
8. Костин Ю. В., Дулицкий А. И., Мальцев И. В. Редкие животные Крыма: Справочник. – Симферополь: Таврия, 1981. – 160 с.
9. Костин Ю. В., Дулицкий А. И. Птицы и звери Крыма: [научно-популярный очерк]. – Симферополь: Таврия, 1978. – 112 с.
10. Легенды Крыма. Сборник / составители П. Е. Гармаш, В. С. Стефанюк. – Симферополь: «СВІТ», 2008. – 64 с.
11. Мякушко О. Комплекс діагностичних и навчальних завдань з природознавства : метод. рекомендації для педагогів початкової ланки загальноосвітніх спеціальних шкіл для дітей з важкими розладами мови та масових шкіл / О. Мякушко; за наук. ред. В. В.Тарасун. – К., 2003. – 112 с.
12. Сивельникова Л. И. Тетрадь наблюдений № 1. – Симферополь: Крымское учебно-педагогическое государственное изд-во, 2004. – 68 с.



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
 МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ
 АВТОНОМНОЇ РЕСПУБЛІКИ КРИМ
 РЕСПУБЛІКАНСЬКИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ
 ЗАКЛАД
 «КРИМСЬКИЙ ГУМАНІТАРНИЙ
 УНІВЕРСИТЕТ» (м. Ялта)
 98635, Україна,
 Автономна Республіка Крим,
 м. Ялта, вул. Севастопольська, 2
 тел./факс: 32-30-13

office@cshi.crimea.edu



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
 УКРАИНЫ
 МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
 АВТОНОМНОЙ РЕСПУБЛИКИ КРЫМ
 РЕСПУБЛИКАНСКОЕ ВЫСШЕЕ УЧЕБНОЕ
 ЗАВЕДЕНИЕ
 «КРЫМСКИЙ ГУМАНИТАРНЫЙ
 УНИВЕРСИТЕТ» (г. Ялта)
 98635, Украина,
 Автономная Республика Крым,
 г. Ялта, ул. Севастопольская, 2
 тел./факс: 32-30-13

office @cshi.crimea.edu

“ 15 ” *липень* 2009 р. № 24



«Затверджую»
 проректор з наукової роботи
 РВНЗ «Кримський гуманітарний університет»
 кандидат психологічних наук, доцент
 О.Ю. Пономарьова

АКТ

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження
 Андрусьової Ірини Володимирівни на тему «Розвиток мовлення дітей 6-річного віку
 з загальним недорозвиненням мовлення в процесі ознайомлення з природою»,
 поданого на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук
 за спеціальністю 13.00.03 – корекційна педагогіка**

Результати, одержані у процесі виконання дисертаційної роботи Андрусьовою Іриною Володимирівною, були використані в навчальному процесі РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м.Ялта), при розробці курсів «Основи дефектології та логопедії» та «Корекційна педагогіка».

Протягом 2005-2009 років І.В. Андрусьова приймала участь у науково-теоретичних та науково-методичних конференціях і семінарах, що проводилися у РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м.Ялта), виступала з доповідями і науковими повідомленнями на засіданні кафедри педагогіки та науково-методичному семінарі, брала участь у дискусіях з проблем теоретичної і практичної підготовки майбутніх вчителів початкових класів до роботи з учнями із недорозвиненням мовлення в умовах масової школи, приймала участь у науково-практичних конференціях та виступала з доповідями по проблемі свого дослідження.

Запропоновані розробки (результати дослідження) Андрусьовою Іриною Володимирівною рекомендовані до впровадження в учбові дисципліни спеціальності «Початкове навчання».

Матеріали обговорено й затверджено на засіданні кафедри педагогіки (протокол № 8 від 04.03.2009 р.).

Завкафедрою педагогіки
 доктор педагогічних наук, професор





Міністерство освіти і науки України
**КІРОВОГРАДСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
 УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ВИННИЧЕНКА**

25006, м. Кіровоград, вул. Шевченка, 1,
 тел. 22-18-34, факс 24-85-44, E-mail: mails@kspu.kr.ua, Web: http://www.kspu.kr.ua

№ 07-19

«05» січня 2010р.

Затверджую
 проректор з наукової роботи
 Кіровоградського державного
 педагогічного університету
 імені Володимира Винниченка
 професор Мельник О. А.



Довідка

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження
 Андрусьової Ірини Володимирівни на тему "Розвиток мовлення 6-річних учнів
 із загальним недорозвиненням мовлення (III рівень) в процесі ознайомлення з
 природою", поданого на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних
 наук за спеціальністю 13.00.03 – корекційна педагогіка**

Андрусьова Ірина Володимирівна виконала дослідження проблеми розвитку мовлення учнів із загальним недорозвиненням мовлення (III рівень) в процесі ознайомлення з природою. Як засвідчило дослідження, шестирічні учні можуть успішно розвинути своє мовлення в процесі ознайомлення з навколишньою природою. Цьому сприяє розроблена Андрусьовою І.В. організаційно-дидактична модель розвитку мовлення шестирічних учнів із загальним недорозвиненням мовлення (III рівень) в процесі ознайомлення з природою, що охоплює розвиток фонетичної, лексико-граматичної, діалоногічної та комунікативної компетенції, які забезпечують успішне формування мовленнєвої компетентності, як умови подальшого успішного навчання учнів із загальним недорозвиненням мовлення (III рівень). У дисертації розглянуто механізми запровадження нового підходу до розвитку мовлення шестирічних учнів із загальним недорозвиненням мовлення (III рівень) на основі привабливого природничого матеріалу регіону Крим, впроваджено методику діагностики стану сформованості мовленнєвої компетентності як особливості мовленнєвого розвитку. Результати, одержані в процесі дисертаційного дослідження, були використані у навчальному процесі Кіровоградського державного педагогічного університету ім. В. Винниченка при розробці навчальних дисциплін "Основи дефектології" та "Методи роботи з групами ризику" для підготовки спеціалістів за спеціальністю "Початкове навчання" в області спеціального та рекомендовані дисертації були використані у процесі розробки спеціального курсу "Корекційна психологія".

Протягом 1999 — 2002 років І.В. Андрусьова приймала участь у науково-теоретичних та науково-методичних конференціях і семінарах, що проводилися у

З ОРИГІНАЛОМ



Кіровоградському державному педагогічному університеті ім. В. Винниченка, виступала з доповідями і науковими повідомленнями на засіданні кафедри педагогіки початкової освіти та соціальної педагогіки та науково-методичному семінарі, брала участь у дискусіях з проблем теоретичної і практичної підготовки майбутніх вчителів початкових класів.

Розроблена Андрусьовою І.В методика підготовки отримала широке впровадження у процес навчання вчителів початкових класів Кіровоградського державного педагогічного університету ім. В. Винниченка та засвідчила свою ефективність.

З ОРИГІНАЛОМ ЗГІДНО

спеціаліст Век *с.в.*

« 14 » квітня 2010



“21” апрель 2009 р. № 119/1

АКТ

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
 Андрусьової Ірини Володимирівни на тему “Розвиток мовлення дітей 6-річного віку з
 загальним недорозвиненням мовлення (III рівень) в процесі ознайомлення з
 природою”, поданого на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за
 спеціальністю
 13.00.03 – корекційна педагогіка

Упродовж 2005-2009 навчального року Андрусьова Ірина Володимирівна проводила експериментальну апробацію програми розвитку мовлення в процесі ознайомлення природою з учнями з діагнозом загальне недорозвинення мовлення (III рівень) (з попереднім обстеженням), на базі шкіл відділу освіти Сімферопольського району. Також проводилися тематичні виступи на методичних об'єднаннях, та консультації для вчителів початкової школи з проблеми «Розвиток мовлення дітей 6-річного віку з загальним недорозвиненням мовлення в процесі ознайомлення з природою».

Розроблена система уроків використовувалась вчителями груп продовженого дня Молодіжненського ЗПЗ № 2, Мірновського ЗПЗ, Українського ЗПЗ, Скворцовського ЗПЗ, під час учбово-виховного процесу. Найбільш вдалим для мовленнєвого розвитку виявилось використання тем «Рослини Криму», «Птахи Криму», «Тварини Криму», при вивченні яких передбачалось послідовне збільшення рівня фонетичної, лексичної, граматичної діалогічної та мовленнєвоактивної компетенцій.

Про ефективність роботи за методикою І. В. Андрусьової свідчать результати повторного мовленнєвого обстеження учнів 6-річного віку з ЗПМ (III рівень) експериментальної групи, який показав підвищення індексу групової мовленнєвої компетентності із 1,36, що відповідає низькому рівню, до 2,0, що відповідає середньому показнику рівня мовленнєвої компетентності, а також процентну різницю індексів експериментальної та контрольної груп, яка прирівнюється 25,5%.

Запропонована І. В. Андрусьовою методика є ефективною, актуальною, потребує подальшого впровадження в практику початку

Начальник відділу освіти
 Сімферопольського району



"Україна"	
УПРАВЛІННЯ ОСВІТИ ТА НАУКИ ДНІПРОПЕТРОВСЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД ОСВІТИ «НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИЙ КОМПЛЕКС № 111 «СПЕЦІАЛІЗОВАНА ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНА ШКОЛА - ДОШКІЛЬНИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД» ДНІПРОПЕТРОВСЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ І.к. 26459730	
49106, м. Дніпропетровськ пр. Героїв, буд. 29, тел. 68-10-00, 68-60-77	
№ <u>225</u> / 20 <u>09</u> року	
На № _____	

АКТ

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Андрусової Ірини Володимирівни на тему «Розвиток мовлення дітей
6-річного віку з загальним недорозвиненням мовлення в процесі
ознайомлення з природою», поданого на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук за спеціальністю
13.00.03 – корекційна педагогіка**

Протягом 2007-2009 років І. В. Андрусова приймала участь у науково-теоретичних та науково-методичних засіданнях і семінарах, що проводилися науково-методичною радою комунального закладу освіти «Навчально-виховний комплекс № 111 «спеціалізована природничо-математична школа – дошкільний навчальний заклад» Дніпропетровської міської ради, виступала з доповідями і науковими повідомленнями на методичних об'єднаннях вчителів початкових класів, брала участь у дискусіях з проблем мовленнєвого розвитку учнів із недорозвиненням мовлення в умовах масової школи при ознайомленні з навколишньою природою.

Розроблена Андрусовою І. В. методика розвитку мовлення учнів із загальним недорозвиненням мовлення (III рівень) в процесі ознайомлення з природою використовувалась вчителями груп продовженого дня НВК №111 м. Дніпропетровська

Про ефективність роботи за методикою І. В. Андрусової свідчать позитивні зміни у результаті обстеження мовленнєвої компетентності як кінцевої мети мовленнєвого розвитку учнів із ЗНМ (III рівень) в умовах НВК № 111. Так, індекс групової мовленнєвої компетентності учнів із загальним недорозвиненням мовлення (III рівень) контрольній групі учнів був 1,49. Індекс групової мовленнєвої компетентності учнів із загальним недорозвиненням мовлення (III рівень) у експериментальній групі склав 2,

З ОРИГІНАЛОМ ЗГІДНО
« 14 » квітня 2010 р.



2

що відповідає середньому показнику, тоді як на констатуючому етапі він був – 1,36, що відповідало низькому рівню мовленнєвої компетентності учнів.

Таким чином дані експерименту підтверджують динаміку рівнів сформованості мовленнєвої компетентності, як якісної характеристики мовленнєвого розвитку шестирічних учнів із загальним недорозвиненням мовлення (III рівень).

Дослідниця проводила консультації для вчителів школи та батьків щодо розвитку мовлення 6-річних учнів із загальним недорозвиненням мовлення (III рівень) в процесі ознайомлення з природою.

Запропонована І. В. Андрусовою методика є ефективною, актуальною, потребує подальшого впровадження в практику шкільної освіти.

Директор комунального закладу освіти

«Навчально-виховний комплекс № 111

«спеціалізована природничо-математична

школа-дошкільний навчальний заклад»

Дніпропетровської міської ради



Ткачук Л.В.



УКРАЇНА
 АВТОНОМНА РЕСПУБЛІКА КРИМ
 РОЗДІЛ ОСВІТИ
 АДМІНІСТРАЦІЯ
 Ідентифікаційний код: 25150918
 96200, АР Крим, смт Роздольне,
 вул. Шкільна, 3
 Тел.: 0968 330 330

№ 0-6/308 від 12 04 2010 р.
 на № _____ від «___» _____ 20__ р.

Затверджую
 Начальник Роздольненського
 відділу освіти
 М.І. Мишачков

Довідка
про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Андрусьової Ірини Володимирівни на тему "Розвиток мовлення 6-річних учнів із
загальним недорозвиненням мовлення (III рівень) в процесі ознайомлення з
природою", поданого на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за
спеціальністю
13.00.03 – корекційна педагогіка

Андрусьовою Іриною Володимирівною у дисертаційній роботі з позицій особово-орієнтованого та компетентного підходів розкрито особливості розвитку мовлення шестирічних учнів із загальним недорозвиненням мовлення (III рівень) в процесі ознайомлення з природою; розроблено організаційно-дидактичну модель розвитку мовлення, яка може реалізовуватися у навчально-виховному процесі масової загальноосвітньої школи.

Результати, одержані у процесі виконання дисертаційної роботи, були використані в процесі перепідготовки учителів та вихователів шкільних та дошкільних навчальних закладів Роздольненського відділу освіти.

Протягом 2007-2009 років І.В. Андрусьова приймала участь у науково-теоретичних та науково-методичних конференціях і семінарах, що проводилися методичним кабінетом при Роздольненському відділу освіти, виступала з доповідями і науковими повідомленнями на методичних об'єднаннях вчителів початкових класів, брала участь у дискусіях з проблем теоретичної і практичної готовності вчителів початкових класів до роботи з учнями із недорозвиненням мовлення в умовах масової школи.

Розроблена Андрусьовою І.В. методика розвитку мовлення учнів із загальним недорозвиненням мовлення (III рівень) в процесі ознайомлення з природою та запропоновані розробки (результати дослідження) рекомендовані до впровадження в навчально-виховний процес початкової ланки шкіл Роздольненського району.

Матеріали обговорено й затверджено на методичному об'єднанні учителів початкових класів (протокол № 4 від 28 листопад 2009 р.).

Начальник відділу освіти _____

М.І. Мишачков

