Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Алтайский государственный педагогический университет»

Е.В. Малыхина, И.И. Никурдина, Н.М. Кирьянова

ПОЗНАВАТЕЛЬНО-РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В СПЕЦИАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Учебно-методическое пособие

Барнаул – 2017

УДК 376.3.018.42(07)
ББК 74.50
М205

Рецензент: канд.психол.наук, доцент М.В. Сурнина.

Малыхина, Е.В. Познавательно-речевое развитие детей дошкольного возраста в специальной образовательной среде : учебно-методическое пособие / Е.В. Малыхина, И.И. Никурдина, Н.М. Кирьянова. –Изд. 2-е, исправленное и дополненное. – Барнаул : АлтГПУ, 2017. – 90 с.

В предлагаемом учебно-методическом пособии рассматриваются вопросы организации процесса познавательно-речевого развития детей дошкольного возраста в специальной образовательной среде (на примере работы с детьми, имеющими речевые нарушения). В пособии представлены требования к образовательной среде, направленные на развитие познавательных и речевых способностей детей в соответствии с ФГОС дошкольного образования, а также способ оценки ее эффективности.

Пособие предназначено для преподавателей и студентов, обучающихся по программам бакалавриата и магистратуры в педагогических вузах, а также работников системы специальных и общеобразовательных ДОУ.

© Алтайский государственный
педагогический университет, 2017
© Е.В. Малыхина, 2017

СОДЕРЖАНИЕ:

ВВЕДЕНИЕ…….4

РАЗДЕЛ 1. ФЕДЕРАЛЬНЫЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ СТАНДАРТ КАК ОСНОВА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ ПО СОЗДАНИЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ……..6

РАЗДЕЛ 2. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОЗНАВАТЕЛЬНО-РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ …….....12

РАЗДЕЛ 3. ОСОБЕННОСТИ ПОЗНАВАТЕЛЬНО-РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ…….……20

РАЗДЕЛ 4. ПОЗНАВАТЕЛЬНО-РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В СПЕЦИАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ…….……..…38

РАЗДЕЛ 5. ОЦЕНКА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ, НАПРАВЛЕННОЙ НА ПОЗНАВАТЕЛЬНО-РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ……..48

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК……..…… …65

ПРИЛОЖЕНИЕ……...……...…… ……..67

ВВЕДЕНИЕ

Вариативность системы образования в настоящее время выражается в применении инновационных личностно-ориентированных технологий педагогической деятельности. Все они направлены на то, чтобы способствовать переводу образовательных учреждений в режим развития. Достижение данного перехода возможно, если создаются условия, как для раскрытия творческого потенциала детей, так и для инициативы педагогов и образовательного учреждения в целом.

Дошкольные образовательные учреждения (ДОУ) являются уникальными по своей сути, поскольку дети в них впервые подвергаются педагогическому воздействию. Не требуется особых аргументов, чтобы понять важность этого момента для ребенка и для образовательного учреждения. Качество образовательной среды ДОУ зависит от множества факторов и должно отвечать требованиям, специфика которых иная, чем образовательных учреждений последующих ступеней. Она должна решать многоплановые задачи, которые способствовали бы полноценному развитию личности детей.

Характер жизненного пространства (в том числе и образовательного), по мнению многих авторов, накладывает существенный отпечаток на особенности формирования и развития личности ребенка. Доказано, что дети из разных образовательных сред демонстрируют своеобразие и различия в проявлении сформированности компонентов познавательной деятельности.

Окружающая среда имеет большое значение. Она сопровождает растущего человека везде, и ее влияние он осознанно или неосознанно испытывает постоянно. Миссия образования заключается в организации специальной деятельности по переводу социальной ситуации развития ребенка в педагогическую ситуацию. Понятие «среда» отражает взаимосвязь условий, обеспечивающих развитие человека. В этом случае предполагается его присутствие в окружающей среде, взаимовлияние, взаимодействие окружения и человека. Социализация образовательных сред происходит через взаимодействие субъектов. Целью такого взаимодействия является предоставление и потребление образовательных услуг, трансляция социального и индивидуального опыта (содержания образования),

освоение культуры при помощи специальных форм, методов и средств обучения (образовательные процессы).

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС) одним из основных направлений утверждает познавательно-речевое развитие детей, определяет требования к организации образовательной среды. Практическая реализация этих принципов предполагает осмысление и адаптацию их к условиям конкретного ДОУ, что обусловливает необходимость разработки новых технологий педагогического воздействия в соответствии с потребностями образовательной практики.

Таким образом, проблема создания специальной образовательной среды в целях решения задач познавательно-речевого развития дошкольников становится все более актуальной и требует подробной разработки.

РАЗДЕЛ 1. ФЕДЕРАЛЬНЫЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ СТАНДАРТ КАК ОСНОВА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ ПО СОЗДАНИЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

В настоящее время в обществе идет становление новой системы дошкольного образования. Федеральный государственный образовательный стандарт отражает социально-культурные, общественно-государственные ожидания относительно уровня дошкольного образования [20].

Стандарт отражает согласованные социально-культурные, общественно-государственные ожидания относительно уровня дошкольного образования, которые, в свою очередь, являются ориентирами для учредителей дошкольных Организаций, специалистов системы образования, семей воспитанников и широкой общественности.

Стандарт направлен на достижение следующих целей:

1) повышение социального статуса дошкольного образования;

2) обеспечение государством равенства возможностей для каждого ребенка в получении качественного дошкольного образования;

3) обеспечение государственных гарантий уровня и качества дошкольного образования на основе единства обязательных требований к условиям реализации образовательных программ дошкольного образования, их структуре и результатам их освоения;

4) сохранение единства образовательного пространства Российской Федерации относительно уровня дошкольного образования [20].

Стандарт утверждает основные принципы:

1) полноценное проживание ребенком всех этапов детства, обогащение (амплификация) детского развития;

2) построение образовательной деятельности на основе индивидуальных особенностей каждого ребенка, при котором сам ребенок становится активным в выборе содержания своего образования, становится субъектом образования (далее - индивидуализация дошкольного образования);

3) содействие и сотрудничество детей и взрослых, признание ребенка полноценным участником (субъектом) образовательных отношений;

4) поддержка инициативы детей в различных видах деятельности;

5) сотрудничество Организации с семьей;

6) приобщение детей к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства;

7) формирование познавательных интересов и познавательных действий ребенка в различных видах деятельности;

8) возрастная адекватность дошкольного образования (соответствие условий, требований, методов возрасту и особенностям развития);

9) учет этнокультурной ситуации развития детей [20].

Стандарт решает задачи:

1) охраны и укрепления физического и психического здоровья детей, в том числе их эмоционального благополучия;

2) обеспечения равных возможностей для полноценного развития каждого ребенка в период дошкольного детства независимо от места жительства, пола, нации, языка, социального статуса, психофизиологических и других особенностей (в том числе ограниченных возможностей здоровья);

3) обеспечения преемственности целей, задач и содержания образования, реализуемых в рамках образовательных программ различных уровней (далее - преемственность основных образовательных программ дошкольного и начального общего образования);

4) создания благоприятных условий развития детей в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями и склонностями, развития способностей и творческого потенциала каждого ребенка как субъекта отношений с самим собой, другими детьми, взрослыми и миром;

5) объединения обучения и воспитания в целостный образовательный процесс на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей и принятыхв обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества;

6) формирования общей культуры личности детей, в том числе ценностей здорового образа жизни, развития их социальных, нравственных, эстетических, интеллектуальных, физических

качеств, инициативности, самостоятельности и ответственности ребенка, формирования предпосылок учебной деятельности;

7) обеспечения вариативности и разнообразия содержания Программ и организационных форм дошкольного образования, возможности формирования Программ различной направленности с учетом образовательных потребностей, способностей и состояния здоровья детей;

8) формирования социокультурной среды, соответствующей возрастным, индивидуальным, психологическим и физиологическим особенностям детей;

9) обеспечения психолого-педагогической поддержки семьи и повышения компетентности родителей (законных представителей) в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей [20].

Стандарт является основой для разработки образовательной Программы дошкольного образования, которая направлена на создание образовательной среды как зоны ближайшего развития ребёнка. Программа формируется как программа психолого-педагогической поддержки позитивной социализации и индивидуализации, развития личности детей дошкольного возраста и определяет комплекс основных характеристик дошкольного образования (объем, содержание и планируемые результаты в виде целевых ориентиров дошкольного образования).

Образовательная среда составляет систему условий социализации и развития детей, включая пространственно-временные (гибкость и трансформируемость предметного пространства), социальные (формы сотрудничества и общения, ролевые и межличностные отношения всех участников образовательного процесса, включая педагогов, детей, родителей, администрацию), деятельностные (доступность и разнообразие видов деятельности, соответствующих возрастным особенностям дошкольников, задачам развития и социализации) условия [20].

Содержание Программы дошкольного образования должно охватывать следующие образовательные области: «Социально-коммуникативное развитие», «Познавательное развитие», «Речевое развитие», «Художественно-эстетическое развитие», «Физическое развитие» и отражать следующие аспекты социальной ситуации развития ребёнка дошкольного возраста: предметно-пространственная развивающая образовательная среда; характер

взаимодействия со взрослыми; характер взаимодействия с другими детьми; система отношений ребёнка к миру, к другим людям, к себе самому.

Содержание коррекционной работы и/или инклюзивного образования включается в Программу дошкольного образования, если планируется её освоение детьми с ограниченными возможностями здоровья, включая детей-инвалидов (далее – детьми с ОВЗ). Данный раздел оформляется в виде одной или нескольких адаптированных образовательных программ, в которых должен быть рассмотрен механизм адаптации Программы для детей с ОВЗ и осуществления квалифицированной коррекции нарушений их развития.

Содержание раздела должно предусматривать описание специальных условий обучения и воспитания детей с ОВЗ, в том числе использование специальных образовательных программ и методов обучения и воспитания, специальных методических пособий и дидактических материалов, предоставление услуг ассистента (помощника), оказывающего детям необходимую помощь, проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий.

Коррекционная работа и/или инклюзивное образование должны быть направлены на:

– обеспечение коррекции нарушений развития различных категорий детей с ограниченными возможностями здоровья, оказание им квалифицированной помощи в освоении Программы;

– освоение детьми с ограниченными возможностями здоровья Программы, их разностороннее развитие с учетом возрастных и индивидуальных особенностей и особых образовательных потребностей, социальной адаптации.

Коррекционная работа и/или инклюзивное образование детей с ОВЗ и детей-инвалидов, осваивающих Программу в группах и Организациях комбинированной и компенсирующей направленности (в том числе и для детей со сложными (комплексными) нарушениями), должны учитывать особенности развития и специфические образовательные потребности каждой категории детей [20].

Решение задач развития детей в четырёх образовательных областях: коммуникативно-личностной, познавательно-речевой, художественно-эстетической и области физического развития – должно быть направлено на приобретение опыта в следующих видах деятельности:

– двигательной, в том числе в основных движениях (ходьбе, беге, прыжках, лазанье и др.), а также при катании на самокате, санках, велосипеде, ходьбе на лыжах, в спортивных играх;

– игровой (сюжетной игры, в том числе сюжетно-ролевой, режиссёрской и игры с правилами);

– коммуникативной (конструктивного общения и взаимодействия со взрослыми и сверстниками, устной речью как основным средством общения);

– познавательно-исследовательской (исследования объектов окружающего мира и экспериментирования с ними);

– восприятия художественной литературы и фольклора;

– элементарной трудовой деятельности (самообслуживания, бытового труда, труда в природе);

– конструирования из различных материалов (строительного материала, конструкторов, модулей, бумаги, природного материала и т.д.);

– изобразительной (рисования, лепки, аппликации);

– музыкальной (пения, музыкально-ритмических движений, игры на детских музыкальных инструментах) [20].

Требования ФГОС к результатам освоения Программы представлены в виде целевых ориентиров дошкольного образования, которые представляют собой социальные и психологические характеристики возможных достижений ребёнка на этапе завершения уровня дошкольного образования.

К целевым ориентирам дошкольного образования относятся следующие социальные и психологические характеристики личности ребёнка на этапе завершения дошкольного образования:

1) ребёнок проявляет инициативность и самостоятельность в разных видах деятельности – игре, общении, конструировании и др. Способен выбирать себе род занятий, участников совместной деятельности, обнаруживает способность к воплощению разнообразных замыслов;

2) ребёнок уверен в своих силах, открыт внешнему миру, положительно относится к себе и к другим, обладает чувством собственного достоинства. Активно взаимодействует со сверстниками и взрослыми, участвует в совместных играх. Способен договариваться, учитывать интересы и чувства других, сопереживать неудачам и радоваться успехам других, стараться разрешать конфликты;

3) ребёнок обладает развитым воображением, которое реализуется в разных видах деятельности. Способность ребёнка к фантазии, воображению, творчеству интенсивно развивается и проявляется в игре. Ребёнок владеет разными формами и видами игры. Умеет подчиняться разным правилам и социальным нормам, различать условную и реальную ситуации, в том числе игровую и учебную;

4) творческие способности ребёнка также проявляются в рисовании, придумывании сказок, танцах, пении и т. п. Ребёнок может фантазировать вслух, играть звуками и словами. Хорошо понимает устную речь и может выражать свои мысли и желания;

5) у ребёнка развита крупная и мелкая моторика. Он может контролировать свои движения и управлять ими, обладает развитой потребностью бегать, прыгать, мастерить поделки из различных материалов и т. п.;

6) ребёнок способен к волевым усилиям в разных видах деятельности, преодолевать сиюминутные побуждения, доводить до конца начатое дело.

7) ребёнок может следовать социальным нормам поведения и правилам в разных видах деятельности, во взаимоотношениях со взрослыми и сверстниками, правилам безопасного поведения и личной гигиены;

8) ребёнок проявляет любознательность, задаёт вопросы, касающиеся близких и далёких предметов и явлений, интересуется причинно-следственными связями (как? почему? зачем?), пытается самостоятельно придумывать объяснения явлениям природы и поступкам людей. Склонен наблюдать, экспериментировать. Обладает начальными знаниями о себе, о предметном, природном, социальном и культурном мире, в котором он живёт. Знаком с книжной культурой, с детской литературой, обладает элементарными представлениями из области живой природы, естествознания, математики, истории и т. п., у ребёнка складываются предпосылки грамотности. Ребёнок способен к принятию собственных решений, опираясь на свои знания и умения в различных сферах действительности [20].

Целевые ориентиры Программы выступают основаниями преемственности дошкольного и начального общего образования. При соблюдении требований к условиям реализации Программы настоящие целевые ориентиры предполагают формирование у де-

тей дошкольного возраста предпосылок учебной деятельности на этапе завершения ими дошкольного образования.

Указанные требования распространяются и на сферу коррекционного образования, в том числе на работу с детьми, имеющими речевые нарушения. При этом интеграция задач коррекционной работы с данной категорией детей предполагает реализацию комплексного подхода к развитию личности в целом, и познавательного развития, в частности. Направленность всего образовательного процесса на коррекцию речи обуславливает необходимость осуществлять познавательное и речевое развитие в системе.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ:

1. Назовите документ, отражающий требования к уровню и содержанию дошкольного образования.
2. Перечислите цели и задачи ФГОС дошкольного образования.
3. Раскройте содержание понятия «образовательная среда» в соответствии с ФГОС дошкольного образования.
4. Перечислите образовательные области, которые включены в требования ФГОС дошкольного образования.
5. Назовите виды деятельности, в которых происходит усвоение образовательных областей, в соответствии с ФГОС дошкольного образования.
6. Раскройте целевые ориентиры дошкольного образования в соответствии с ФГОС.
7. Определите место коррекционной работы и/или инклюзивного образования в Программе дошкольного образования и раскройте ее цели.

РАЗДЕЛ 2. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОЗНАВАТЕЛЬНО-РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ

Познавательные процессы (ощущения, восприятие, внимание, память, воображение, мышление) являются составной частью любой человеческой, в том числе и речевой, деятельности и обеспечивают необходимую для нее информацию. Они позволяют намечать цели, строить планы и определять содержание предстоящей

деятельности, проигрывать в уме ход этой деятельности, свои действия и поведение, предвидеть результаты своих действий и управлять ими по мере выполнения.

Когда говорят об общих способностях человека, указывает В.А. Калягин, то также имеют в виду уровень развития и характерные особенности его познавательных процессов, ибо, чем лучше развиты у человека эти процессы, тем выше его способности, тем большими возможностями он обладает. От уровня развития познавательных процессов человека зависит легкость и эффективность его обучения, в том числе освоения навыков правильной речи [10].

Человек рождается с задатками к познавательной деятельности, которые актуализируются в виде способностей в его деятельности, обусловленной определенными жизненными обстоятельствами. Постепенно происходит развитие его познавательных возможностей, он учится ими управлять. Таким образом, познавательные способности человека зависят от врожденных, биологически обусловленных, задатков и условий воспитания в семье, в школе, от собственных усилий в саморазвитии.

Познавательные процессы происходят в виде отдельных познавательных действий, каждое из которых представляет собой целостный психический акт, соединяющий в себе все виды психических процессов. Но один из них обычно является главным, ведущим, определяющим характер данного познавательного действия. Только в этом смысле можно рассматривать отдельно такие психические процессы, как внимание, память, воображение, мышление.

«Обучаемость» человека, способность приобретать новые знания и навыки в значительной мере зависит от владения приемами умственной деятельности (мыслительными операциями – анализа, синтеза, обобщения, абстрагирования, сравнения и т.п.) и владения приемами учебной деятельности (практическими умениями в виде быстрого и точного запоминания, отбора необходимой информации для выполнения заданий и т.п.).

Речевое общение – неотъемлемая составляющая реальной жизни человека. В процессе общения, этой специфической формы взаимодействия человека с другими людьми, осуществляется взаимный обмен представлениями, идеями, интересами, настроениями, установками и т.п. «В общении, - отмечает Б.Ф. Ломов, - конкретный индивид овладевает «фондом духовного богатства», созданным другими людьми, благодаря чему преодолевается ограни-

ченность его собственного опыта; вместе с тем он вносит в этот «фонд» то, что создал сам. Именно этим определяется значение общения в жизни индивида» [13, с. 178].

Общение выступает как процесс взаимодействия субъектов. В нем проявляются именно те качества людей, которые свойственны им как субъектам. Процесс общения взаимный, и каждый из его участников вступает в него как сознательное существо. В процессе общественно-исторического развития формируются специфические системы средств общения, основной среди которых – язык. Генетически исходной формой общения в жизни индивида является непосредственное (лицом к лицу) общение. Оно не утрачивает своего значения на протяжении всей жизни человека. По мере взросления и развития индивида совершенствуется и непосредственное общение: обогащаются его средства и способы, изменяются его сфера и функции.

Общение является одной из важнейших детерминант психических явлений, свойственных человеку (в том числе и познавательных процессов). Поэтому, - указывает Б.Ф. Ломов, - исследование всей системы этих явлений в контексте общения человека с другими людьми не теряет своей актуальности и в настоящее время [13, с. 182].

Употребление языка как средства общения реализуется в речевой деятельности. «Речевая деятельность представляет собой процесс активного, целенаправленного, опосредованного языком и обусловливаемого ситуацией общения взаимодействия людей между собой (друг с другом). Речевая деятельность может входить в другую, более широкую деятельность, например, общественно-производственную (трудовую), познавательную. Однако она может быть и самостоятельной деятельностью» [8, с. 28-29]. Характеризуя речевую деятельность, И.А. Зимняя указывает, что она представляет собой активный, целенаправленный, мотивированный, предметный (содержательный) процесс выдачи или приема сформированной и сформулированной посредством языка мысли, направленной на удовлетворение коммуникативно-познавательной потребности человека в процессе общения [8, с.95].

Роль языка и речи в онтогенезе психики и ее сформированном состоянии очень велика. Равно как велика и роль психики в усвоении и употреблении языка, формировании речевой способности, - отмечают В.А. Ковшиков и В.П. Глухов [5]. Эти авторы от-

мечают, что возникновение (применительно к детям – становление) речи существенным образом перестраивает всю психическую сферу человека: такие процессы, как восприятие, память, мышление, воображение, произвольное внимание, формируются у человека только при участии речи и опосредованы ею.

Речь, выступая как важнейшая высшая психическая функция, организует и связывает все другие психические процессы. Приводя к перестройке всех качественных характеристик мышления, памяти и других психических функций, речь становится универсальным средством воздействия на мир. В сознании человека процессы мышления и воображения теснейшим образом связаны с речевой деятельностью, образуя специфически человеческий вид мыслительной деятельности – речевое мышление.

Развитие речи тесно связано и с другими психическими процессами. Так, включаясь в процесс восприятия, она делает его более обобщенным и дифференцированным; вербализация запоминаемого материала (фиксирование наглядно-чувственных представлений посредством соответствующих слов-определений, слов-понятий) способствует осмысленности запоминания и воспроизведения; чрезвычайно важна роль речи в организации и развитии функций внимания, при регулировании человеком своего поведения и т. д. С другой стороны, невозможность использовать язык и речь в онтогенезе психики или ограничение в его использовании приводят к задержке, дефициту и искажению многих сторон психического развития (что, например, наблюдается у детей с врожденной или рано приобретенной глухотой, детей с рано приобретенной афазией, детей с алалией и в других случаях отклоняющегося развития).

Что касается уже сформированных речевой деятельности и психики, то язык, как хорошо известно, очень часто употребляется в психической деятельности – в разных ее формах и на различных этапах ее осуществления. Многие акты общественной деятельности, основанные на психической деятельности, без языка и речи состояться вообще не могут. Сама же речь и использование языка вне психической деятельности невозможны; любой речевой (языковой) акт психическая деятельность «начинает», «продолжает» и «заканчивает», оценивая при этом результаты речевой деятельности. Язык (если это необходимо индивиду) органически вписывается в психическую деятельность и обслуживает ее.

Так, по данным Б.Ф. Ломова, общение и речевая деятельность влияет на селекцию сенсорной информации, ее коррекцию, выдвижение и проверку гипотез, на принятие решений. Еще В.М. Бехтерев экспериментально показал влияние непосредственного общения на точность и детализацию восприятия. Это становится возможно благодаря совместному поиску вариантов решения задач, использованию речи для управления вниманием партнера и согласованию перцептивных образов в результате принятия общего решения [13]. В.А. Ковшиков и В.П. Глухов также указывают на то, что речь способна помогать определению и уточнению модальности ощущений, их локализации, временной последовательности и длительности. Она способна обогащать наши ощущения («красный, как маков цвет» или «звук тихий, как шум камыша»). Так при помощи речи происходит категоризация воспринимаемых ощущений. Речь может формировать установку на восприятие («обратите внимание…», «сейчас вы увидите…»). Посредством языка образы могут уточняться, и человек более глубоко может проникать в суть воспринимаемого [5].

Взаимосвязь речевой и мнестической деятельности обусловлена тем, что многие фрагменты нашего опыта мы запечатлеваем в языковой форме. Основная функция языка при этом состоит в закреплении и выражении этого опыта. Легче запоминается то, что имеет название, то есть выражено в языковой форме. В языке все слова объединены в семантические поля. Память тоже работает по принципу семантического кодирования. Язык и речь помогают запоминанию самого главного через выделение ключевых слов в том материале, который нужно запомнить. Запоминаемые мысли могут «сжиматься», «расширяться», модифицироваться при помощи внутренней речи. С другой стороны, как при порождении, так и при восприятии речи мы обращаемся к памяти. В процессе совместного припоминания при речевом взаимодействии воспроизводится то, что хранит память всех участников общения. Образуется как бы «совместный банк памяти», обеспечивающий более продуктивное решение поставленных задач.

Что касается внимания, то оно, обеспечивая ориентировочную и контрольную функцию, способствует улучшению качества протекания всех психических процессов, в том числе и речи. С одной стороны, оно обслуживает процесс порождения и восприятия речи, выполняя отбор значимых воздействий, удержание и сохра-

нение деятельности до достижения результата (на основе ориентировочно-исследовательского рефлекса). А с другой стороны, речь сама становится средством направления внимания и контроля (на основе внешнего и внутреннего проговаривания выполняемых действий).

Наивысшего уровня познание достигает в мышлении. Участие языка и речи в формировании мышления в ходе онтогенеза чрезвычайно велико. Мышление отражает и перестраивает действительность, а знаки языка и их использование обеспечивают этот процесс и выражают результаты мышления; при этом при помощи языковых знаков сознание регулирует мыслительный процесс. Процесс и результаты мышления, если они используются в межперсональном общении, всегда должны воплощаться в общезначимой, то есть языковой форме, содержательные компоненты которой тоже должны быть достаточно строго структурированы, иметь логику изложения. Речь, обладая ограниченным набором единиц языка и правил их комбинирования, позволяет выразить бесконечное количество мыслей. Мышление, со своей стороны, определяет выбор языковых средств и обеспечивает понимание, решение проблемы, целеобразование и рефлексию.

Л.С. Выготский отмечает, что мышление и речь, имея разные генетические корни, к двум годам приобретают единую линию развития. Это происходит тогда, когда ребенок понимает, что все в этом мире имеет свое название, все слова объединяются в семантические поля, имеющие иерархическое строение, что способствует переходу от наглядно-действенных форм мышления к наглядно-образным, а от них – к словесно-логическим [4]. Б.Ф. Ломов экспериментально доказал наличие влияния непосредственного речевого общения на мыслительные процессы различного уровня: от усвоения понятий до решения творческих задач [13].

Воображение также относится к высшим психическим функциям. И проявляется в тесной взаимосвязи с остальными процессами. Оно входит в состав любого вида деятельности в той мере, в которой она требует творчества. Связь воображения и речи понятна, исходя из определения речи, понимаемой как процесс, ориентированный на постоянно меняющуюся ситуацию, а значит, требующий постоянных изменений. Речь по своей сути является творческим процессом, прежде всего в силу своей ориентированности на постоянно меняющуюся ситуацию. Воображение проявляется в

речевой деятельности в виде детского словотворчества, составления в уме плана действий, придумывания историй. Таким образом, речевая деятельность и общение позволяют оптимизировать и совершенствовать развитие всех познавательных процессов в наиболее естественной для ребенка форме.

Поскольку основными потребностями детей дошкольного возраста являются потребности в общении и познании, то в образовательном процессе дошкольных учреждений появляется возможность интегрировать реализацию задач познавательного и речевого развития в ходе организации общения. Наибольшую возможность для этого предоставляет совместная деятельность взрослых с детьми, направленная на развитие и коррекцию речи, поскольку именно в ней дети проявляют речевую активность, решая познавательные задачи. Они учатся сосредотачивать свое внимание на восприятии тех или иных сторонах действительности, выявлять закономерности и причинно-следственные связи, накапливают словарный запас, систематизировать полученные знания, разрешать проблемные ситуации, развивать и проявлять свои творческие способности (в том числе и речевые).

Решение задач речевого развития начинается с организации занятий, направленных на развитие слухового восприятия, слухового внимания, фонематического слуха на основе неречевых и речевых звуков, слухоречевой памяти, накопления словарного запаса. Далее происходит выявление закономерностей употребления лексико-грамматических категорий, обучение составлению связных высказываний, технике ведения диалога и овладение монологической речью. То есть задачи развития речи и совершенствования познавательных процессов гармонично переплетаются, образуя неразрывное единство. Это соответствует основным теоретическим положениям о сущности развития ребенка, выдвинутым В.С. Мерлином (учение о развитии каждого человека как интегральной индивидуальности), Н.Н. Поддьякова (закон доминирования процессов интеграции в развитии), А.В. Запорожца (теория амплификации детского развития).

В целях иллюстрации практического применения вышеописанных идей, можно привести варианты игровых упражнений, используемых на занятиях по развитию речи, которые одновременно способствуют и познавательному развитию.

Так, использование упражнений типа «Поймай звук», «Угадай, что звучит», «Чем похожи и чем отличаются», «Чудесный мешочек», «Опробование», «Разрезные картинки», «Чего не хватает» и т.п. способствуют развитию свойств восприятия и внимания.

Для развития памяти и внимания можно играть в игры типа «Чего не стало?», «Что изменилось?», «Вспомни-расскажи», «Я назову, а ты повтори», «Словесные ассоциации» и т.п.

Мыслительная деятельность совершенствуется в процессе выполнения таких заданий: «Назови одним словом», «Четвертый лишний», «Логические цепочки», «Опиши предмет», «Расскажи историю», «Скажи наоборот», «Замени звук в слове» и т.д.

Составление детьми рассказов из собственного опыта или по опорным сигналам способствует развитию детского речевого творчества и воображения.

Необходимо заметить, что главнейшим условием выполнения подобных заданий является словесное оформление всех результатов. Дети должны проговорить итог деятельности психических процессов, озвучить результат в силу своих возрастных и индивидуальных особенностей. Кроме того, на подобных занятиях необходимо рассуждать в ходе выполнения заданий (особенно на первых порах, пока действие не интериоризировано). На более поздних этапах возможно внутреннее проговаривание.

Решению речевых и познавательных задач на занятиях по развитию речи будет способствовать использование наглядных средств обучения. Это обусловлено преобладанием наглядных форм мышления у дошкольников. К ним относятся: реальные предметы, демонстрация действий, картинки, схемы, модели, мнемотаблицы и др. Именно они дают возможность получения информации через различные анализаторы (рассматривание, ощупывание, обнюхивание, опробование и т.д.), а также облегчают процесс систематизации этой информации, ее запоминания, хранения и воспроизведения. А это, в свою очередь дает возможность творческого ее применения.

Подводя итог всему вышесказанному, можно сделать вывод о том, что одним из направлений оптимизации образовательного процесса в дошкольных учреждениях является интеграция познавательного и речевого развития детей, поскольку удовлетворение познавательных потребностей возможно только в рамках общения ребенка с окружающим миром – миром людей и предметов. А ре-

чевое сопровождение выполнения игровых упражнений - это способ, при помощи которого можно добиться такой интеграции.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ:

1. Раскройте суть понятия «познавательно-речевое развитие».
2. Обоснуйте взаимосвязь речевого развития и развития других психических процессов (восприятия, внимания, памяти, мышления, воображения).
3. Объясните, в чем заключается возможность интеграции задач познавательного и речевого развития детей.
4. Раскройте варианты игровых упражнений, используемых в практике дошкольного образования, которые способствую интеграции задач познавательного и речевого развития детей.
5. Назовите главное условие обеспечения интеграции задач познавательного и речевого развития детей.

РАЗДЕЛ 3. ОСОБЕННОСТИ ПОЗНАВАТЕЛЬНО-РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Раскрывая содержание структуры дефекта, Л.С. Выготский постулировал, что любой дефект представляет собой сложный симптомокомплекс, основу которого составляет первичный симптом, вытекающий из биологического обусловленного дефекта. Вторичными проявлениями являются психологические новообразования, обусловленные наличием этого симптома. Он подчеркивал неразрывную связь психологических и биологических проявлений расстройства, которые не могут существовать изолированно друг от друга [4].

Под структурой речевого дефекта понимается совокупность (состав) речевых и неречевых симптомов данного нарушения речи и характер их связей. Первичное, ведущее нарушение (ядро) и вторичные дефекты находятся в причинно-следственных отношениях, составляя сложную систему. Различная структура речевого дефекта во многом определяет специфику целенаправленного коррекцион-

ного воздействия. Вместе с тем следует обратить внимание на высокую пластичность психики ребенка в раннем и дошкольном возрасте, проявляющуюся в значительных возможностях компенсации дефекта, что позволяет ослабить первичные нарушения и достигать существенных результатов в коррекции не только речи, но и познавательной сферы.

Выделяют общие и специфические закономерности психического развития детей с нарушениями речи.

Общие закономерности – это закономерности, характерные как для нормально развивающихся детей, так и для детей с нарушениями развития:

– поэтапность развития;

– скачкообразность психического развития;

– наличие сензитивных периодов;

– взаимовлияние биологического и социального.

Специфические закономерности характерны только для групп детей с тем или иным нарушением. Эти закономерности не противоречат общим, но имеют некоторые особенности для лиц с речевой патологией, поэтому выделяют:

а) специфические закономерности развития для детей в условиях дизонтогенеза:

– личностные изменения;

– нарушение приема, переработки, сохранения и использования информации;

– нарушение речевого опосредования;

– более длительные сроки формирования представлений и понятий об окружающем;

– риск возникновения состояний социально-психологической дезадаптации;

б) специфические особенности при речевых нарушениях:

– снижение количества и качества информации, поступающей через поврежденный анализатор. При речевых нарушениях это недостаточность слухового восприятия, фонетико-фонематические и лексико-грамматические нарушения;

– специфичность формирования психологической системы (субъективная неудовлетворенность, нарушения самооценки, неадаптивность к фрустрации, снижение резистентности к стрессу, недостаточная социальная адаптация);

– зависимость компенсаторных процессов от времени и качества коррекционной работы.

Многочисленные исследования психологов (Г.Л. Розенгарт-Пупко, М.М. Кольцова, Н.Х. Швачкин и др.) говорят о том, что речь рано включается во все формы познавательной деятельности. Усвоенные ребенком слова существенным образом перестраивают его чувственное восприятие мира, придают этому восприятию осмысленный характер. При этом совершенствуются, преобразуются, поднимаются на более высокий уровень наблюдение за окружающим, действия с предметами, мышление. Огромное значение во всей дальнейшей жизни ребенка имеет речь.

Нарушения речи могут затрагивать разные ее аспекты - мотивацию, программу высказывания, грамматическое структурирование текста и фразы, лексический запас, произношение и голос, темп, плавность. Нередко можно наблюдать сочетание указанных нарушений [3]

В психолого-педагогической классификации нарушений речи, разработанной Р.Е. Левиной с учетом психолингвистических критериев, принципов анализа нарушений речевой деятельности и основанной на выделении признаков речевой недостаточности, которые важны для осуществления единого педагогического подхода, выделяются две группы: нарушения языковых средств общения и нарушения в применении средств общения в процессе речевой коммуникации [18].

К первой группе относятся следующие нарушения:

– фонетическое недоразвитие речи - нарушение произношения отдельных звуков или групп звуков;

– фонетико-фонематическое недоразвитие речи - нарушение процессов формирования произносительной стороны системы родного языка у детей с различными речевыми расстройствами вследствие дефектов восприятия и произношения фонем;

– общее недоразвитие речи – сложное речевое расстройство, при котором нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к смысловой ее стороне.

Этот тип нарушения проявляется на трех уровнях, в зависимости от степени сформированности речевых средств – от отсутствия речи или лепетного ее состояния до развернутой речи, но с элементами фонетико-фонематического и лексико-грамматического недоразвития.

На первом уровне развития речи у детей полностью отсутствуют вербальные средства общения, хотя мимико-жестикуляторная речь относительно сохранена. В речи отсутствуют морфологические элементы для передачи грамматических отношений, как следствие – она становиться понятной лишь в конкретной ситуации.

Описывая второй уровень речевого развития, Р.Е. Левина указывает на возрастание речевой активности детей. Фразовая речь, которая появляется на этом уровне, отличается от нормативной в фонетическом и грамматическом отношениях. Характерный для этого уровня резко выраженный аграмматизм затрудняет понимание речи. Она остается не полной, т.к. многие грамматические формы недостаточно различаются детьми.

У детей с третьим уровнем речевого развития отмечается развернутая обиходная речь без лексико-грамматической и фонетической недостаточности, наблюдается неточное знание и употребление многих слов и недостаточно полно сформированный ряд грамматических форм и категорий языка.

Ко второй группе нарушений речи относится заикание, которое рассматривается как нарушение коммуникативной функции речи при правильно сформированных средствах общения. Возможен и комбинированный дефект, при котором заикание сочетается с общим недоразвитием речи.

У детей с расстройствами речи имеется специфические особенности как речевого, так и общего психического развития (Г.А. Волкова, Н.С. Жукова, В.И. Лубовский, С.С. Ляпидевский и др.).

Исследования Г.А. Волковой, Н.С. Жуковой, Р.Е. Левиной, Г.А. Каше и др. показывают, что у детей с патологией речи пассивный запас слов значительно преобладает над активным и переводится в актив крайне медленно. Они не используют имеющийся запас лингвистических единиц, не умеют оперировать им, что говорит о несформированности языковых средств, невозможности осуществлять спонтанно выбор языковых знаков и использовать их в речевой деятельности. При ограниченности словарного запаса отмечается преобладание предметного словаря по отношению к другим частям речи, число глаголов составляет не более половины номинативного словаря. Ограничено использование прилагательных. У детей с общим недоразвитием речи отсутствует правильная группировка слов при их усвоении, лексика не точна по значению. Выявляются функциональные замещения с расширением значений

слов, многочисленными взаимозаменами, недочеты при усвоении абстрактной лексики [2; 3; 9; 11; 18].

Замедление речевого развития, трудности в овладении словарным запасом и грамматическим строем в совокупности с особенностями восприятия обращенной речи ограничивают речевые контакты ребенка со взрослыми и сверстниками, препятствуют осуществлению полноценной деятельности общения.

Для многих детей с речевыми нарушениями характерна недостаточная выраженность познавательных процессов, нарушение и замедление приема и переработки сенсорной и речевой информации. Как показывают исследования Е.М. Мастюковой, клиническое психолого-педагогическое обследование детей с нарушениями речи не редко выявляют у них характерные нарушения познавательной деятельности в целом, обусловленные как самим речевым дефектом, так и низкой умственной работоспособностью [15].

Отмечается и своеобразие словесного мышления детей с общим недоразвитием речи. Им практически недоступно самостоятельное овладение языковыми обобщениями (Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева).

В познании окружающей действительности первостепенная роль принадлежит ощущению и восприятию, на основе которых, могут в дальнейшем формироваться такие процессы, как память, воображение, мышление. Ряд исследователей, изучавших особенности речи и познавательной деятельности детей с речевой патологией, отмечают их трудности в овладении сенсорными навыками, которые сказываются на дальнейшем обучении (Н.С. Жукова, Р.Е. Левина и др.). Дошкольники с общим недоразвитием речи не владеют в одинаковой степени всеми необходимыми сенсорными эталонами, у них наблюдается отставание в формировании перцептивных действий, что в свою очередь сказывается на успешности называния тех или иных свойств объектов. Процессы восприятия у них замедлены, недостаточно избирательны, часто фрагментарны и не обобщены. Они затрудняются в обследовании предметов, выделении нужных свойств, а главное – обозначении этих свойств, словом. Недостаточность, дифференцированного слухового и фонематического восприятия, может стать в дальнейшем преградой для обучения ребенка грамоте.

Подробно особенности восприятия у лиц с речевыми нарушениями описал В.А. Калягин [10]. Он указал, что для детей дан-

ной категории наиболее характерны различной модальности агнозии. При расстройствах письменной речи имеют значение различные нарушения зрительно-перцептивной деятельности, прежде всего зрительные агнозии. Последние могут сопровождаться другими видами зрительных агнозий: предметной, симультанной, лицевой, символической, усугубляя речевой дефект.

Предметная агнозия возникает при поражении «широкой зоны» зрительного анализатора и может быть охарактеризована либо как отсутствие процесса узнавания, либо как нарушение целостности восприятия предмета при возможном опознании отдельных его признаков или частей. Неспособность зрительно идентифицировать объект внешне может проявляться как перечисление отдельных фрагментов предмета или его изображения (фрагментарность) или вычленение только отдельных признаков объекта, недостаточных для его полной идентификации. Этим двум уровням проявления предметной агнозии соответствуют такие примеры: опознание изображения «очков» как «велосипеда», поскольку есть два круга, объединенных перекладинами; опознание «ключа» как «ножика» или «ложки», с опорой на выделенные признаки «металлическое» и «длинное».

Предметная агнозия может иметь различную степень выраженности – от максимальной (агнозия реальных предметов) до минимальной (трудности опознания контурных изображений в зашумленных условиях или при наложении друг на друга). Как правило, наличие развернутой предметной агнозии свидетельствует о двустороннем поражении затылочных систем мозга.

Симультанная агнозия возникает при двустороннем или правостороннем поражении затылочно-теменных отделов мозга. Суть этого феномена в крайнем его выражении – невозможности одновременного восприятия нескольких зрительных объектов или ситуации в комплексе. Воспринимается только один предмет, точнее, обрабатывается только одна оперативная единица зрительной информации, являющаяся в данный момент объектом внимания пациента. Например, в задании «поставить точку в центре круга» обнаруживается несостоятельность больного, так как требуется одновременное восприятие во взаимосвязи трех объектов: контура круга, центра его площади и кончика карандаша. Ребенок же «видит» только один из них. Симультанная агнозия не всегда выражена так отчетливо. В ряде случаев наблюдаются лишь трудности в одно-

временном восприятии комплекса элементов с потерей каких-либо деталей или фрагментов. Эти трудности могут проявляться при чтении, при срисовывании или при самостоятельном рисунке. Нередко симультанная агнозия сопровождается нарушением движений глаз (атаксия взора).

Одностороннее поражение левой затылочно-теменной области может привести к нарушению восприятия символов, характерных для знакомых пациенту языковых систем – невозможность идентифицировать буквы и цифры при сохранности их написания (символическая агнозия). Но чаще нарушается не только восприятие, но и написание и списывание графем.

Лицевая агнозия может проявляться в разной степени – от нарушения запоминания лиц (воспринимаемых непосредственно или по фотографии) до неузнавания самого себя в зеркале. Иногда наблюдается избирательная потеря способности узнавать или запоминать лица. Трудность восприятия лица, по-видимому, связана с тем, что здесь требуется оценка разнообразных пропорций целого, которые и делают его неповторимым. Это предположение подтверждается тем, что такие больные испытывают трудности при игре в шахматы.

Тактильные агнозии – это нарушение осязательного восприятия предметов и их свойств. К таковым относится астереогноз – невозможность идентификации предмета в целом при сохранности восприятия его отдельных признаков. Или невозможность определить отдельные свойства предмета – форму, величину, вес, материал, из которого он сделан. Частным вариантом тактильной агнозии, характерным для поражения левой теменной области, является дермоалексия – невозможность восприятия символов (букв, цифр, знаков), которые «пишутся» на кожном покрове больного. К тактильным расстройствам относятся и нарушения соматогнозиса (схемы тела): трудности в непосредственной оценке расположения частей собственного тела, а также появление ложных соматических представлений – кажущееся изменение размеров руки, головы, языка, удвоения конечностей, их «отчуждения» от субъекта, игнорирование левой половины тела.

Речевая акустическая агнозия хорошо описана в целом ряде фундаментальных работ как сенсорная афазия, в основе которой лежит нарушение фонематического слуха – фактора, обеспечивающего дифференцированный анализ смыслоразличительных

звуков речи. Степень нарушения различения звуков речи может быть максимальной (нарушена дифференциация всех речевых звуков), средней (нарушено различение близких фонем) и минимальной (при сохранности анализа фонем дефектно восприятие пар слов, различающихся только по одному фонематическому признаку, а также слов, редко употребляемых или сложных по звуковому составу).

Несмотря на то, что центральным симптомом является нарушение понимания речи, воспринимаемой на слух, речевой дефицит имеет системный характер и обнаруживается не только в импрессивной, но и в экспрессивной речи больного, которая в наиболее выраженных вариантах синдрома имеет характер «словесной окрошки». Речь таких больных представляет набор слогов, а также отдельных речевых конструкций типа вводных слов, междометий и эмоциональных восклицаний. Важно отметить, что при этом выразительные составляющие речи (интонация, жесты, мимика, направленность на диалог) могут оставаться сохранными.

В более мягких случаях дисфункции вторичных отделов височной области нарушение понимания проявляется в феномене «отчуждения» смысла слова при правильном воспроизведении его звуковой оболочки, а в экспрессивной речи при этом имеют место трудности подбора слов при построении высказывания, нарушение номинативной функции речи. В пробах на называние зрительно предъявляемых объектов больные испытывают затруднения в актуализации наименования предмета – у них либо удлиняется латентный период при подборе нужного наименования, либо они заменяют слова-наименования другими, сходными с искомым по звучанию.

Готовность ребенка к обучению письму и чтению неразрывно связанно с возможностью осознавать звуковой строй языка, то есть умением услышать в слове отдельные звуки и их определенную последовательность. Обучение детей различать звуки ведет к развитию как внимания к звуковой стороне речи, так и слуховой памяти. Недостаточность процессов восприятия задерживает развитие всей познавательной деятельности ребенка.

Указанные выше особенности восприятия затрудняют изучение сенсорных эталонов: цвета, формы, величины. Дети с нарушением речи допускают ошибки в определении пространственного положения предметов, затрудняются в целостном восприятии

предмета и особенно его изображения. Так же они испытывают большие трудности в сравнении, сопоставлении, определении сходства и отличия между предметами.

Современная лингвистика рассматривает язык как иерархическую систему уровней, каждому из которых приписываются определенные элементы и правила оперирования с ними, связанные с мнестическими процессами. На фонетическом уровне выделяют две базы в памяти – артикуляторную и перцептивную.

Артикуляторная база – это основные артикуляторные движения, что дало основание некоторым ученым говорить о единицах говорения типа артикулем. Перцептивная база включает в себя эталоны фонем, эталоны сочетаний фонем и слогов, эталоны интонем.

Наиболее специфична, а, следовательно, значима для развития речи слуховая память. Без моторной памяти невозможно освоение экспрессивной речи (устной и письменной). Зрительная память необходима для освоения письменной речи, а также для связи между первой и второй сигнальной системами. Все эти виды памяти логопед использует в процессе коррекции, в одном случае как основу речи, в другом как вспомогательное (в частности, компенсаторное) средство, позволяющее интенсифицировать обучение правильным речевым навыкам.

По данным В.А. Калягина у детей с речевыми нарушениями наилучшим образом развита моторная память, а хуже всего слуховая. Еще более затруднительно для детей с нарушениями речи длительное удержание слуховой информации и воспроизведение ее. Кроме того, обращает на себя внимание в среднем более низкая продуктивность памяти детей с нарушением речи, причем оно более выражено в долговременной памяти, а также более монотонная динамика нарастания количества воспроизведенных единиц в слуховой кратковременной памяти [10].

Степень выраженности нарушений слухоречевой вербальной памяти зависит от характера запоминаемого материала. Вербальный материал, объединенный внутренними смысловыми связями (фразы, рассказы), запоминается детьми легче, чем серии слов, не связанных между собой. Но и внутри смысловой информации играет роль фактор ее объема: фразы воспроизводятся лучше, чем рассказы.

Изучением внимания у дошкольников с нарушениями речи занималась Т. С. Овчинникова [10]. Ей удалось выявить особенно-

сти, отличающие детей с нарушениями речи от здоровых детей, и охарактеризовать продуктивность их деятельности при длительных умственных нагрузках. Результаты исследования основных свойств внимания с помощью батареи тестов, позволяющих направленно определить эти свойства, дают возможность утверждать, что у детей налицо снижение всех основных свойств внимания – избирательности, объема, устойчивости и переключения. Использование методик с различной степенью вербализации материала позволило выявить тенденцию к связи внимания с наличием в предъявляемом материале речевых элементов (букв, слов). При этом существенно, что в наибольшей степени у них страдает именно произвольное внимание.

Большинство исследователей, имея в виду, прежде всего, общее недоразвитие речи, склоняются к тому, что в целом дети с этим дефектом интеллектуально сохранны, а их трудности в выполнении когнитивных операций вторичны по отношению к недоразвитию устной речи. Отмечается сохранность у таких детей познавательного интереса, достаточная развитость предметно-практической и трудовой деятельности и вместе с тем своеобразие отдельных сторон мышления (несформированность некоторых понятий, замедленность мыслительных процессов, снижение самоорганизации и др.).

О.Н. Усанова и Т.Н.Синякова установили, что у 63 % детей с общим недоразвитием речи уровень невербального интеллекта соответствует нижней границе нормы или даже несколько ниже нормы, у 27 % он соответствует норме и у 9 % незначительные нарушения интеллекта совершенно не зависят от состояния речи.

Наиболее полно состояние мышления и мыслительных операций было исследовано у дошкольников с алалией, прежде всего в связи с задачей дифференциальной ее диагностики со сходными расстройствами. Основные исследования были посвящены состоянию мышления при моторной (экспрессивной) алалии.

Проявления моторной алалии разнообразны, что выражается в разных уровнях нарушения, отсутствии четкой периодизации в развитии речи ребенка, различных сроках появления речи, непропорциональности формирования отдельных ее компонентов, в устойчивом сохранении одних и тех же ошибок. Уровни нарушения речи не связаны с возрастом ребенка и интеллектом.

Для многих детей-алаликов доступны только простейшие пространственные представления в плане непосредственного соотнесения (вперед, вниз, вверх, назад), форма предметов (круг, квадрат, треугольник), их величина (большой, маленький), количество (один – много, представление о числе в пределах 3-5), основные цвета. Наглядно-действенное мышление у некоторых детей с моторной алалией находится в удовлетворительном состоянии, а в наглядно-образном мышлении дети заметно отстают, словесно-логическое мышление доступно лишь наиболее продвинутым из этих детей.

Например, при предъявлении испытуемым заданий на определение предметно-пространственных отношений отмечаются нарушения семантики высказывания, а именно: отсутствие в речи предлогов и других слов, которыми обозначаются пространственные отношения ("кубик... дом» вместо «кубик под домом"); замены предлогов другими предлогами и другими частями речи, не выражающими, либо изменяющими обозначение установленных отношений (предлог «над» менялся на «на» и т.д.); замена речевого выражения жестами; отказы от выполнения заданий из-за незнания предлогов.

Полученные результаты свидетельствуют о резком расхождении между способностью выражать пространственные отношения в экспрессивной речи и способностью устанавливать их в предметно-практической деятельности. Неправильно обозначая в процессе планирования многие пространственные отношения, дети в то же время правильно создают эти отношения в предметно-практической деятельности. Например, приступая к выполнению задания «кубик за кубом», ребенок может неправильно назвать предлог, но правильно установить пространственные отношения между предметами. Результаты показали, что при сохранности понимания у детей оказывается расстроенным перевод сохранной семантической программы в языковую форму (экспрессивной речи).

В экспериментах В.А. Ковшикова и Ю.А. Элькина наблюдались разнообразные нарушения самоорганизации, которые отрицательно влияли на процесс и результаты мышления. Эти нарушения в основном захватывали эмоционально-волевую и мотивационную сферу детей и проявлялись преимущественно в психофизической расторможенности, реже – в заторможенности, а также в отсутст-

вии устойчивого интереса к заданиям. Дети длительное время не включались в проблемную ситуацию, либо очень быстро приступали к выполнению заданий. При этом оценивали проблемную ситуацию поверхностно, не вникая в ее суть. Многих детей с моторной алалией трудно привлечь к материалу экспериментов. Некоторые испытуемые сразу отказывались работать из-за отсутствия интереса к заданиям. Другие начинали выполнять задания, но быстро утрачивали к ним интерес и отказывались работать. Дети обычно правильно разрешали проблемные ситуации, если у них создавались соответствующие психологические условия для мыслительного процесса.

Исследователи отмечают, что при осуществлении операций невербального образного и понятийного мышления со знакомыми предметами дети с экспрессивной алалией, как правило, не испытывают затруднений. Для части детей характерно замедление мыслительного процесса и большее, по сравнению с нормой, число попыток при выполнении мыслительных операций. Отрицательно влияют на выполнение заданий эмоциональная возбудимость детей, их двигательная расторможенность, отвлекаемость, негативизм, обычно проявляемый в отношении к речи.

Сравнение результатов исследования у разных возрастных групп детей с алалией и с нормальной речью показывает, что в возрасте четырех-пяти лет между детьми с алалией и детьми с нормальной речью не выявляется различий. Начиная с пяти с половиной лет, дети с алалией при выполнении некоторых сложных заданий чаще испытывают затруднения, чем их сверстники с нормальной речью. Это, например, исключение «лишней» фигуры, установление постепенно усложняющегося последовательного ряда фигур, образование понятий «транспорт», «люди», «предметы неживой природы» и задания на установление последовательности из четырех картинок.

Ряд исследователей отмечают у детей с моторной алалией нарушение функционально-операционной стороны мышления (анализа, синтеза, обобщения, сравнения, классификации, исключения лишнего понятия и др.), а также замедленность и ригидность (тугоподвижность) мыслительных процессов, вызванные задержкой речевого развития. К важному выводу о том, что несформированность наглядно-образного мышления при недоразвитии речи в

большинстве случаев по степени выраженности связана с тяжестью речевого дефекта, приходит Т.А. Фотекова (1993).

При алалии своеобразно формируется речевое мышление, для которого необходимы полноценные языковые обобщения. У детей с алалией отмечается бедность логических операций, снижение способности к символизации, обобщению, абстракции, нарушение орального и динамического праксиса, акустического гнозиса, т.е. у них затруднены интеллектуальные операции, требующие участия речи. Снижение уровня обобщений проявляется в игровых действиях, несформированности ролевого поведения, навыков совместной (особенно сюжетно-ролевой) игры.

К выводу о большей сохранности у детей с моторной алалией невербального интеллекта по сравнению с вербальным приходят многие авторы. Так, А.Н. Корнев в своих работах делает акцент на то, что невербальные субтесты дети с моторной алалией выполняют в среднем не хуже здоровых сверстников: так, при складывании фигур из кубиков были получены оценки, превышающие сред не возрастную норму, более заметны успехи в субтесте «Разрезные картинки», где необходимо было из фрагментов сложить целое изображение. Такая зрелость образного и конструктивного мышления, объясняет А.Н. Корнев, уравновешивает неполноценность вербально-логических компонентов интеллекта и обеспечивает достаточно высокий уровень адаптационных возможностей ребенка.

Поданным И.Т. Власенко в школьном возрасте у детей с общим недоразвитием речи мышление сохраняет свою зависимость от системного недоразвития речи. Это проявляется, в частности, при необходимости опосредствованного запоминания, требующего установления речемыслительной связи слова с предметным образом во внутреннем плане. Трудности выполнения такого задания связаны с недостаточной сформированностью у этих детей механизма внутренней речи при переходе речевых конструкций в мыслительные и наоборот.

Приведенные данные свидетельствуют, что у детей-алаликов снижены интеллектуальные операции, требующие участия речи, отвечающие за ее произвольность и осознанность. Недостаток этих функций приводит к задержкам психического развития, сказывается на различных сторонах когнитивной деятельности.

Е.Ф. Соботович исследовала мышление у детей с моторной алалией и выявила, что они способны к установлению причинно-следственных связей, умозаключениям, абстракции и обобщениям. Они овладевают приемами логического мышления и способны к переносу полученных знаний. От детей без нарушений речи их отличает более низкий уровень обобщения, недостаточная гибкость и динамичность мышления, замедленный темп усвоения тех или иных закономерностей, недостаточная осознанность, доказательность мышления. Основной причиной этих нарушений Е.Ф. Соботович считает глубокую языковую неполноценность, но делает оговорку, что влиянием лишь речевого дефекта обнаруженные нарушения объяснить нельзя, так как они проявляются при выполнении не только вербальных, но и невербальных проб, и в происхождении интеллектуальной недостаточности при моторной алалии следует учитывать также роль органического поражения мозга. Интеллектуальную недостаточность этих детей, по ее мнению, определяют три фактора: 1) вторичное недоразвитие интеллекта; 2) замедленный темп психического развития; 3) избирательная недостаточность отдельных психических функций.

Таким образом, при моторной алалии малая речевая активность ограничивает запас общих понятий. Неполноценность речи при алалии в силу системного строения психической деятельности человека, при которой познавательные, волевые и мотивационные процессы находятся в неразрывном единстве, обусловливает ряд особенностей развития ребенка, оказывает влияние на протекание этих процессов, вызывая их своеобразие. Недоразвитие речи тормозит полноценное развитие познавательной деятельности, но не приводит к умственной отсталости.

Данные, полученные с помощью тестирования заикающихся детей, показали отсутствие у них признаков органической мозговой недостаточности. У них отмечается достаточная сохранность логического мышления, способности структурировать воспринимаемый материал, хорошая организация долговременной памяти. Вместе с тем в мыслительном процессе заикающихся отчетливо прослеживается значительная эмоциональная окрашенность, склонность к сомнениям и перебору вариантов.

Отдельные особенности мышления, хотя и в меньшей степени выраженные, отмечаются не только при системных нарушениях речи, но и при некоторых других.

Р.И. Мартынова отмечает, что при дислалии обычно не наблюдается отклонений психического развития. В мышлении иногда могут проявляться признаки астении, которые также сказываются на их внимании и памяти. Редко имеют место временные задержки психического развития. В отдельных случаях дислалия протекает на фоне олигофрении.

Р.И. Мартынова также обращает внимание на то, что при дизартриях имеет место определенное соответствие характера и степени нарушения мышления и степени выраженности речевого дефекта. У детей с легкими формами дизартрии наблюдается лишь некоторое ослабление мыслительной деятельности, проходящее по типу астенизации с выраженным снижением функций внимания и памяти, а при тяжелых – задержка психического развития или даже олигофрения.

Для многих детей с дизартрией характерно замедленное формирование пространственно-временных представлений, оптико-пространственного гнозиса, фонематического анализа, конструктивного праксиса в результате дефицит функций кинестетического анализатора, что вызывает некоторое снижение запаса знаний об окружающем мире по сравнению со сверстниками без нарушений речи.

Большинство исследователей считают, что у детей с ринолалией в целом интеллектуальная деятельность не нарушена, высшие психические функции чаще всего сохранны.

В случае нарушений темпа речи обращает на себя внимание то, что для брадилалии характерны замедленность, расстройства восприятия, внимания, памяти, мышления. Сосредоточившись на одном предмете, дети с трудом переключаются на другой. Инструкцию воспринимают не сразу, а после нескольких повторений. У них наблюдается склонность к стереотипиям, персеверациям, нарушениям ориентировки. Для тахилалии характерна неустойчивость внимания, повышенная непроизвольная переключаемость с объекта на объект, недостаточный объем зрительно-слуховой и моторной памяти. Течение мысли быстрее, чем способность ее артикуляционного оформления.

Для лиц с баттаризмом и полтерном характерно сочетание патологически ускоренного темпа с нарушениями речи лексико-грамматического и фонетического характера. У них снижена способность к слуховому восприятию информации. В силу этого они

плохо улавливают и запоминают, что говорят окружающие. Мышление разбросано, недостаточно логично, чего они часто не замечают.

В.П. Глухов исследовал воображение у детей с общим недоразвитием речи при помощи рисуночных проб, используемых для оценки творческих способностей, и выявил их более низкую продуктивность по этому показателю по сравнению с нормально развивающимися сверстниками. Дети с общим недоразвитием речи чаще прибегают к копированию образцов и предметов ближайшего окружения, повторяют собственные рисунки или отклоняются от задания. Для них свойственны использование штампов, инертность, длительные перерывы в работе, утомляемость. Их ответы беднее, чем у нормально развивающихся сверстников из-за меньшего словарного запаса, упрощения фраз, нарушений грамматического строя, они обнаруживают низкий уровень пространственного оперирования образами.

Воображение детей с речевыми расстройствами формируется по тем же общим законам психического развития, что и у нормально развивающихся детей. Оценку его развития затрудняет состояние речи и мыслительных процессов этих детей.

Воображение у детей с общим недоразвитием речи может быть оценено по параметрам беглости, гибкости и оригинальности. Исследования показывают, что все эти параметры значительно ниже, чем у здоровых детей, структура воображения детей с общим недоразвитием речи отличается от структуры воображения здоровых детей и имеет свои особенности.

Это объясняется тем, что у детей с общим недоразвитием речи бедный словарный запас, что снижает и показатели беглости и гибкости (понятийный словарь). Дети при выполнении заданий использовали шесть категорий тем (люди, животные, растения, знаки, машины, астрономические объекты – солнце, луна). Здоровые дети использовали 14 категорий (добавив к перечисленным такие, как посуда, продукты, предметы домашнего обихода, игрушки, космос, украшения, узоры и орнаменты).

Показатель оригинальности, который характеризует уровень интеллекта и общего психического развития, у детей с общим недоразвитием речи гораздо ниже, чем у детей с нормальным речевым развитием.

Проведенные эксперименты позволили выявить специфические особенности воображения у детей с общим недоразвитием речи:

1) снижение мотивации в деятельности;
2) снижение познавательных интересов;
3) бедный запас общих сведений об окружающем мире;
4) отсутствие целенаправленности в деятельности;
5) несформированность операционных компонентов;
6) сложность в создании воображаемой ситуации;
7) недостаточную точность предметных образов – представлений;
8) непрочность связей между зрительной и вербальной сферами;
9) недостаточную сформированность произвольной регуляции образной сферы.

Нарушения развития речи значительно осложняют обучение математике. Старшие дошкольники с нарушением речи не могут проанализировать содержание, установить зависимости и отношения между данными задачи. Затруднено нахождение арифметических операций, соответствующих логическим отношениям совокупностей в задаче: а также понимание условия и конечного вопроса арифметической задачи.

Таким образом, анализ данных, полученных учеными при обследовании детей с речевыми нарушениями, показывает своеобразие их психического развития, выявляет у многих из них характерные недостатки в развитии как познавательной, так и эмоционально-личностной сфер.

В первую очередь у дошкольников с речевыми нарушениями страдают высшие психические функции, тесно связанные с речью: восприятие, память, внимание, мышление, воображение. У детей данной категории отмечается недостаточность и недифференцированность различных видов восприятия: слухового, зрительного, пространственного. Внимание характеризуется недостаточной устойчивостью, истощаемостью, что определяет тенденцию к снижению темпа деятельности. Исследования мнестической функции у детей с общим недоразвитием речи обнаруживают, что объем их зрительной памяти практически не отличается от нормы. Однако заметно снижены слуховая память и продуктивность запоминания по сравнению с нормально говорящими детьми. Де-

ти часто забывают сложные инструкции, опускают некоторые их элементы и меняют последовательность предложенных заданий. Однако при имеющихся трудностях у детей данной категории остаются относительно сохранными возможности смыслового, логического запоминания.

Связь между речевыми нарушениями и другими сторонами психического развития обусловливает особенности мышления. Обладая в целом полноценными предпосылками овладения мыслительными операциями, дети отстают в развитии словесно-логического мышления, с трудом овладевают анализом и синтезом, сравнением и обобщением.

Известно, что одной из общих закономерностей нарушенного развития являются отклонения в формировании личности. В частности, речевые нарушения сказываются на характере взаимоотношений ребенка с окружающими, на формировании его самосознания и самооценки. У детей с ОНР часто страдает эмоционально-личностная сфера, наблюдаются гиперактивность в поведении, трудности социальной адаптации.

Учитывая вышеперечисленные особенности, коррекционно-развивающая работа с детьми должна быть направлена на:

1. Стимулирование речевого, познавательного и эмоционально-личностного развития детей с учетом их компенсаторных возможностей.
2. Обеспечение профилактики дисгармонии в развитии личности ребенка и коррекции неблагоприятных линий развития её эмоционально-личностной и познавательной сфер.
3. Расширение социального опыта детей на основе реального взаимодействия со сверстниками и взрослыми.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ:

1. Раскройте общие и специфические закономерности развития детей с речевыми нарушениями.
2. Назовите исследователей, которые занимались вопросами изучения особенностей познавательного развития детей с речевыми нарушениями.
3. Обоснуйте механизм влияния речевых нарушений на процесс познавательного развития детей.

4. Раскройте особенности восприятия, внимания, памяти, мышления, воображения и эмоционально-личностной сферы у детей с различными речевыми нарушениями.
5. Перечислите направления коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими речевые нарушения, обусловленные особенностями их познавательного развития.

РАЗДЕЛ 4. ПОЗНАВАТЕЛЬНО-РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В СПЕЦИАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Требования ФГОС к условиям реализации Программы дошкольного образования включают требования к психолого-педагогическим, кадровым, материально-техническим и финансовым условиям реализации Программы, а также к развивающей предметно-пространственной среде.

Результатом реализации указанных требований должно быть создание социальной ситуации развития для участников образовательных отношений, включая создание образовательной среды, которая:

- гарантирует охрану и укрепление физического и психического здоровья воспитанников;
- обеспечивает эмоциональное и морально-нравственное благополучие воспитанников;
- способствует профессиональному развитию педагогических работников;
- создаёт условия для развивающего вариативного дошкольного образования;
- обеспечивает его открытость и мотивирующий характер [20].

Условия реализации Программы должны обеспечивать полноценное развитие воспитанников во всех основных образовательных областях, а именно в сферах социально-коммуникативного, познавательного, речевого, художественно-эстетического и физического развития на фоне их эмоционального и морально-нравственного благополучия, положительного отношения к миру, к себе и к другим людям.

Для успешной реализации Программы должны быть обеспечены следующие психолого-педагогические условия:

- уважение педагогов к человеческому достоинству воспитанников, формирование и поддержка их положительной самооценки, уверенности в собственных возможностях и способностях;

- использование в образовательном процессе форм и методов работы с детьми, соответствующих их психолого-возрастным и индивидуальным особенностям (недопустимость как искусственного ускорения, так и искусственного замедления развития детей);

- построение образовательного процесса на основе взаимодействия взрослых с детьми, ориентированного на интересы и возможности каждого ребёнка и учитывающего социальную ситуацию его развития;

- поддержка педагогами положительного, доброжелательного отношения детей друг к другу и взаимодействия детей в разных видах деятельности;

- поддержка инициативы и самостоятельности детей в специфических для них видах деятельности;

- возможность выбора детьми материалов, видов активности, участников совместной деятельности и общения;

- защита детей от всех форм физического и психического насилия;

- построение взаимодействия с семьями воспитанников в целях осуществления полноценного развития каждого ребёнка, вовлечение семей воспитанников непосредственно в образовательный процесс [20].

Для успешной коррекции познавательно-речевого развития детей с речевыми нарушениями необходимо организовывать специальную образовательную среду.

Теоретической основой деятельности по организации образовательной среды являются положения А.Н. Леонтьева о развитии личности в деятельности, А.В. Запорожца об амплификации детского развития, Л.С. Выготского о культурно-историческом развитии ребенка, взаимосвязи мышления и речи, а также работы А.А. Веряева, С.Л. Новоселовой, Ю.С. Мануйлова, В.А. Петровского, Н.Л. Селивановой, Л.И. Холиной, И.К. Шалаева, В.А. Ясвина и др. о сущности образовательного пространства и образовательной среды в учебном заведении.

В соответствии с концепцией А.Н. Леонтьева основной движущей силой развития являются различные виды деятельности ребенка. А поскольку речь тоже определяется как одно их психических новообразований, то ее развитие тоже происходит в ходе организации ведущей (игра) и специальных детских видов деятельности (изобразительная, конструирование, восприятие сказки и т.д.), характерных для детей дошкольного возраста [12].

В процессе выполнения различных видов деятельности объективно целостной личности всегда противостоит объективно целостный материально-духовный мир. Это положение соответствует теории амплификации (обогащения) детского развития, выдвинутой А.В. Запорожцем. Ее суть заключается в утверждении, что отдельные психические функции, в том числе и речь, развиваются не автономно, а во взаимосвязи, как свойства целостной личности ребенка. Амплификация развития, в отличие от акселерации (искусственного ускорения), предполагает максимальную реализацию возможностей детей, которые формируются в различных видах деятельности [7].

Теория амплификации детского развития может быть подкреплена идеями Л.С. Выготского о целостности психической организации, цельности личности ребенка, о взаимосвязи речи и мышления. Сущность развития, по мнению автора, заключается в постепенном вхождении в человеческую культуру через овладение средствами познания (слова, понятия, речь), через развитие возможности видеть мир и взаимодействовать с ним [4].

А поскольку элементы окружающего мира оказывают стихийное воздействие на ребенка, то для того, чтобы становление и развитие его личности приобрело целенаправленный характер, необходимо упорядочить и интегрировать эти воздействия, придав им определенный смысл для ребенка. В результате такой деятельности может быть создана такая образовательная среда, в том числе и речевая, которая будет способствовать достижению максимальных результатов [1; 6; 14; 16; 17; 19].

Разделяя точку зрения исследователей, посвятивших свои труды исследованию сущности образовательной среды, под средой мы будем понимать набор медий, включающих различные связи и взаимодействия человека с окружающим миром. В целях осуществления образовательных функций естественная среда подвергается целенаправленным изменениям. А «соответствующим специаль-

ным образом организованные, структурированные, социализированные образовательные среды-медии, выполняющие функции по трансляции социального и индивидуального опыта, освоению культуры, превращаются в образовательное пространство и составляют его суть» [21, с. 6].

В.А. Ясвин рассматривает процесс проектирования образовательной среды с позиций эколого-психологического подхода на основе четырехкомпонентной модели: 1) субъекты образовательного процесса; 2) социальный компонент; 3) пространственно-предметный компонент; 4) технологический (психодидактический) компонент [23, с. 172].

Анализируя вышеописанные теоретические положения, можно сделать вывод о том, что познавательно-речевое развитие должно носить системный, комплексный характер, учитывая системность личности ребенка и окружающего его пространства. Развитие познавательно-речевых способностей происходит в ходе осуществления различных видов деятельности в специально организованной образовательной среде.

Согласно требованиям ФГОС дошкольного образования развивающая предметно-пространственная среда обеспечивает максимальную реализацию образовательного потенциала пространства Организации (группы, участка) и материалов, оборудования и инвентаря для развития детей дошкольного возраста, охраны и укрепления их здоровья, учёта особенностей и коррекции недостатков их развития.

Развивающая предметно-пространственная среда должна обеспечивать возможность общения и совместной деятельности детей и взрослых (в том числе детей разного возраста), во всей группе и в малых группах, двигательной активности детей, а также возможности для уединения.

Развивающая предметно-пространственная среда Организации (дошкольной группы, участка) должна обеспечивать:

– реализацию различных образовательных программ, используемых в образовательном процессе Организации;

– в случае организации инклюзивного образования необходимые для него условия;

– учёт национально-культурных, климатических условий, в которых осуществляется образовательный процесс.

Развивающая предметно-пространственная среда Организации (группы) должна быть содержательно насыщенной, трансформируемой, полифункциональной, вариативной, доступной и безопасной:

1) Насыщенность среды должна соответствовать возрастным возможностям детей и содержанию Программы. Образовательное пространство Организации (группы, участка) должно быть оснащено средствами обучения (в том числе техническими), соответствующими материалами, в том числе расходными, игровым, спортивным, оздоровительным оборудованием, инвентарём (в соответствии со спецификой Программы).

Организация образовательного пространства и разнообразие материалов, оборудования и инвентаря (в здании и на участке) должны обеспечивать:

- игровую, познавательную, исследовательскую и творческую активность всех категорий воспитанников, экспериментирование с доступными детям материалами (в том числе с песком и водой);

- двигательную активность, в том числе развитие крупной и мелкой моторики, участие в подвижных играх и соревнованиях;

- эмоциональное благополучие детей во взаимодействии с предметно-пространственным окружением;

- возможность самовыражения детей.

2) Трансформируемость пространства предполагает возможность изменений предметно-пространственной среды в зависимости от образовательной ситуации, в том числе от меняющихся интересов и возможностей детей.

3) Полифункциональность материалов предполагает:

- возможность разнообразного использования различных составляющих предметной среды, например, детской мебели, матов, мягких модулей, ширм и т. д.;

- наличие в Организации (группе) полифункциональных (не обладающих жёстко закреплённым способом употребления) предметов, в том числе природных материалов, пригодных для использования в разных видах детской активности, в том числе в качестве предметов-заместителей в детской игре.

4) Вариативность среды предполагает:

- наличие в Организации (группе) различных пространств (для игры, конструирования, уединения и пр.), а также разнообраз-

ных материалов, игр, игрушек и оборудования, обеспечивающих свободный выбор детей;

- периодическую сменяемость игрового материала, появление новых предметов, стимулирующих игровую, двигательную, познавательную и исследовательскую активность детей.

5) Доступность среды предполагает:

- доступность для воспитанников, в том числе детей с ОВЗ и детей-инвалидов, всех помещений Организации, где осуществляется образовательный процесс;

- свободный доступ воспитанников, в том числе детей с ОВЗ и детей-инвалидов, посещающих Организацию (группу), к играм, игрушкам, материалам, пособиям, обеспечивающим все основные виды детской активности.

6) Безопасность предметно-пространственной среды предполагает соответствие всех её элементов требованиям по обеспечению надёжности и безопасности их использования [20].

Таким образом, предметная среда в логопедических группах должна соответствовать определенным требованиям, главное из которых – развивающий характер, т.е. она должна предоставлять возможность для проявления познавательно-речевых способностей каждого ребенка на протяжении всего дня. Это требование может быть выполнено, если при создании предметно-развивающей среды будет предусмотрено разнообразие материалов для игр и занятий с учетом возрастных особенностей детей. Среда должна предоставлять возможность для выполнения различных видов деятельности в сочетании с проявлением речевых способностей детей. Она должна быть рациональной, логичной, удобной, безопасной, эстетичной и красочной. Ее элементы должны быть многофункциональны, вариативны и проблемно насыщены. Среда, с одной стороны, гибко зонируется, а с другой стороны, носит системный характер, то есть, при взаимодействии с ней в различных видах деятельности ребенок должен получать целостное представление об окружающем и иметь возможность проявлять свои познавательно-речевые способности, одновременно совершенствуя их [1; 6; 14; 16; 17; 19].

Для выполнения требований, предъявляемых к предметно-развивающей среде в специализированной логопедической группе, необходимо наличие разнообразного наглядного материала и дидактических игр, которые предоставляются в пользование в соот-

ветствии с запланированными лексико-грамматическими темами. Это способствует формированию системы знаний, умений и навыков у детей, которая будет осмысливаться через развитие и проявление речевых способностей. Кроме того, подобным дидактическим материалом насыщаются все зоны, в рамках которых организуется детская деятельность (игрушки, книги, картинки, раскраски, дидактические игры, материал для экспериментирования, для развития мелкой моторики, словесные игры, занятия и т.д.).

Что касается организации взаимодействия участников коррекционного процесса, то оно строится по трем направлениям: логопед-дети, логопед-воспитатели, педагоги-родители. Взаимодействие по этим направлениям происходит на основе партнерских отношений. При этом логопед является их инициатором, направляющим процесс развития речевых способностей детей, обеспечивающим единство требований со стороны всех субъектов педагогического процесса. Обеспечивая такую преемственность, логопед проводит активную консультативно-просветительскую работу с педагогами и родителями. Для этого нужно иметь:

а) картотеки, дидактические игры, разработанные системы заданий по всем разделам развития речи (например: картотека упражнений для развития фонематического слуха; картотека картинного материала, систематизированного по лексическим темам, фонетическому признаку и т.п.), применяемых на занятиях и в вечернее время;

б) информацию для размещения в родительском уголке;

в) разработанную систему консультаций для воспитателей и родителей по различным направлениям развития речи;

г) разработанную систему домашних заданий для закрепления полученных знаний и умений.

Пример консультации для педагогов ДОУ на тему «Создание речевой среды в логопедических группах детского сада» размещен в Приложении 1.

Содержание образования должно носить развивающий, системный характер, обеспечивать интеграцию чувственного и рационального путей познания. То есть, его реализация должна быть направлена на развитие всех компонентов речи в системе через организацию различных видов деятельности при помощи активных методов обучения (поисковая, проектная, игровая деятельность, экспериментирование).

Усвоение и закрепление знаний и умений происходит в течение всего дня в форме занятий, игр, в режимных моментах, дома и т.д., главным образом при взаимодействии со средой, сверстниками и взрослыми. Для этого составляется перспективный план, охватывающий все разделы развития речи и систематизированный по лексическим темам, рекомендованным для усвоения детьми (одна тема на неделю). За этот промежуток времени предполагается организация деятельности по развитию всех компонентов речи в рамках темы: обогащение словарного запаса, формирование грамматического строя речи, развитие связной речи, развитие фонематического слуха и воспитание правильного звукопроизношения, формирование навыков звуко-буквенного и звуко-слогового анализа и синтеза, работа над слоговой структурой слов и общими речевыми навыками. Таким образом, в течение одной недели предоставляется возможность для систематического развития речи через комплексное изучение лексической темы.

Пример перспективного планирования на одну неделю размещен в Приложении 2.

Кроме того, работа планируется таким образом, чтобы материал, изученный в рамках одной темы, закреплялся при изучении последующих (например, знания об овощах и фруктах закрепляются при изучении тем «Осень», «Продукты питания», «Сад-огород», «Профессии» и т.д.).

Перспективный план конкретизируется календарным планированием. Пример конспекта занятия, направленного на познавательно-речевое развитие дошкольников с общим недоразвитием речи представлен в Приложении 3.

Кроме фронтальных занятий учитель-логопед ежедневно проводит индивидуально-подгрупповые занятия с детьми по постановке и автоматизации отсутствующих звуков, закреплению полученных знаний, умений и навыков.

Для получения наиболее высоких результатов на фронтальных и индивидуальных занятиях необходимо использовать не только задания на воспроизводство учебного материала, но и задания творческого характера, в которых, с одной стороны, этот материал закрепляется, а с другой стороны, происходит одновременное развитие психических процессов (например: «Чего не стало?», «Кто спрятался на картинке?», «Что изменилось?», «Что перепутал художник?», «Найди отличия» и т.п.). Такие задания требуют про-

явления речевой активности и способствуют совершенствованию речевых способностей, поскольку затрагивают эмоции детей и предполагают оречевление мыслей.

Подобные игровые упражнения проводятся на занятиях как по формированию лексико-грамматических категорий, так и на занятиях по развитию фонематического слуха и воспитанию правильного произношения. Игры по развитию общих речевых навыков включаются в занятия как средство для смены вида деятельности, релаксации, отдыха детей с целью сохранения и укрепления здоровья. Обязательным во всех фронтальных занятиях является организационный момент в виде словесных игр, выполнения словесных инструкций или игровых упражнений на развитие внимания, памяти и т.д., а также подведение итогов в виде задания, систематизирующего полученные знания и умения. Все упражнения, включаемые в занятия, выполняются всеми детьми по очереди, что обеспечивает возможность усвоения учебного материала каждым ребенком.

Закрепление усвоенного материала происходит в вечернее время на занятиях воспитателя по заданию логопеда. Эти задания направлены, во-первых, на закрепление лексической темы, во-вторых, на закрепление материала, усвоенного на фронтальных занятиях, в-третьих, на автоматизацию звукопроизношения.

Для вовлечения родителей в процесс развития речевых способностей детей в индивидуальных тетрадях детей фиксируются упражнения, которые рекомендуются для выполнения в домашних условиях детьми совместно с родителями.

Примерный комплекс развивающих заданий, предлагаемых детям в ходе изучения лексической темы «Овощи», представлен в Приложении 4.

В соответствии с требованиями ФГОС дошкольного образования у педагогического работника, реализующего Программу, должны быть сформированы основные компетенции, необходимые для создания социальной ситуации развития воспитанников, соответствующей специфике дошкольного возраста. Данные компетенции предполагают:

1) обеспечение эмоционального благополучия каждого ребёнка посредством:

- создания позитивного психологического и морально-нравственного климата в группе; создания условий для позитив-

ных, доброжелательных отношений между детьми, в том числе принадлежащими к разным национально-культурным, религиозным общностям и социальным слоям, а также с различными (в том числе ограниченными) возможностями здоровья;

- проявления чуткости к интересам и возможностям детей;
- непосредственного общения с каждым ребёнком;

2) организацию конструктивного взаимодействия детей в группе в разных видах деятельности, создание условий для свободного выбора детьми деятельности, участников совместной деятельности, материалов;

3) построение развивающего вариативного образования, ориентированного на зону ближайшего развития каждого воспитанника и учитывающего его психолого-возрастные и индивидуальные возможности и склонности, которое должно обеспечить:

- вовлечение всех детей в разные виды деятельности и культурные практики, способствующие развитию норм социального поведения, интересов и познавательных действий;
- уважение индивидуальности каждого ребёнка, его право быть не похожим на других;
- недирективную помощь и поддержку детской инициативы и самостоятельности в разных видах деятельности;
- широкие возможности для развития свободной игры детей, в том числе обеспечивая игровое время и пространство и используя ресурсы полифункциональной и трансформируемой предметной образовательной среды;
- условия для овладения культурными средствами деятельности, находящимися в зоне ближайшего развития детей;
- организацию видов деятельности, стимулирующих развитие мышления, воображения, фантазии и детского творчества;

4) открытый характер образовательного процесса на основе сотрудничества с семьями воспитанников:

- непосредственного вовлечения их в образовательный процесс, в том числе посредством создания образовательных проектов совместно с семьёй на основе выявления потребностей и поддержки образовательных инициатив семьи;
- взаимодействие с семьёй по вопросам образования ребёнка, охраны и укрепления его здоровья, оказания при необходимости консультативной и иной помощи [20].

Подобная технология создания образовательной среды в специализированных логопедических группах зарекомендовала себя как эффективная. Ее организация способствует развитию познавательно-речевых способностей детей с нарушениями речи, а также повышению уровня подготовленности их к школьному обучению.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ:

1. Раскройте методологические основы деятельности ДОУ по созданию образовательной среды.
2. Дайте определение понятию «образовательная среда».
3. Перечислите требования к образовательной среде, направленной на реализацию задач познавательно-речевого развития дошкольников.
4. Раскройте основные компетенции педагогических работников, необходимые для создания социальной ситуации развития дошкольников, в соответствии с ФГОС дошкольного образования.

РАЗДЕЛ 5. ОЦЕНКА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ, НАПРАВЛЕННОЙ НА ПОЗНАВАТЕЛЬНО-РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

В современной науке одним из средств прогностического анализа различных компонентов системы образования считается педагогическое моделирование. Советский энциклопедический словарь определяет моделирование как процесс построения и изучения моделей реально существующих объектов или явлений. Это метод исследования, предполагающий определение или уточнение характеристик и рационализацию способов построения вновь конструируемых объектов на основе использования их моделей. В.А. Штофф понимает под моделью такой способ познания действительности, который состоит в отображении или воспроизведении изучаемого явления при помощи какой-нибудь системы, построенной искусственно человеком [22, с. 53]. Во всех случаях модель – есть аналог некоторой другой моделируемой системы, то есть мо-

дель и ее прототип находятся в отношении сходства, а не тождества. В моделях, выступающих в качестве абстракций особого рода, воспроизводится не все явление в целом, а лишь определенная система связей и отношений для их специального изучения и рассмотрения при условии отвлечения от других ее сторон, второстепенных для исследования.

Исследования в области культурно-образовательной среды учебных заведений показали, что она подвержена диагностике и представляет собой динамическую опосредовано управляемую и изменяющуюся систему [6]. Модельное представление образовательной среды позволяет обозначить основные направления проектирования, развития, управления ею.

Ранее нами были определены характеристики образовательной среды дошкольного учреждения. В соответствии с ФГОС дошкольного образования образовательная среда составляет систему условий социализации и развития детей, включая пространственно-временные (гибкость и трансформируемость предметного пространства), социальные (формы сотрудничества и общения, ролевые и межличностные отношения всех участников образовательного процесса, включая педагогов, детей, родителей, администрацию), деятельностные (доступность и разнообразие видов деятельности, соответствующих возрастным особенностям дошкольников, задачам развития и социализации) условия [20].

Необходимо заметить, что эти характеристики тесно взаимосвязаны и носят динамический характер. Динамика определяется как состояние движения, ход развития, изменение какого-либо явления под влиянием действующих на него факторов. Следовательно, говоря о динамических характеристиках образовательной среды, мы будем иметь в виду, что они могут быть подвергнуты изменению под воздействием каких-либо факторов, и сами, в свою очередь, оказывают влияние на состояние образовательной среды.

С учетом содержания проведенного теоретического анализа, нами была определена взаимосвязь динамических характеристик образовательной среды ДОУ, направленной на реализацию задач познавательно-речевого развития детей с речевыми нарушениями. Эту взаимосвязь можно представить в виде рисунка 1:

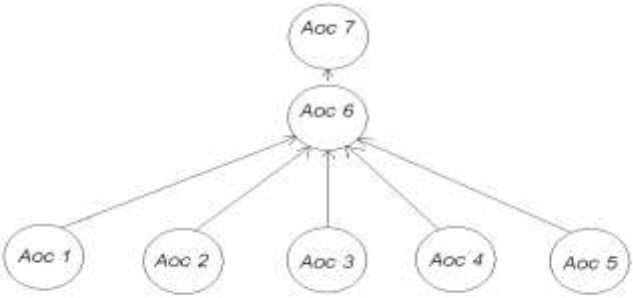


Рис.1. Взаимосвязь динамических характеристик образовательной среды в ДОУ, направленной на познавательно-речевое развитие детей с речевыми нарушениями

Где:

Аос l –особенности организации предметной среды;

Аос 2 – характер взаимодействия педагогов с детьми;

Аос 3 – характер взаимодействия педагогов с семьей;

Аос 4 – содержание образования;

Аос 5 – разнообразие форм, методов и средств обучения (мощность и интенсивность образовательной информации);

Аос 6 – степень удовлетворения познавательных и коммуникативных потребностей детей;

Аос 7 – уровень познавательно-речевого развития детей.

На наш взгляд, взаимосвязь перечисленных характеристик отражает в достаточной степени состояние образовательной среды ДОУ, направленной на познавательно-речевое развитие детей.

Ниже приводятся норма-образец образовательной среды в дошкольном учреждении.

Аос l: особенности организации предметной среды: Материально-техническая база соответствует требованиям к организации деятельности ДОУ. Группы обеспечены мебелью, игрушками, техническим и спортивным инвентарем, соответствующими возрастным особенностям детей. Предметная среда в группах имеет развивающий характер, т.е. обеспечивает условия для организации всех видов деятельности, физического и психического развития детей, стимулирует проявление их познавательной и речевой активности. Для нее характерно многообразие материалов, а с другой

стороны, ее организация отвечает принципам рациональности, логичности, эстетичности, яркости, красочности. Предметная среда гибко зонирована, что предоставляет возможность для организации самостоятельной и совместной деятельности ребенка со взрослыми и сверстниками. Составляющие предметной среды трансформируемы, полифункциональны, проблемно насыщены, подлежат периодическому обновлению. Она соответствует принципам безопасности, системности, модульности, статичности и подвижности. Обеспечивая функциональный комфорт, содержание предметной среды отвечает программным требованиям, возрастным и половым особенностям детей, уровню их психологического развития, что в результате приводит к повышению уровня успешности детской деятельности при сниженных нервно-психических затратах.

Аос 2: характер взаимодействия педагогов с детьми: Взаимодействие педагогов с детьми носит личностно-ориентированный характер. Педагог умело сочетает в своей деятельности функции обучения, воспитания и педагогической поддержки, включает каждого ребенка в деятельность по присвоению социального опыта, обеспечивает условия для полноценного проявления познавательно-речевой активности. Педагог и дети являются равноправными участниками педагогического процесса. В ходе организации совместной деятельности детям предоставляется возможность оказать влияние на ее ход в зависимости от своих потребностей и интересов. Функция же педагога заключается в создании благоприятной среды, поиске условий для наиболее эффективного развития каждой личности. Он строит доверительные отношения с детьми, совместно с ними определяет пути преодоления трудностей, регулирует степень своей включенности в деятельность, являясь равноправным партнером, наставником и создателем развивающей среды одновременно.

Аос 3: характер взаимодействия педагогов с семьей: Взаимодействие педагогов с родителями характеризуется высокой степенью сотрудничества. Со стороны педагога можно проследить продуманную и четко организованную систему работы с семьями воспитанников, знание и учет особенностей каждой семьи. Позиция родителей основана на заинтересованности и желании сотрудничать. Такое сотрудничество направлено на обеспечение преемственности работы по познавательно-речевому развитию детей в

ДОУ и семье. Система работы с родителями характеризуется активными формами взаимодействия, проведением совместных мероприятий с детьми и родителями и отличается систематичностью.

Аос 4: содержание образования: Содержание дошкольного образования, реализуемое в ДОУ, включает в себя все элементы, зафиксированные в государственном стандарте, отражающие задачи познавательно-речевого развития детей. Его реализация спланирована логично, системно, прослеживается взаимосвязь учебного материала, усваиваемого в различных видах деятельности, проблемная насыщенность информации. Характерно постепенное усложнение учебного материала в зависимости от возрастных особенностей детей. Он осваивается в разнообразных видах деятельности путем обобщения опыта. При этом выполняются принципы учета зоны ближайшего развития и индивидуализации и дифференциации обучения.

Аос 5: разнообразие форм, методов и средств обучения (мощность и интенсивность образовательной информации): Образовательный процесс конструируется в виде организации различных видов деятельности с учетом возрастных особенностей детей. В нем органично сочетаются разные формы обучения (специально организованные занятия, совместная деятельность педагога с детьми, самостоятельная игровая деятельность детей), в ходе которых происходит усвоение, закрепление и перенос знаний, умений и навыков. В основном совместная деятельность организуется при помощи активных методов на основе учета ведущего вида деятельности – игры. В качестве средства обучения выступает умело организованная предметно-развивающая среда, стимулирующая проявление познавательной и речевой активности детей. При организации педагогического процесса учитывается требование смены видов деятельности, что способствует охране и укреплению физического и психического здоровья детей. В то же время все эти условия обеспечивают наиболее интенсивное усвоение учебного материала за счет мощного потока информации познавательного характера.

Аос 6: степень удовлетворения познавательных и коммуникативных потребностей детей: Образовательная среда в полной мере способствует удовлетворению познавательных и коммуникативных потребностей детей. Проблемная насыщенность и динамичность среды стимулирует возникновение познавательного ин-

тереса и познавательной активности детей, позволяет им получать нужную информацию, проявлять речевую активность с целью закрепления, уточнения и передачи полученных знаний и умений.

Аос 7: уровень познавательно-речевого развития детей: Состояние образовательной среды способствует полноценному усвоению содержания образования, соответствующего возрасту. Дети могут переносить полученные знания, умения и навыки в более сложные ситуации, способны передавать свои знания при помощи речи, проявляют познавательный интерес и творческую познавательно-речевую активность.

Таким образом, модель образовательной среды ДОУ, направленной на познавательно-речевое развитие дошкольников с речевыми нарушениями, отражает взаимосвязь характеристик предметной среды, взаимодействия педагогов с детьми и семьями воспитанников, содержания, форм, методов и средств образования, которые способствуют удовлетворению познавательных и коммуникативных потребностей детей и, как следствие, стимулируют их познавательно-речевое развитие.

Оценка эффективности образовательной среды ДОУ в реализации задач познавательно-речевого развития дошкольников с речевыми нарушениями может осуществляться в соответствии со шкалами, представленными ниже.

Каждая их характеристик образовательной среды оценивается по десятибалльной шкале.

При этом 9-10 баллов соответствуют оптимальному состоянию данной характеристики, которая полностью отвечает требованиям нормы-образца.

6-8 баллов соответствуют допустимому уровню характеристики (в основном соответствует требованиям нормы-образца).

4-5 балла – критическому уровню (не в полном объеме соответствует требованиям нормы-образца).

0-3 балла – недопустимому уровню (полностью не соответствует требованиям нормы-образца).

Шкала Аос l

Оценка предметно-развивающей среды

Уровень	Качественная характеристика	Оценка
Оптималь-	Материально-техническая база соответствует требованиям к организации деятельности	9 – 10

ный	ДОУ. Группы обеспечены мебелью, игрушками, техническим и спортивным инвентарем, соответствующими возрастным особенностям детей. Предметная среда в группах имеет развивающий характер, т.е. обеспечивает условия для организации всех видов деятельности, физического и психического развития детей, стимулирует проявление их познавательной и речевой активности. Для нее характерно многообразие материалов, а с другой стороны, ее организация отвечает принципам рациональности, логичности, эстетичности, яркости, красочности. Предметная среда гибко зонирована, что предоставляет возможность для организации самостоятельной и совместной деятельности ребенка со взрослыми и сверстниками. Составляющие предметной среды трансформируемы, полифункциональны, проблемно насыщены, подлежат периодическому обновлению. Она соответствует принципам безопасности, системности, модульности, статичности и подвижности. Обеспечивая функциональный комфорт, содержание предметной среды отвечает программным требованиям, возрастным и половым особенностям детей, уровню их психологического развития, что в результате приводит к повышению уровня успешности детской деятельности при сниженных нервно-психических затратах.	
Допустимый	Материально-техническая база отвечает требованиям к организации деятельности ДОУ. Предметно-развивающая среда в основном соответствует требованиям к ее организации. Однако, отмечаются случаи нерегулярности ее обновления, не всегда используются полифункциональные возможности ее составляющих, что приводит к снижению эффективности деятельности педагогов по познавательно-речевому развитию детей.	6 – 8

Критический	При создании материально-технической базы учтены не все требования к организации деятельности ДОУ. Она бедна, не всегда учитывает возрастные особенности детей. Содержание предметно-развивающей среды не всегда отвечает требованиям к ее построению. Организация предметной среды не носит зонированного характера. Обновление ее содержания происходит не систематично, не всегда учитываются принципы разнообразия материалов, проблемной насыщенности, системности. Это не может предоставить возможности для организации познавательно-речевой деятельности детей, способствующей функциональному комфорту в процессе обучения и воспитания.	4 – 5
Недопустимый	При организации предметно-развивающей среды не учитываются перечисленные требования. Ее содержание не соответствует уровню психического развития детей, не обеспечивает зону ближайшего развития, проблемно не насыщено, нелогично, не может предоставить условия для организации различных видов деятельности и проявления познавательной и речевой активности детей. Оформление предметной среды неэстетично, неярко, неполифункционально, не носит зонированного характера. Эта среда статична, не соответствует возрастным особенностям детей, программным требованиям, не обеспечивает функционального комфорта, что не может подвести их к новому уровню развития.	0 - 3

Шкала Аос2

Оценка характера взаимодействия педагогов с детьми

Уровень	Качественная характеристика	Оценка
Оптималь-	Взаимодействие педагогов с детьми носит личностно-ориентированный характер. Педагог	9 – 10

ный	умело сочетает в своей деятельности функции обучения, воспитания и педагогической поддержки, включает каждого ребенка в деятельность по присвоению социального опыта, обеспечивает условия для проявления познавательно-речевой активности. Педагог и дети являются равноправными участниками педагогического процесса. В ходе организации совместной деятельности детям предоставляется возможность оказать влияние на ее ход в зависимости от своих потребностей и интересов. Функция же педагога заключается в создании благоприятной среды, поиске условий для наиболее эффективного развития каждой личности. Он строит доверительные отношения с детьми, совместно с ними определяет пути преодоления трудностей, регулирует степень своей включенности в деятельность, являясь равноправным партнером, наставником и создателем развивающей среды одновременно.	
Допустимый	Взаимодействие педагога с детьми в основном отвечает требованиям личностно-ориентированного подхода к обучению и воспитанию. Педагог создает благоприятную среду для познавательно-речевого развития детей, оказывает помощь в преодолении трудностей. Однако, не всегда предоставляет свободу выбора, занимая позицию «наставника», «учителя», поскольку испытывает затруднения в определении необходимой степени включенности в деятельность.	6 – 8
Критический	Характер взаимодействия педагога с детьми редко носит диалогический, субъект-субъектный характер. Часто используются авторитарные методы воспитания, навязываются требования. Это препятствует построению доверительных отношений в группе. Реализовывая функцию воспитания, педагог не всегда оказывает педагогическую поддержку, включа-	4 – 5

	ет в активную деятельность не всех детей, тем самым не предоставляя возможности для полноценного познавательно-речевого развития каждой личности.	
Недопустимый	Характер взаимодействия педагога с детьми не отвечает принципам личностно-ориентированной парадигмы образования. Организация педагогического процесса не носит деятельностного характера, обучение и воспитание осуществляется авторитарными методами, в основном на занятиях, носящих форму «урока». Педагог занимает позицию «сверху», не является другом, партнером для детей. Психологический климат в группе напряженный. Ребенок не занимает позицию субъекта деятельности, что препятствует проявлению познавательно-речевой активности.	0 - 3

Шкала АосЗ

Оценка характера взаимодействия педагогов с семьей

Уровень	Качественная характеристика	Оценка
Оптимальный	Взаимодействие педагогов с родителями воспитанников характеризуется высокой степенью сотрудничества. Со стороны педагога можно проследить продуманную и четко организованную систему работы с семьями воспитанников, знание и учет особенностей каждой семьи. Позиция родителей основана на заинтересованности и желании сотрудничать. Такое сотрудничество направлено на обеспечение преемственности работы по познавательно-речевому развитию детей в ДОУ и семье. Система работы с родителями характеризуется активными формами взаимодействия, проведением совместных мероприятий с детьми и родителями и отличается систематичностью.	9 – 10
Допустимый	Взаимодействие педагогов и родителей в основном имеет характер сотрудничества. Видна	6 – 8

	заинтересованность обеих сторон. Однако, работа с семьей по определению единых требований к познавательно-речевому развитию детей не всегда продумана, системна, что приводит к нерегулярности взаимодействия.	
Критический	Взаимодействие педагогов с родителями носит несистематический характер. Педагог не всегда учитывает особенности семейного воспитания, не стремится обеспечить единство требований к организации познавательно-речевого развития детей. Иногда взаимодействие с родителями происходит в виде лекций, без использования активных форм сотрудничества. В результате пропадает заинтересованность родителей в проявлении инициативы.	4 – 5
Недопустимый	Контакты педагогов с родителями редки, осуществляются по мере возникновения трудностей; в основном носят характер жалоб по поводу трудностей усвоения знаний детьми. Родители не заинтересованы во взаимодействии с педагогами, поскольку не получают ценной информации из общения с ними. В результате отсутствует единство требований к организации процесса познавательного и речевого развития детей со стороны семьи и ДОУ.	0 - 3

Шкала Аос4

Оценка содержания образования

Уровень	Качественная характеристика	Оценка
Оптимальный	Содержание дошкольного образования, реализуемое в ДОУ, включает в себя все элементы, зафиксированные в государственном стандарте, отражающие задачи познавательно-речевого развития детей. Его реализация спланирована логично, системно, прослеживается взаимосвязь учебного материала, усваиваемого в различных видах деятельности, проблемная насыщенность информации. Характерно посте-	9 – 10

	пенное усложнение учебного материала в зависимости от возрастных особенностей детей. Он осваивается в разнообразных видах деятельности путем обобщения опыта. При этом выполняются принципы учета зоны ближайшего развития и индивидуализации и дифференциации обучения.	
Допустимый	Планирование реализации содержания образования в основном соответствует вышеизложенным принципам. Однако, не всегда можно проследить взаимосвязь учебного материала, в результате чего нарушается требование системности.	6 – 8
Критический	Планирование содержания образования не в полном объеме соответствует требованиям. Плохо прослеживается взаимосвязь учебного материала. Поэтому знания, умения и навыки формируются не системно, а отрывочно, что ведет к искажению представлений об окружающем у детей. Содержание образования усваивается на специально организованных занятиях без закрепления его в ситуациях, требующих применения знаний и умений в более сложных ситуациях, предполагающих проявление творческой познавательно-речевой активности детей. В результате реализация содержания образования носит неярко выраженный развивающий характер.	4 – 5
Недопустимый	Содержание образования не соответствует государственному стандарту образования, не носит развивающего характера, поскольку бессистемно, нелогично, не учитывается принцип индивидуализации и дифференциации обучения. Полученные знания, умения и навыки не используются в других ситуациях, так как не обобщаются и не систематизируются. Они отрывочны, не способствуют переходу ребенка на новый уровень познавательно-речевого развития.	0 - 3

Шкала Аос5

Оценка степени разнообразия форм, методов и средств обучения

Уровень	Качественная характеристика	Оценка
Оптимальный	Образовательный процесс конструируется в виде организации различных видов деятельности с учетом возрастных особенностей детей. В нем органично сочетаются разные формы обучения (специально организованные занятия, совместная деятельность педагога с детьми, самостоятельная игровая деятельность детей), в ходе которых происходит усвоение, закрепление и перенос знаний, умений и навыков. В основном совместная деятельность организуется при помощи активных методов на основе учета ведущего вида деятельности – игры. В качестве средства обучения выступает умело организованная предметно-развивающая среда, стимулирующая проявление познавательной и речевой активности детей. При организации педагогического процесса учитывается требование смены видов деятельности, что способствует охране и укреплению физического и психического здоровья детей. В то же время все эти условия обеспечивают наиболее интенсивное усвоение учебного материала за счет мощного потока информации познавательного характера.	9 – 10
Допустимый	Образовательный процесс в основном организуется как смена различных видов деятельности, сочетая в себе разные формы обучения (занятия, совместная и самостоятельная деятельность). Усвоение знаний, умений и навыков происходит через обобщение опыта, полученного в процессе деятельности в специально организованной среде. Однако, усвоенный материал не всегда обобщается, так как не создаются условия для его творческого использова-	6 – 8

	ния.	
Критический	Образовательный процесс в основном строится в виде усвоения учебного материала на специально организованных занятиях, редко используются активные методы обучения. Не в полном объеме используются потенциал предметной среды как средства обучения. В результате знания детей бессистемны, отрывочны, поскольку поступающая образовательная информация также отрывочна и бессистемна.	4 – 5
Недопустимый	Обучение строится только в виде специально организованных занятий. Не используется потенциал ведущей игровой деятельности. Полученный опыт не обобщается. Словесные методы передачи информации преобладают, в результате чего не прослеживается взаимосвязь чувственного и рационального способов познания. Окружающая среда не рассматривается как средство обучения. Однообразие деятельности приводит к утомлению детей и отрицательно влияет на их здоровье.	0 - 3

Шкала Аос6

Оценка степени удовлетворения познавательных и коммуникативных потребностей детей

Уровень	Качественная характеристика	Оценка
Оптимальный	Образовательная среда в полной мере способствует удовлетворению познавательных и коммуникативных потребностей детей. Проблемная насыщенность и динамичность среды стимулирует возникновение познавательного интереса и познавательной активности детей, позволяет им получать нужную информацию, проявлять речевую активность с целью закрепления, уточнения и передачи полученных знаний и умений.	9 – 10
Допустимый	Образовательная среда построена с учетом познавательных и коммуникативных потребно-	6 – 8

	стей детей. Однако, педагог не всегда может использовать ее возможности для организации проблемных ситуаций и активизации познавательно-речевой активности детей.	
Критический	Образовательная среда не в полной мере способствует удовлетворению познавательных и коммуникативных потребностей детей, поскольку не носит проблемно-ориентированного характера и не побуждает детей к поиску и осмыслению новых знаний и способов деятельности. Педагог затрудняется в организации проблемно-ориентированных ситуаций, которые способствовали бы проявлению познавательной и речевой активности детей.	4 – 5
Недопустимый	Образовательная среда не удовлетворяет познавательных и коммуникативных потребностей детей, поскольку не созданы условия для самостоятельной и совместной деятельности, направленной на поиск и применение полученных знаний.	0 - 3

Шкала Аос7

Оценка уровня познавательно-речевого развития детей

Уровень	Качественная характеристика	Оценка
Оптимальный	Состояние образовательной среды способствует полноценному усвоению содержания образования, соответствующего возрасту. Дети могут переносить полученные знания, умения и навыки в более сложные ситуации, способны передавать свои знания при помощи речи, проявляют познавательный интерес и творческую познавательно-речевую активность.	9 – 10
Допустимый	Большинство детей овладевают необходимыми знаниями, умениями и навыками, соответственно программным требованиям, способны использовать их в новых условиях. Уровень их познавательно-речевого развития соответствует возрастной норме. Однако, в результате недос-	6 – 8

	таточной системности в деятельности педагога, некоторые дети не способны проявить творчество и находятся на репродуктивном уровне усвоения содержания образования.	
Критический	Большинство детей находится на репродуктивном уровне усвоения содержания образования. И лишь малая часть их способна к применению полученных знаний, умений и навыков на творческом уровне, проявляя познавательно-речевую активность.	4 – 5
Недопустимый	Дети либо не усваивают содержания образования, соответствующего программным требованиям, либо способны воспроизвести учебный материал лишь на репродуктивном уровне без установления причинно-следственных связей, что свидетельствует о низком уровне познавательно-речевого развития.	0 - 3

Итоговый коэффициент эффективности образовательной среды в ДОУ в решении задач познавательно-речевого развития детей (КЭОС) определяется в соответствии с формулой. Она имеет следующий вид:

$$КЭОС = \frac{Aoc1 + Aoc2 + Aoc3 + Aoc4 + Aoc5 + Aoc6 + Aoc7}{7}$$

Если 8,48 ≤ КЭОС ≤ 10, то состояние образовательной среды в ДОУ на оптимальном уровне способствует достижению задач познавательно-речевого развития детей.

Если 6,67 ≤ КСХ ≤ 8,47 – на допустимом уровне.
Если 4,84 ≤ КСХ ≤ 6,66 – на критическом уровне.
Если 0 ≤ КСХ ≤ 4,83 – на недопустимом уровне.

Таким образом, проводя мониторинговое исследование состояния образовательной среды и в соответствии с полученными результатами корректируя, совершенствуя особенности ее организации в группе и ДОУ в целом, можно оптимизировать процесс познавательно-речевого развития детей путем создания условий

для успешного овладения программными задачами и подготовки к обучению в школе.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ:

1. Дайте определение понятию «динамические характеристики образовательной среды».
2. Перечислите компоненты образовательной среды ДОУ, направленной на решение задач познавательно-речевого развития детей, и раскройте их содержание.
3. Раскройте методику оценки образовательной среды ДОУ, направленной на решение задач познавательно-речевого развития детей, и раскройте их содержание.
4. Проведите оценку образовательной среды конкретного ДОУ с точки зрения эффективности решения задач познавательно-речевого развития детей.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Арсенова, Ю. С. Образовательная среда в ДОУ [Электронный ресурс] / Ю.С. Арсенова // Режим доступа : http://pedportal.net/po-zadache/upravlenie-dou/obrazovatelnaya-sreda-dou-v-sootvetstvie-s-fgos-do-473352 (дата обращения: 12.12.2016).
2. Артемьева, И. В. Психологическое изучение познавательных процессов детей страдающих общим недоразвитием речи [Электронный ресурс] / И.В. Артемьева // Режим доступа : http://nsportal.ru/detskii-sad/logopediya/razvitie-poznavatelnykh-protsessov-detei-s-diagnozom-obshchee-nedorazvitie-re (дата обращения: 17.10.2016).
3. Волкова, Г.А. Психолого-логопедическое исследование детей с нарушениями речи [Текст] / Г.А. Волкова . – Санкт-Петербург, 1993 – 245 с.
4. Выготский, Л. С. Избранные психологические исследования. Мышление и речь [Текст] / Л.С. Выготский. - Москва : Изд-во РСФСР, 1956, - 519 с.
5. Глухов, В.П. Основы психолингвистики [Текст] / В.П. Глухов, В.А. Ковшиков. - Москва : Высшая школа, 2005. - 351 с.
6. Дрофа, В.М. Образовательная среда как объект управления [Электронный ресурс] / В.М. Дрофа / Режим доступа : http://ooipkro.nm.ru/Text/t10_72.htm (дата обращения: 01.12.2016).
7. Запорожец, А. В. Избранные психологические труды [Текст] / А.В. Запорожец. - Москва, 1986. - 318 с.
8. Зимняя, И.А. Лингвопсихология речевой деятельности [Текст] / И.А. Зимняя. - Москва, 2001. – 463 с.
9. Жукова, Н.С. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников [Текст] / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – Екатеринбург, 1998. - 320 с.
10. Калягин, В.А. Логопсихология [Текст] / В.А. Калягин, Т.С. Овчинникова. - Москва : Академия, 2006. - 320 с.
11. Каше, Г.А. Подготовка к школе детей с недостатками речи: Пособие для логопеда [Текст] / Г.А. Каше. - Москва : Просвещение, 1985. - 207 с.
12. Леонтьев, А. Н. Проблемы развития психики [Текст] /А.Н. Леонтьев. - Москва, 1972. - 575 с.
13. Ломов, Б.Ф. Системность в психологии [Текст] / Б.Ф. Ломов. - Москва : МОДЕК, 2011. - 424 с.

14. Мануйлов, Ю. С. Средовой подход в воспитании [Текст] / Ю.С. Мануйлов // Педагогика. – 2000. – № 7. – С. 36-41.

15. Мастюкова, Е.М. Ребенок с отклонениями в развитии: Ранняя диагностика и коррекция [Текст] / Е.М. Мастюкова. - Москва : Просвещение, 1992. - 95 с.

16. Новоселова, С. Л. Развивающая предметная среда [Текст] / С.Л. Новоселова. - Москва : Центр инноваций в педагогике, 1995. - 64 с.

17. Организация развивающей предметно-пространственной среды в соответствии с ФГОС ДО [Электронный ресурс] // http://www.mbdou10-tula.ru/opit-fominoi/metodicheskie-materialy/370-organizatsiya-razvivayushchej-predmetno-prostranstvennoj-sredy-v-sootvetstvii-s-fgos-do (дата обращения: 12.12.2016).

18. Основы теории и практики логопедии [Текст] / Под редакцией Р.Е. Левиной - Москва : Просвещение, 1968 -. 367с.

19. Петровский, В.А. Субъектность: новая парадигма в образовании [Текст] / В.А. Петровский // Психологическая наука и образование. – 1996. – № 3. – С. 100-109.

20. ФГОС дошкольного образования [Электронный ресурс] // http://rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html (дата обращения: 12.12.2016).

21. Шалаев, И.К. От образовательных сред к образовательному пространству: культурологический подход к проблеме [Текст] / И.К. Шалаев, А.А. Веряев // Педагог: наука, технология, практика. – 1998. – № 2. – С. 23-31.

22. Штофф, В.А. Моделирование и философия [Текст] / В.А. Штофф. - Москва; Ленинград : Изд-во «Наука», 1966. - 301 с.

23. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию [Текст] / В.А. Ясвин. - Москва : Смысл, 2001. - 365 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

КОНСУЛЬТАЦИЯ ДЛЯ ВОСПИТАТЕЛЕЙ

СОЗДАНИЕ РЕЧЕВОЙ СРЕДЫ В ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ГРУППАХ ДЕТСКОГО САДА

«Нет такой стороны воспитания,
на которую обстановка не оказывала бы влияния,
нет способности, которая не находилась бы
в прямой зависимости от непосредственно
окружающего ребенка конкретного мира»
(Е.И.Тихеева).

Среда определяется как то, среди чего пребывает человек, посредством чего формируется его образ жизни, что опосредует его развитие. Она становится средством развития, когда оказываемые воздействия имеют смысл, значение для субъекта.

Качество образовательной среды определяется качеством пространственного содержания и качеством социальных отношений в данной среде. Когда малыша учат говорить, с ним просто разговаривают со дня его рождения, то есть заранее создают условия для развития речи.

Для успешной коррекции речи детей необходимо организовывать специальную образовательную среду, которая способствовала бы развитию их речевых способностей. Речевое развитие должно носить системный, комплексный характер, учитывая системность личности ребенка и окружающего его пространства. Развитие речевых способностей происходит в ходе осуществления различных видов деятельности в специально организованной речевой среде.

Развивающая предметная среда – это система условий, обеспечивающая всю полноту развития детской деятельности и детской личности. Это система материальных объектов деятельности ребенка.

Предметную среду в своей группе мы выстраиваем в соответствии с определенными требованиями, главное из которых – развивающий характер. Это означает, что она должна предоставлять возможность для проявления речевых способностей каждого ребенка на протяжении всего дня. Это требование может быть выполнено, если при создании предметно-развивающей среды будет предусмотрено разнообразие материалов для игр и занятий с учетом возрастных особенностей детей.

Среда должна предоставлять возможность для выполнения различных видов деятельности в сочетании с проявлением речевых способностей детей. Она должна быть рациональной, логичной, удобной, безопасной, эстетичной и красочной. Ее элементы должны быть многофункциональны, вариативны и проблемно насыщены. Среда, с одной стороны, гибко зонируется, а с другой стороны, носит системный характер, то есть, при взаимодействии с ней в различных видах деятельности ребенок должен получать целостное представление об окружающем и иметь возможность проявлять свои речевые способности, одновременно совершенствуя их.

Для выполнения требований, предъявляемых к предметно-развивающей среде в специализированной логопедической группе, необходимо наличие разнообразного наглядного материала и дидактических игр, которые предоставляются в пользование в соответствии с запланированными лексико-грамматическими темами. Это способствует формированию системы знаний, умений и навыков у детей, которая будет осмысливаться через развитие и проявление речевых способностей.

Кроме того, подобным дидактическим материалом насыщаются все зоны, в рамках которых организуется детская деятельность (игрушки, книги, картинки, раскраски, дидактические игры, материал для экспериментирования, для развития мелкой моторики, словесные игры, занятия и т.д.).

ВРЕМЕНА ГОДА

Реализация содержания образования также направлена на развитие всех компонентов речи в системе. Усвоение и закрепление знаний и умений происходит в течение всего дня в форме занятий, игр, в режимных моментах, дома и т.д., главным образом при взаимодействии со средой, сверстниками и взрослыми. Для этого составляется перспективный план, охватывающий все разделы развития речи и систематизированный по лексическим темам, рекомендованным для усвоения детьми (одна тема на неделю).

За этот промежуток времени предполагается организация деятельности по развитию всех компонентов речи в рамках темы: обогащение словарного запаса, формирование грамматического строя речи, раз-

витие связной речи, развитие фонематического слуха и воспитание правильного звукопроизношения, формирование навыков звуко-буквенного и звуко-слогового анализа и синтеза, работа над слоговой структурой слов и общими речевыми навыками. Таким образом, в течение одной недели предоставляется возможность для систематического развития речи через комплексное изучение лексической темы. Кроме того, работа планируется таким образом, чтобы материал, изученный в рамках одной темы, закреплялся при изучении последующих (например, знания об овощах и фруктах закрепляются при изучении тем «Осень», «Продукты питания», «Сад-огород», «Профессии» и т.д.).

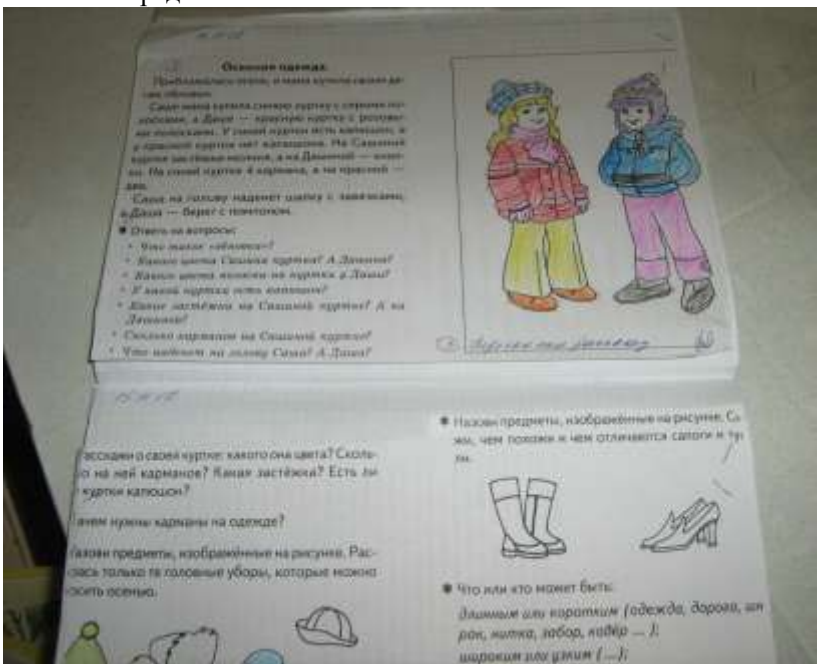
Кроме фронтальных занятий учитель-логопед ежедневно проводит индивидуально-подгрупповые занятия с детьми по постановке и автоматизации отсутствующих звуков, закреплению полученных знаний, умений и навыков.

Для получения наиболее высоких результатов на фронтальных и индивидуальных занятиях используем не только задания на воспроизводство учебного материала, но и задания творческого характера, в которых, с одной стороны, этот материал закрепляется, а с другой стороны, происходит одновременное развитие психических процессов (например: «Чего не стало?», «Кто спрятался на картинке?», «Что изменилось?»,

«Что перепутал художник?», «Найди отличия» и т.п.). Такие задания требуют проявления речевой активности и способствуют совершенствованию речевых способностей, поскольку затрагивают эмоции детей и предполагают оречевление мыслей.

Закрепление усвоенного материала происходит в вечернее время на занятиях воспитателя по заданию логопеда. Эти задания направлены, во-первых, на закрепление лексической темы, во-вторых, на закрепление материала, усвоенного на фронтальных занятиях, в-третьих, на автоматизацию звукопроизношения.

Для вовлечения родителей в процесс развития речевых способностей детей в индивидуальных тетрадях детей фиксируются упражнения, которые рекомендуются для выполнения в домашних условиях детьми совместно с родителями.



ПРИЛОЖЕНИЕ 2

ПРИМЕР ПЕРСПЕКТИВНОГО ПЛАНИРОВАНИЯ ПО ИЗУЧЕНИЮ ЛЕКСИЧЕСКОЙ ТЕМЫ НА ОДНУ НЕДЕЛЮ

Лексическая тема	Грамматический строй речи	Связная речь	Подготовка к обучению грамоте	Общие речевые навыки, развитие познавательных процессов
Ягоды (обогащение лексического запаса словами, обозначающими названиями ягод, их признаки и свойства, словами-действиями, связанзанными	1. « Назови ласково». 2. « Один и много». 3. « Хвастуны». 4. « Пересчитай ягодки». 5. « Варим варенье». 6. « Где спряталась ягодка». 7. З накомство с предлогом «на».	1. Составление 4-хсловных предложений о ягодах с введением слова-признака (Напр.: Маша ест сладкую клубнику и т.п.). 2. Составление предложений с предлогом «на». 3. Составление описательного рассказа о ягодах с опорой на модель после предварительного рассматривания и опробования. 4. Пересказ сказ-	Звук [а] и буква «Аа»: 1. Зна комство с понятием «гласный звук». 2. Вы деление первого ударного гласного звука [а] в словах. 3. Пр оговаривание ритмических рисунков (из звука [а]) по следам серии хлопков. 4. Зна комство с буквой «Аа».	1. «Какие ягодки спрятались на картинке?» (зашумленные картинки). 2. «Чего не хватает на рисунке?». 3. «Что перепутал художник?» 4. «Рассели ягодки по домикам». 5. Разрезные картинки. 6. «Чудесный мешочек» (с муляжами ягод). 7. «Четвертый лишний» (съедобные-несъедобные ягоды; ягоды-фрукты; ягоды-грибы; ягоды-продукты питания и т.п.). 8. Пальчиковая гимнастика «По ягоды».

с лексической темой).		ки «Баба Яга и ягоды».		9. Координация речи с движением «У медведя во бору». 10. «Что сначала, что потом».

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

КОНСПЕКТ НЕПОСРЕДСТВЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ДЕТЬМИ 6 ЛЕТ С ОНР «ЖДЕМ ГОСТЕЙ»

Основные направления коррекционно-развивающей работы:

I. Образовательная область «Речевое развитие»: развитие словаря; формирование и совершенствование грамматического строя речи; развитие фонетико-фонематической системы языка и навыков языкового анализа; развитие связной речи; формирование коммуникативных навыков; обучение элементам грамоты.

II. Образовательная область «Познавательное развитие»: сенсорное развитие; развитие психических функций; формирование целостной картины мира; познавательно-исследовательская деятельность.

III. Образовательная область «Социально-коммуникативное развитие»: формирование общепринятых норм поведения; развитие игровой и театрализованной деятельности (подвижные игры, дидактические игры); совместная трудовая деятельность).

Программное содержание:

1. Способствовать закреплению знаний об окружающем (осени, правилах сервировки стола, правилах организации рабочего времени).
2. Упражнять детей в составлении предложений по предъявленной схеме, чтении прямых и обратных слогов, употреблении множественного числа существительных в родительном падеже.
3. Развивать фонематический слух, навык звукобуквенного и звуко-слогового анализа и синтеза, связную речь, внимание, память, мышление, творческие способности детей, навык ориентировки в пространстве.
4. Воспитывать чувство сопереживания умение сотрудничать в группе сверстников, стремление помочь.

Оборудование: мяч, магнитная доска, сюжетные картинки («Мальчик рубит дрова топором», «Девочка подметает пол веником», «Девочка шьет платье иголкой», «Мальчик рисует бабочку

кисточкой», «Мама режет овощи ножом», «Мальчик ест суп ложкой»), схема предложения из 4-х слов, предметы с названием, начинающимся на гласный звук, предметы посуды, карточки со схематичным изображением предложений с предлогами («салфетница под тарелкой», «ложка на салфетнице», «бокал за тарелкой», «тарелка между ножом и вилкой», «бокал перед хлебницей», «салфетки в салфетнице»), набор для звукового анализа слов, схемы слоговой структуры слов, изображение гласных букв, зашумленное изображение буквы «М», корзинки по числу детей, муляжи (по 4 овоща, фрукта, ягоды, гриба, мучных изделий, мясных продуктов), мнемотаблица «Мамин помощник».

Предварительная работа: изучение лексических тем «Овощи», «Фрукты», «Грибы», «Ягоды», «Продукты питания», «Осень»; знакомство с предлогами и их схематическим изображением; Знакомство с текстом «Мамин помощник» и мнемотаблицей для пересказа данного текста.

План деятельности:

1. *Организационный момент:* дети входят в зал. В зале сидит Царь Горох (воспитатель).

Царь Горох: - Ну, дети, давайте знакомиться. Я – Царь Горох. Сегодня я жду в гости одного важного человека. Но пока не знаю, кто это. Да и вообще, не представляю, как мне справиться со всем этим. Мои помощники бросили меня и не хотят помогать. Говорят, что я не вежливый, грубый. Разошлись все, оставили меня одного. А здесь – вот…. Беспорядок, ничего не готово. А гость уже в пути. Вот-вот будет. Но, правда, оставили мне список дел, которые нужно сделать к приходу гостей. А я и не знаю, с чего начать и как это делать.

Ведущая (учитель-логопед): - Ну-ка, Царь Горох, покажи нам этот список. Может быть, мы с ребятами сможем тебе помочь. (Читает про себя.) Ну, это все нам знакомо. Ребята, поможем Царю Гороху?

Царь Горох: - А вы справитесь? Что-то я сомневаюсь, что вы умеете работать по-взрослому.

Ведущий: - А ты проверь. Прими нас на работу.

2. *Игра «Царь Горох, прими нас на работу».*

Дети берут по одной сюжетной картинке и имитируют действия, изображенные на них по ходу игры.

Дети: - Царь Горох, прими нас на работу.

Царь Горох: - А что вы умеете делать?

Дети: - Мы не скажем, а покажем.

Дети имитируют действия, а Царь Горох угадывает их (все время ошибается). Дети, исправляя его, составляют предложения по схеме:

_____.

_____ _____ _____ _____ КТО?

ЧТО ДЕЛАЕТ? ЧТО? ЧЕМ?

Например: Ваня рубит дрова топором. Маша подметает мусор веником. Оля шьет платье иголкой. Вася рисует бабочку кисточкой. Даша режет овощи ножом. Игорь ест суп ложкой.

3. Игровое задание «Разложи игрушки по полочкам».

Царь Горох: - Ну ладно, ладно, я понял, все вы можете, все вы умеете. Признаю, был не прав. Беру вас на работу. Помогите мне, пожалуйста!

Ведущий: - Так поможем, дети? Читаем список. Первое, что нужно сделать – Собрать разбросанные игрушки и разложить их по местам. Царь Горох, а расскажи-ка нам, где у каждой игрушки место?

Царь Горох: - У нас в царстве у каждой вещи есть свое место. Вот тут есть у нас полочки. На первой полочке лежат предметы, в названии которых 1 слог, на второй - предметы, в названии которых 2 слога, на третьей - 3 слога. Ой-ой-ой, я же ни разу сам их не раскладывал. Не умею я этого делать. Помогите, пожалуйста!

Ведущая: - Ой, а где же предметы, которые нужно расставить по местам?

Царь Горох: - Да раскиданы они. Вот подсказки. Каждому из вас я дам схему маленького словечка и картинку с изображением предмета. А вы попробуйте, найдите игрушки по этим подсказкам.

Дети находят игрушки, делят слова на слоги и размещают игрушки на свои места.

4. Пересказ рассказа «Мамин помощник» с опорой на мнемотаблицу.

Царь Горох: - Ох, молодцы!!! Порядок-то какой навели! А что там дальше по списку?

Ведущий: - А дальше по списку – сходить в магазин и купить продукты для праздничного стола.

Царь Горох: - Ну вот, идти еще куда-то… Вокруг такая красота, каждая вещь, каждая игрушечка на своем месте! Так хочется взять их и поиграть! Ребята, давайте совсем чуть-чуть поиграем, ну хоть вот столечко, а потом и в магазин сходим.

Ведущая: - Погоди, Царь Горох! Мы с детьми привыкли сначала дела делать, а потом и за игры приниматься. И даже знаем одну историю про настоящего маминого помощника, который однажды попал в похожую ситуацию. Хочешь, мы ее тебе расскажем?

Дети по цепочке рассказывают рассказ «Мамин помощник» с опорой на мнемотаблицу.

Ведущая: - Вот такая история. А давайте мы с вами еще и пословицу для Царя Гороха вспомним. Когда можно идти гулять: до выполнения дел или только после них?

Дети вспоминают и объясняют пословицу: «Сделал дело – гуляй смело».

5. *Чтение обратных слогов.*

Ведущая: - Ты согласен, Царь Горох с пословицей?

Царь Горох: - Да, я все понял. Надо сначала все приготовить к приходу гостей, а уж потом и поиграем. Идем в магазин.

Под музыку дети идут в ту часть помещения, где оборудован магазин. Шаги сочетаются с хлопками, ритм которых задает ведущая-логопед. Но на пути им встречается препятствие (имитация реки из ткани синего цвета).

Царь Горох: - Ой, как же нам перебраться на ту сторону реки?

Ведущая: - А мне кажется, я знаю. Вот тут в середине реки есть большая кочка. А перед ней есть еще несколько маленьких кочек. Ребята, занимайте места на маленьких кочках. На каждой маленькой кочке написаны буквы. Назовите эти буквы (А, О, И, Э, Ы, У). А на большой кочке тоже живет буква, только не пойму, какая. Она спряталась за домом. А чтобы узнать, что это за буква, нужно составить схему слова «дом» и проверить, какая же буква последняя в этом слове.

Дети составляют схему слова и записывают его буквами. Называют последнюю букву, и буква «м» открывается. Дети перепрыгивают со своей кочки на большую кочку, соединяя обратные слоги (ам, ом, им, эм, ым, ум). После этого дети оказываются в «магазине».

6. Игра «Четвертый лишний».

Ведущая: - Царь Горох, выбирай, что тебе нужно для праздничного стола.

Царь Горох: - О-о-о, мне нужно много продуктов. Да вот, мне уже и приготовили весь мой заказ. Надо проверить, все ли правильно разложили по корзинам, ничего ли лишнего не положили. Поможете?

Дети проверяют содержимое корзинок, определяют лишний продукт и объясняют выбор.

7. Чтение прямых слогов.

Ведущая: - Ну вот, теперь мы разобрались с продуктами. Пора нести их домой. Интересно, не исчезло ли препятствие, которое мы встретили с вами на пути в магазин? Нет, оно не исчезло. Придется снова прыгать по кочкам. Но обратите внимание, теперь мы сначала наступим на кочку с буквой «М», а потом будем прыгать на свои маленькие кочки. Как вы думаете, мы прочитаем те же самые слоги, или это будут уже совсем другие слоги? Почему?

Дети объясняют, что буквы поменяются местами и получится другой слог. Перепрыгивают с большой кочки на маленькие и соединяют открытые слоги (ма, ми, му, мо, мэ, мы).

8. Артикуляционная и пальчиковая гимнастика.

Дети возвращаются домой к Царю Гороху под музыку. Шагая, они выполняют артикуляционное упражнение «Лошадка». (Или произносят чистоговорку с упражнением «колечки» на пальцах):

Ин-ин-ин, ходили в магазин.
Упки-упки-упки, сделали покупки.
Ой-ой-ой, принесем домой.
От-от-от, сварим мы компот.

9. Игровое упражнение «Какой компот?»

Ведущая: - Кстати, Царь Горох, какой компот ты любишь? Дети, а вы какой компот любите?

Дети отвечают предложениями, типа: «Я люблю малиновый компот».

10. Игровое упражнение «Накрой на стол».

Ведущая: - Ну вот, мы дома. Можно продолжать работу. Следующий пункт в списке – накрыть на стол. Царь Горох, а ты знаешь, как по правилам нужно расставлять посуду на стол?

Царь Горох: - Нет. А что, есть специальные правила? Я думал, ставь да ставь, гости сами и подвинут, что им нужно.

Ведущая: - Да нет, мы покажем тебе, как нужно сервировать стол. У каждого предмета посуды есть свое место. Ребята, посмотрите на карточки-подсказки и расставьте посуду по правилам.

Дети читают схемы и расставляют посуду.

11. Игра с мячом «Один - много».

Взрослый называет название посуды, а дети употребляют его со словом «много».

Например: Сейчас мы поставили один бокал. – А потом мы поставим много бокалов.

Раздается звонок телефона. Царь Горох снимает трубку. Ему сообщают, что повара угощение для гостей уже приготовили.

12. Закрепление знаний о приметах осени. Подведение итогов.

Раздается стук в дверь. Входит гостья. Дети знакомятся с осенью, вспоминают приметы осени. Осень обращает внимание на порядок в помещении, на правильную сервировку стола. Царь Горох хвалит детей и благодарит их за помощь.

Осень читает стихотворенье и раздает угощение детям (яблоки, персики, груши):

Осень добрая пришла,
Нам подарки принесла:
Яблоки душистые,
Персики пушистые,
Груши золотистые
Осень принесла.

Дети берут угощение, благодарят осень. Царь Горох предлагает детям и осени пройти в столовую и попробовать угощение. Дети и герои уходят.

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

КОМПЛЕКС РАЗВИВАЮЩИХ ЗАДАНИЙ ДЛЯ ДЕТЕЙ ПО ТЕМЕ «ОВОЩИ»

1. Рассматривание, ощупывание, опробование овощей.
2. Д/и «Угадай по описанию».
3. Отгадывание загадок или игра «Доскажи словечко»:

Характер мой гадкий.
Я вырос на грядке.
Куда ни приду,
Всех до слез доведу. *(Лук)*

Вверху зелено,
Внизу красно,
В землю вросло. *(Свекла)*

Маленький,
Горький,
Луку брат. *(Чеснок)*

Летом в огороде — свежие, зеленые,
А зимою в бочке — желтые, соленые.
Отгадайте, молодцы,
Как зовут нас? *(Огурцы)*

Он круглый и красный,
Как глаз светофора.
Среди овощей
Нет сочней... *(помидора).*

Любопытный красный нос
По макушку в землю врос,
Лишь торчат на грядке
Зеленые пятки. *(Морковь)*

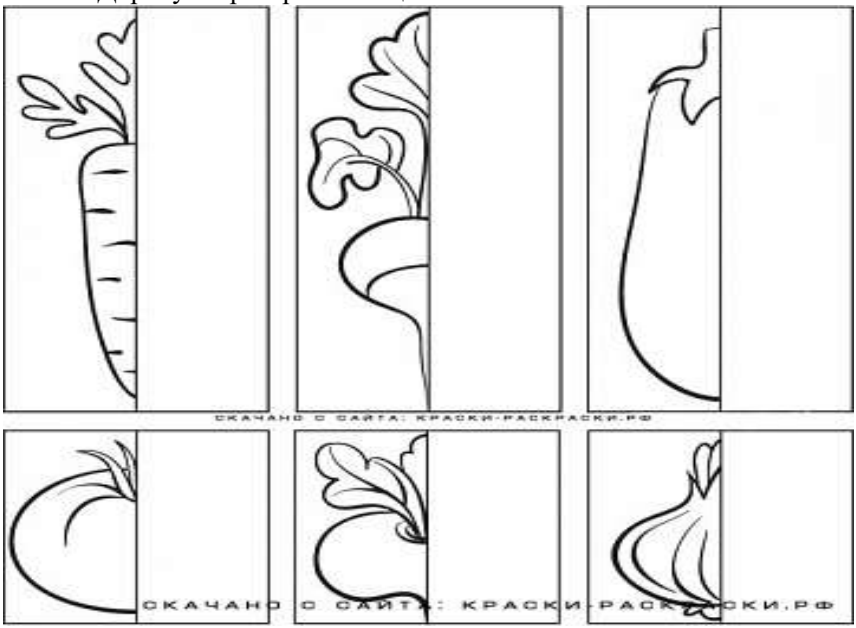
Там на грядке вырос куст.
Слышно только: хруст да хруст!
В щах, в солянке густо — Это я**...** *(капуста).*

Что копали из земли,
Жарили, варили?
Что в золе мы испекли,
Ели да хвалили? *(Картофель)*

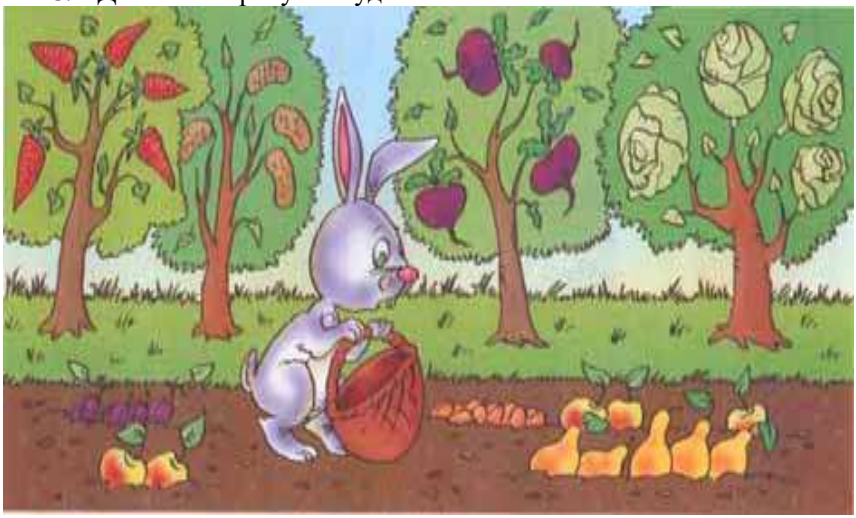
4. Д/и «Поварята»: изготовление и опробование салатов из овощей, образование относительных прилагательных от названий овощей (из моркови – морковный салат и т.д.).

5. Какие овощи спрятались на картинке:

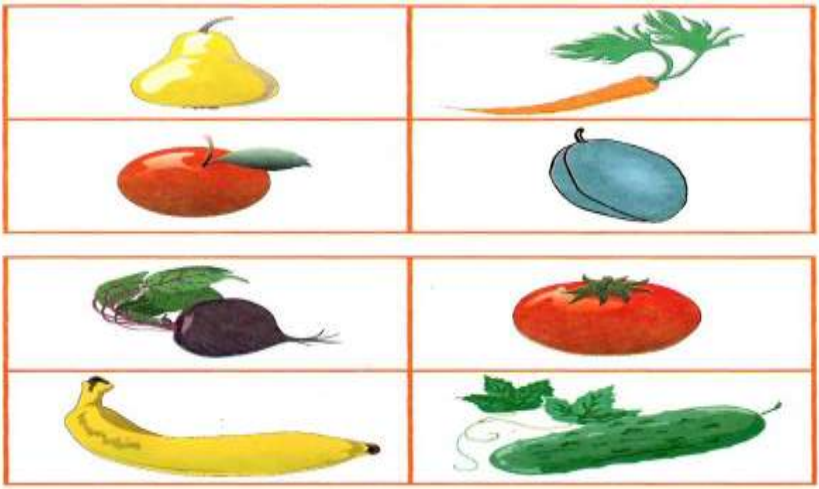
6. Дорисуй и раскрась овощи:



7. Разрезные картинки.
8. Д/и «Что перепутал художник?»:



9. Д/и «Четвертый лишний»:



10. Д/и «Рассели овощи»:

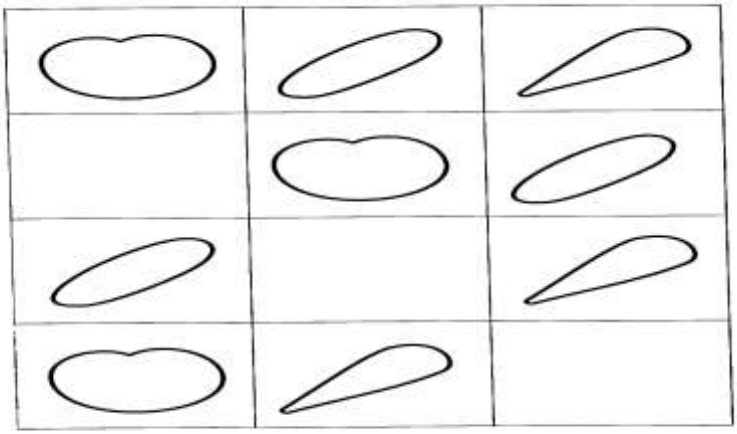


Рис. 14

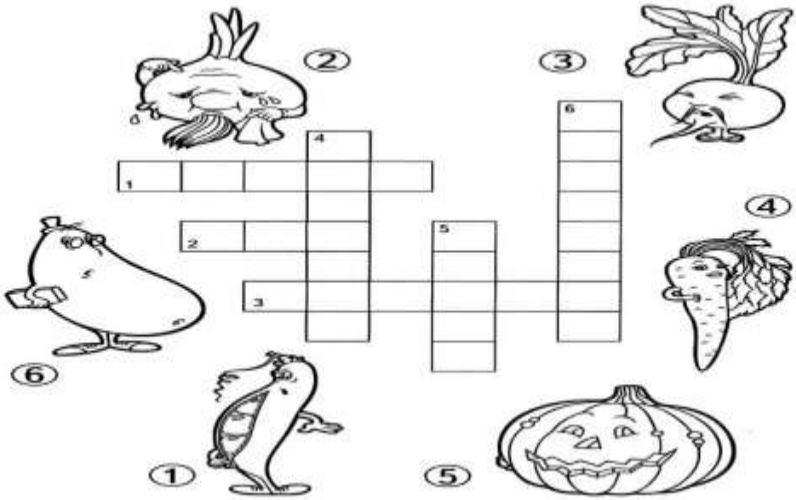
11. Заштрихуй помидор прямыми линиями сверху вниз:

12. Покажи и назови овощ, в названии которого есть звуки: [с], [к], [ч], [т], [п], [о], [л], [р].
13. Схема слова:

ЛУК
ООО

14. Составь рассказ по серии картинок:

15. Разгадай кроссворд (для детей, умеющих читать и писать):



16. Пальчиковая гимнастика:

+++

Вырос у нас чесночок, - *разминание указательного пальца левой руки*
Перец, томат, кабачок, - *разминание среднего пальца левой руки*
Тыква, капуста, картошка, - *разминание безымянного пальца левой руки*
Лук и немножко горошка. – *разминание мизинца левой руки*
Овощи мы собирали, - *разминание мизинца на правой руке*
Ими друзей угощали. – *разминание безымянного пальца на правой руке*
Квасили, ели, солили, - *разминание среднего пальца на правой руке*
С дачи домой увозили. – *разминание указательного пальца на правой руке*
Прощай же на год - *разминание большого пальца правой руки*
Наш друг огород. – *разминание большого пальца левой руки*

17. Координация речи с движением:

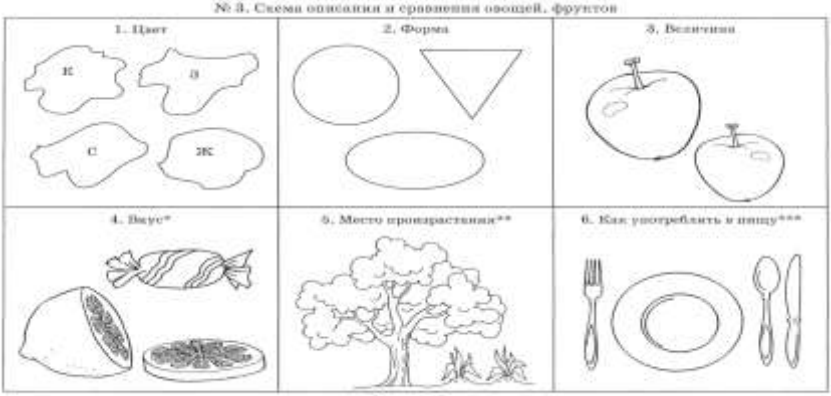
«Огород у нас в порядке»

Огород у нас в порядке,
Мы весной вскопали грядки *(имитация работы лопатой)*

Мы пололи огород *(наклоны, руками достать до пола)*
Поливали огород *(показать, как поливали)*
В лунках маленьких не густо
Посадили мы капусту *(присесть, обхватить колени)*
Лето все она толстела,
Разрасталась вширь и ввысь *(медленно подняться*)
А сейчас ей тесно бедной
Говорит: «Посторонись!» *(топнуть ногой в конце фразы)*

18. Составление описательных рассказов об овощах с опорой на модель:

№ 3. Схема описания и сравнения овощей, фруктов



* Вкус рассматриваемого объекта (изображены контрастные по вкусу объекты: лимон — на вкус кислый, а конфета — сладкая).
** Имеется ввиду: дерево, грядка, куст и т.п.
*** Например, есть сырым, варить, жарить и т.д.

Учебное издание

Малыхина Екатерина Викторовна, Никурдина Ирина Ивановна,
Кирьянова Наталья Михайловна

Познавательно-речевое развитие дошкольников
в специальной образовательной среде

Учебно-методическое пособие

Ответственный за выпуск –

Подписано в печать г.
Объем 5,6 п.л. Формат 60x84/16. Бумага офсетная.
Гарнитура Таймс. Тираж 100 экз. Заказ № .
Отпечатано в типографии