

УДК 376.37
ББК 4437

ГСНТИ 14.29.29

Код ВАК 13.00.03

Т. В. Туманова
Москва, Россия

T. V. Tumanova
Moscow, Russia

**РЕАЛИЗАЦИЯ ИДЕЙ
Л. С. ВЫГОТСКОГО
В ЛОГОПЕДИИ: СИСТЕМНЫЙ
ПОДХОД К ПРОБЛЕМЕ ОБЩЕГО
НЕДОРАЗВИТИЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ**

**IMPLEMENTATION OF IDEAS
BY L. VYGOTSKY
IN SPEECH THERAPY:
A SYSTEMATIC APPROACH
TO THE PROBLEM OF GENERAL
UNDERDEVELOPMENT
OF CHILDREN'S SPEECH**

Аннотация. В логопедии идеи Л. С. Выготского находят широкое применение. В частности, они составили основу системного подхода к изучению общего недоразвития речи у детей. В современных источниках принято выделять четыре способа развития речи у таких детей. Психологическая и педагогическая помощь осуществляется посредством внедрения педагогической модели. Ее действие основано на образовательной и методической помощи, включающей программы, обучающие материалы, учебники и антологии.

Abstract. In speech therapy ideas by L. Vygotsky find widespread implementation. In particular, they are implemented in a systemic approach to studying and overcoming general underdevelopment of speech. In contemporary sources it is agreed to provide four levels of speech development of such children. Psychological and educational assistance to such children by implementing pedagogical model. Its effect is based on the educational and methodical support, including programs, teaching materials, textbooks and anthologies.

Ключевые слова: идеи Л. С. Выготского, уровни развития речи, психолого-педагогическая помощь.

Key words: ideas of L. Vygotsky, levels of speech development, psychopedagogical assistance.

Сведения об авторе: Т. В. Туманова, д.п.н., проф.

About the author: T. V. Tumanova, Doctor of Pedagogy, Professor.

Место работы: Московский гуманитарный педагогический институт

Place of employment: Moscow Humanitarian Pedagogical Institute.

Контактная информация: tumanova-t-v@yandex.ru

Своевременное выявление, преодоление и предупреждение речевых нарушений у детей имеет важнейшее значение для их полноценной интеграции в социум. В основе этих современных процессов лежат научные взгляды, исторически сложившиеся в отечественной психологии и педагогике в рамках научной школы Л. С. Выготского. К таковым можно отнести идеи об

общих закономерностях нормального и аномального развития ребенка, о возможностях компенсации психических функций; учение о сложном, системном строении дефекта (его структуре), о иерархии первичных, вторичных, третичных нарушений и сохранных функций и т. д.

В логопедии реализация основополагающих идей Л. С. Выгот-

ского особенно выпукло прослеживается в укоренившемся системном подходе к проблеме общего недоразвития речи у детей. В настоящее время выделено четыре уровня, характеризующих речевой статус детей с ОНР: от отсутствия общеупотребительной речи до развитой фразовой речи с остаточными явлениями нерезко выраженных элементов лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития (Р. Е. Левина, Т. Б. Филичева).

Первый уровень речевого развития характеризуется как отсутствие общеупотребительной речи. Достаточно часто при описании речевых возможностей на этом уровне встречается термин «безречевые дети», что не может пониматься буквально, поскольку такой ребенок в самостоятельном общении использует целый ряд вербальных средств. Это могут быть отдельные звуки и их сочетания — звукокомплексы и звукоподражания, обрывки лепетных слов («пока» — плохой, «кока» — петушок, «утя» — рука, «тяда» — дядя, «мяся» — мячик и т. п.). Слова и их заменители — звукокомплексы, как правило, используются при обозначении лишь конкретных предметов и действий. При их воспроизведении ребенок преимущественно сохраняет корневую часть, грубо нарушая звукослоговую структуру слова. Иногда лепетное слово совершенно не похоже на свой оригинал, поскольку ребенок в состоянии передать лишь некоторые просодические особенности его произ-

ношения — ударение, количество или последовательность слогов, интонацию и т. д. («ая» — зайчик, «нотя» ножка). Речь детей на этом уровне может изобиловать так называемыми диффузными словами, не имеющими аналогов в родном языке («аляль» — кукла, мишка, «тена» — кофта). Характерной особенностью детей с первым уровнем речевого развития является возможность многоцелевого использования имеющихся у них средств родного языка: указанные звукоподражания и слова могут обозначать как названия предметов, так и некоторые их признаки и действия, совершаемые с ними.

Второй уровень речевого развития определяется как начатки общеупотребительной речи. Характерной особенностью этих детей является более высокая речевая активность. Отличительной чертой служит появление в речи двух-трех, а иногда даже четырехсловной фразы: «Тота да мясь» — тетя дала мяч; «котя пи мако» — кошка пьет молоко; «дем кують» — идем гулять; «уяния мика а пой» — уронила мишку на пол. На первый взгляд подобные фразы могут показаться совершенно непонятными, однако детальный анализ образцов речи указывает на использование, наряду с аморфными словами, слов с явно выраженными категориальными признаками рода, лица, числа и даже падежа. Объединяя слова в словосочетания и фразу, один и тот же ребенок может как правильно использовать способы согласования и управления, так и нарушать

их: «мога сая» — много шариков, «де сидит кука» — где сидит кукла, «зета веды» — желтое ведро, «пыгай масик» — прыгает мальчик и т. д.

В самостоятельной речи детей иногда появляются простые предлоги или их лепетные варианты. В ряде случаев, пропуская во фразе предлог, ребенок со вторым уровнем речевого развития, тем не менее, может правильно согласовать члены предложения по грамматическим категориям («тидит туе» — сидит на стуле). Недостаточность морфологической системы языка, в частности, словообразовательных операций разной степени сложности, значительно обедняет возможности детей, приводя к грубым ошибкам в понимании и употреблении приставочных глаголов, относительных и притяжательных прилагательных, существительных со значением действующего лица. Наряду с указанными ошибками наблюдаются существенные затруднения в формировании обобщающих и отвлеченных понятий, системы антонимов и синонимов. По-прежнему встречается многозначное употребление слов, множественные семантические их замены.

Связная речь характеризуется недостаточной передачей некоторых смысловых отношений и может сводиться к простому «перебору» названий увиденных событий и предметов.)

Третий уровень речевого развития характеризуется развернутой фразовой речью с выраженными элементами недоразвития

лексики, грамматики и фонетики. Типичным для данного уровня является использование детьми простых распространенных, а также некоторых видов сложных предложений. Их структура может быть нарушена за счет пропуска или перестановки главных и второстепенных членов предложения, например: «коталя убилает» — уборщица; «зайка пыгает гойки и безит везде» — зайка прыгает с горки и бежит везде; «Вова игает игуски, а Тата игает» — Вова играет в игрушка, а Тата играет с куклой. В высказываниях детей появляются не только трех-четырёх-, но и пяти-сложные слова («акваиюм» — аквариум, «таталист» — тракторист, «вадапавод» — водопровод, «задигайка» — зажигалка). Вместе с тем в речи детей полностью отсутствуют слова-звукоподражания, лепетные слова-фрагменты, обозначающие различные части речи, диффузные и аморфные слова-корни и т. п.

По сравнению с предыдущим уровнем в самостоятельной речи заметно сокращение числа ошибок, связанных с изменением слов по грамматическим категориям рода, числа, падежа, лица, времени и т. д. Состояние импрессивной стороны речи существенно улучшается. Дети хорошо понимают не только названия предметов, действий, ряда признаков, но начинают подмечать те изменения, которые привносятся в слово приставкой, суффиксом, окончанием. В связи с этим ребенок с третьим уровнем ОНР использует практически все части речи, правильно выстраивая их

грамматические отношения в наиболее распространенных и частотных речевых ситуациях.

Однако специально подобранные задания позволяют выявить существенные затруднения в употреблении предлогов, в согласовании существительных с прилагательными и числительными в косвенных падежах («взяла с **я**сика» — взяла из ящика, «тли ведё**л**ы» — три ведра, «коё**б**ка **л**езит под стула» — коробка лежит под стулом, «нет **к**оличная **п**алка» — нет коричневой палки, «**п**исит лама**ст**ел, **к**асит **л**учком» — пишет фломастером, красит ручкой, «**л**ожит от **т**оя» — взяла со стола и т. п.). Таким образом, можно констатировать, что формирование грамматического строя языка у детей на данном уровне носит незавершенный характер и по-прежнему характеризуется наличием ярко выраженных грамматических ошибок.

В диагностическом плане важной особенностью речи ребенка с третьим уровнем речевого развития являются особенности его словообразовательной деятельности. Известно, что дети с первым-вторым уровнями речевого развития не могут овладеть словообразовательными навыками и умениями (Р. Е. Левина). Лишь с переходом на третий уровень речевого развития дети обретают ограниченную возможность ориентировки в морфемной структуре слов, улавливая те смысловые изменения, которые привносятся в слово такими элементами, как суффикс, префикс. Такие

изменения приводят, в первую очередь, к некоторому улучшению качества понимания значений многих слов, и в частности, так называемых «производных» слов (т. е. образованных от других слов путем суффиксации, префиксации и т. д.). В собственной речи дети справляются с образованием уменьшительно-ласкательных форм существительных, отдельных притяжательных и относительных прилагательных, названием некоторых профессий, приставочных глаголов и т. д., соответствующих наиболее продуктивным и частотным словообразовательным моделям («хвост — хвостик, нос — носик, учит — учитель, играет в хоккей — хоккеист, суп из курицы — куриный и т. п.»). В то же время дети не обладают еще достаточными когнитивными и речевыми возможностями для адекватной интерпретации (т. е. объяснения) этих слов. В своих ответах дети неполно или неверно раскрывают значение слова, поскольку не могут в полной мере опираться на анализ его словообразовательной структуры: «выключ**а**тель — **к**лючит свет», «уборщица — **к**оторая ведро», «виноградник — **о**н садит», «печник — **п**ечка» и т. п. Стойкие и грубые нарушения наблюдаются в речи детей при попытках образовать слова, выходящие за рамки повседневной речевой практики. Так, дети зачастую не могут адекватно понять и выполнить саму задачу словообразования и потому часто подменяют словообразование словоизменением. В тех же случаях, когда дети

все-таки прибегают к словообразовательным действиям, их высказывания избилуют специфическими речевыми ошибками, такими, как нарушения в выборе производящей основы («строит дома — *домник*», «палки для лыж — *пальные*»), пропуски и замены словообразовательных аффиксов («*тракторил* — тракторист, *читик* — читатель, *абрикоснын* — абрикосовый» и т. п.), грубое искажение звукослоговой структуры производного слова («свинцовый — *свитеной, свицой*»), стремление к механическому соединению в рамках слова корня и аффикса («гороховый — *горохвий, меховой — мехный* и т. п.»). Как показали современные исследования, недостаточность развития словообразовательных процессов является неотъемлемым компонентом в структуре такого дефекта, как ОНР, и самостоятельно не преодолевается с увеличением возраста детей. Более того, при отсутствии своевременной коррекционной работы недоразвитие словообразовательной деятельности детей препятствует полноценному развитию не только лексического строя языка, но и всей речевой коммуникации в целом и в дальнейшем может оказать негативное влияние на качество школьного обучения.

Типичным является неточное понимание и употребление обобщающих понятий, слов с абстрактным и переносным значением (вместо «одежда» — «*пальты*», «*кофточки*» (кофточки), «*мебель*» — «*разные столы*», «*посуда*» — «*миски*», вместо «паровоз запых-

тел» — «*пайовоз гудит*», «снег се-ребрится» — «*снег белый*» и т. п.). Приведенные примеры еще раз доказывают, что словарный запас детей с третьим уровнем речевого развития достаточен лишь для повседневной бытовой ситуации, тогда как «выход» за ее пределы демонстрирует существенные пробелы в лексическом строе языка. Анализ образцов речи детей позволил определить группы лексических ошибок:

- смешение названий предметов, схожих по внешним признакам и проявлениями (половник — *ложка*, альбом — *книга*, майка — *рубашка*);

- смешение названий предметов, сходных по назначению (кресло — *стул*, диван — *кровать*, чемодан — *сумка*);

- смешение названий действий, сходных по назначению (рыть — *копать*, готовить — *варить*, пришивать — *шить*);

- смешение названий предметов, ассоциируемых по ситуации применения (грабли — *лопата*, душ — *водичка*, вагон — *поезд*);

- замена названий частей предмета (обложка, страницы — *книга*, кабина, кузов — *машина*);

- замена названий признаков названием предмета (овощной — *из овощи*, резиновый — *резина*, бумажный — *бумага*);

- замена видовых понятий родовыми и наоборот (насекомые — *жуки*, розы — *цветочки*, игрушки — *машинки*);

- замена названий предметов ситуативными высказываниями,

включающими названия действий (умывальник — *чтобы мыть*, светильник — *которая гореть*, нога — *она там спит*).

Наряду с лексическими ошибками у детей с III уровнем ОНР отмечается и специфическое своеобразие связной речи. Их возможности в составлении рассказов, пересказов становятся выше, нежели чем у детей со вторым уровнем речевого развития. Так, в самостоятельной речи дети уже используют не только простые распространенные предложения, но иногда — и сложные, могут передать основное содержание короткого текста. Но в то же время недостаточная сформированность связной речи проявляется весьма ярко и в детских диалогах, и в монологах. Об этом свидетельствуют трудности программирования содержания развернутых высказываний и их языкового оформления. Характерными особенностями связной речи ребенка с III уровнем ОНР являются нарушение связности и последовательности рассказа, смысловые пропуски существенных элементов сюжетной линии, заметная фрагментарность изложения, нарушение логико-временных и причинно-следственных связей в тексте. Указанные специфические особенности сопряжены с низкой степенью самостоятельной активности ребенка при составлении рассказа, с неумением выделить главные и второстепенные элементы его замысла и связей между ними, с невозможностью четкого построения целостной композиции текста. Наряду с этими

ошибками, иллюстрирующими затруднения в программировании самостоятельных высказываний, речь детей характеризуется бедностью и однообразием используемых языковых средств. Можно говорить об отсутствии у детей навыков контроля и оценки своей связной речи. Нередко в процессе самостоятельного высказывания ребенок неоднократно возвращается к ранее сказанному, прерывает мысль, не может удержать сюжетную линию повествования, сводит рассказ к простому перечислению объектов или их действий.

Четвертый уровень речевого развития характеризуется остаточными проявлениями нерезко выраженного недоразвития лексики, грамматики, фонетики и связной речи. Так, дети свободно общаются с другими людьми, пользуясь структурой не только простых, но иногда и сложных предложений. Эти дети довольно охотно вступают в диалог, могут самостоятельно задать несложные вопросы и вполне адекватно ответить на вопросы окружающих. У них нет грубых нарушений звукопроизношения, они пользуются наиболее употребительными грамматическими категориями и владеют некоторыми, наиболее продуктивными способами словообразования. Опираясь на вопросный план и помощь взрослых, могут составить несложный рассказ по картине или серии картин, описать предметы и игрушки. Лишь детальное углубленное обследование, выполнение специально подобранных заданий позволяет

выявить остаточные проявления общего недоразвития речи.

Характерным диагностическим симптомом при недоразвитии речи IV уровня являются затруднения при воспроизведении слов сложного слогового состава и звуконаполняемости. По мере развития речи это явление постепенно сглаживается, но всегда обнаруживается, как только ребенок сталкивается с произнесением новой для себя и сложной звукослоговой и морфологической структурой слова (например, *регулировщик, баскетболистка, велосипедистка, строительство* и т. д.). При специальном обследовании у таких детей выявляется специфическое своеобразие в воспроизведении слов, имеющих сложную слоговую структуру. Это проявляется, в основном, не столько в нарушениях количества и последовательности слогов, сколько в их искаженной звуконаполняемости: шматматист — шахматист, физтутульник — физкультурник, пиждак — пиджак, комсонавт — космонавт, гинасты — гимнасты, качиха — ткачиха, вовощи — овощи, гинастерка — гимнастерка, дрискета — дискета и т. п. Для детей, имеющих ОНР (IV уровень), типична недостаточная внятность, выразительность речи, а также несколько вялая артикуляция и нечеткая дикция. Все это в общей сложности оставляет впечатление «смазанности» речи. Незавершенность формирования звукослоговой структуры, смешение звуков, низкий уровень дифференцированного восприятия фонем являются важ-

ным показателем того, что процесс фонемообразования у этих детей еще не завершен.

У них не наблюдается таких ярких нарушений звукопроизношения, как на предыдущем уровне; как правило, имеет место лишь недостаточная дифференциация отдельных звуков, некоторая нечеткость, смазанность произношения фонем позднего онтогенеза (р-рь, л-ль, ш-щ-ч, с-ц и т. п.).

Наряду с недостатками фонетико-фонематического характера для детей с ОНР (IV уровень) характерны и отдельные нарушения смысловой стороны речи. Так, при, казалось бы, достаточно разнообразном предметном словаре дети могут неточно знать и понимать слова, обозначающие некоторых животных и птиц (*павлин, пингвин, страус, кукушка*), растения (*малина, ежевика, кактус*), названия разных профессий (*пограничник, портниха, фотограф*), частей тела человека и животных (*веки, запястье, щиколотка, поясница; клыки, бивни, грива*). В самостоятельной речи могут смешиваться видовые и родовые понятия (*креслы* — стулья, кресло, диван, тахта).

При обозначении действий и признаков предметов некоторые дети склонны использовать стереотипные формулировки, лишь приблизительно передающие оригинальное значение слова: нырнул — купался, зашила, пришила — шила, треугольный — острый, угольный и т. д. Характер лексических ошибок проявляется в замене слов, близких по ситуации (вместо «заяц

шмыгнул в нору» — «заяц убежал в дыру», вместо «Петя заклеил конверт» — «Петя закрыл письмо»), в смешении признаков (высокая ель — *большая*, картонная коробка — *твердая*, смелый мальчик — *быстрый* и т. д.). Грамотное обследование позволяет четко выявить трудности передачи детьми системных связей и отношений, существующих внутри лексических групп. Дети с четвертым уровнем речевого развития плохо справляются с подбором антонимических пар в следующих случаях: бег — ходьба (*не бег*), жадность — щедрость (*не жадность, добрый*), радость — грусть (*не радость, злой*) и т. п. Совершенно недоступными являются задания на подбор антонимов к словам с более абстрактным значением, таким, как *молодость, свет, горе* и т. д. В этих случаях дети либо отказываются отвечать, либо добавляют к заданному слову частицу «не»: *немолодость, несвет, негоре* и т. д.

Правильно образуя слова, наиболее упроченные в речевой практике, дети с ОНР по-прежнему затрудняются в продуцировании более редких вариантов. К ним относятся случаи образования увеличительных и многих уменьшительно-ласкательных форм существительных (ручище — *рукина, рукакища*; ножище — *большая нога, ноготица*; коровушка — *коровца*, скворушка — *сворка, сворченик*), наименований единичных предметов (волосинка — *волосики*, бусинка — *буска*), относительных и притяжательных прилагательных (смеш-

ной — *смехной*, льняной — *линой*, медвежий — *междин*), сложных слов (листопад — *листяной*, дырокол — *колитый*, пчеловод — *пчелын*), а также некоторых форм приставочных глаголов (вместо *присел* — *насел*, вместо *подпрыгнул* — *прыгнул*). Наряду с этими ошибками у детей наблюдаются существенные затруднения в понимании и объяснении значений этих и других производных наименований: кипятильник — «*чай варит*», виноградник — «*дядя садит виноград*», писатель — «*это Пушкин*», танцовщик — «*который тацует*» и т. п. Подобные высказывания наглядно демонстрируют фрагментарность восприятия семантики слов и невозможность их адекватной интерпретации. Отмеченное недоразвитие словообразовательных процессов препятствует своевременному формированию навыков группировки однокоренных слов, подбора родственных слов и анализа их состава, что впоследствии окажет, безусловно, негативное воздействие на качество овладения русским языком в процессе школьного обучения.

В большинстве случаев дети с четвертым уровнем речевого развития неточно понимают и употребляют пословицы, слова и фразы с переносным значением. Так, выражение «широкая душа» трактуется как «*очень толстый*», а фраза «на чужой каравай рот не разевай» интерпретируется буквально «*не ешь хлеба*». Схожие затруднения отмечаются и при предъявлении других пословиц и поговорок: «*нельзя ко-*

пать так» (не рой яму другому), «никого зайцев не поймал» (за двумя зайцами погонишься, ни одного не поймаешь).

Анализ особенностей грамматического оформления речи детей позволяет выявить ошибки в употреблении существительных родительного и винительного падежей множественного числа (*в телевизере казали Черепашков нинзи*), некоторых сложных предлогов (*вылез из шкафа* — вылез из-за шкафа, *встал кола стула* — встал около стула). Кроме этого, нередко отмечаются нарушения в согласовании числительных и прилагательных с существительными мужского и женского рода (*в тетради пишу красным ручком и красным карандашом; я умею казать двумя пальцами*), единственного и множественного числа. Особую сложность для детей указанной категории представляют конструкции предложений с разными придаточными. При их построении ребенок может пропустить или заменить союз (*одела пальто, какая получше*).

Следующей отличительной особенностью речи детей на данном уровне является своеобразие их связной речи. По-прежнему затруднительным является передача логической последовательности, «застревание» на второстепенных деталях сюжета наряду с пропуском его главных событий, повтор отдельных эпизодов по несколько раз и т. д. Рассказывая о событиях из своей жизни, составляя рассказ с элементами творчества, дети ис-

пользуют преимущественно короткие малоинформативные предложения. При этом рассказчику сложно переключиться на изложение истории от третьего лица, включать в известный сюжет новые элементы, изменять концовку рассказа и проч. Примером может служить следующий пересказ.

Пересказ рассказа Л. Толстого «Два товарища». *Шли два товарища. А тут на них прыгнул медведь. Этот влез на дерево, а этот — как умер. И медведь не съел. Только в него смотрел. И не съел. А на ухо сказал. Он сказал, что тот плохой. Потому что убежали плохие все.*

Охарактеризованная категория детей с общим недоразвитием речи имеет особые образовательные потребности и остро нуждаются в комплексной квалифицированной психолого-педагогической помощи.

В настоящее время таковая помощь может оказываться в рамках сложившейся в России системы оказания коррекционной помощи в учреждениях здравоохранения, образования и социальной защиты, а также в многочисленных новых типах негосударственных учреждений (коррекционные центры, консультационные центры, домашние детские сады и проч.).

Однако анализ научно-методического обеспечения коррекционно-образовательного процесса и многолетнее изучение деятельности этих учреждений позволил выявить ряд несоответствий:

- между современной научно обоснованной информацией о структуре и механизме нарушений,

имеющихся у детей с общим недоразвитием речи, и конкретной практической реализацией психолого-педагогических технологий в работе с такими детьми;

- между возрастающим числом детей, нуждающихся в коррекционной помощи, и недостаточно успевающим за этим темпом роста развитием системы учреждений и групп компенсирующего типа для данных детей на территории Российской Федерации;

- между острой потребностью в системном, всесторонне скоординированном подходе к обучению и воспитанию детей с ОНР разного возраста и некоторой организационно-содержательной рассогласованностью в деятельности соответствующих образовательных учреждений.

Выделенные противоречия во многом препятствуют спокойной, профессионально грамотной работе не только практических логопедов, но и специалистов районных, окружных, городских научно-методических центров. Они вынуждены сталкиваться с разными взглядами и научными позициями на обозначенную проблему, дифференцированно анализировать программные и учебно-методические материалы разных авторов, осуществлять выбор среди различных технологий проведения логопедического обследования и соответственно заполнения речевых карт и проч. Кроме того, обнаруживается элементарная недостаточность программно-методических материалов по работе с дошкольниками,

имеющими, например, нерезко выраженный, т. е. IV уровень общего недоразвития речи.

В современных условиях в свете реализации национальных интересов в области образования преодоление изложенных выше противоречий представляется остро необходимым. В связи с этим особенно актуальным является реализация известных идей Л. С. Выготского в модернизированную модель психолого-педагогической помощи детям с общим недоразвитием речи. Исходя из изложенного, эта модель, учитывающая потребности общества как социального заказчика, объединяет диагностический, организационный и содержательный блоки. Их наполнение методически обеспечивается учебно-методическим комплексом, включающим «Дидактические материалы по обследованию и развитию речи дошкольников», программно-методические рекомендации «Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи», учебно-методическое пособие «Развиваем речь дошкольника. Календарно-тематическое планирование и конспекты занятий», составленное коллективом авторов: д-ром пед. наук, проф. Т. Б. Филичевой, д-ром пед. наук, проф. Г. В. Чиркиной, д-ром пед.н., проф. Г. В. Тумановой, а также, в перспективе, — специальной хрестоматии литературы для детей с нарушениями речи. Дидактические материалы представляют собой пособие, которое помогает логопедам, воспитателям, учителям и родите-

лям правильно проанализировать состояние всех сторон речи ребенка и оценить, насколько эти показатели соответствуют возрастным нормам. Важным отличием этого дидактического материала от аналогичных пособий является возможность его использования не только в диагностических целях, но и для коррекционно-педагогического воздействия при нарушениях речевого развития у детей.

Материалы другого издания — Программы — прошли не только многолетнюю апробацию в учреждениях по всей России, но, что очень важно, прошли внимательнейшую экспертизу. Стоит отметить, что материалы Программы выстроены в полном соответствии с законодательными актами, действующими на территории Российской Федерации.

Материалы данной Программы, полностью соотносясь с образовательными стандартами в области дошкольного обучения и воспитания, в то же время определяют и регламентируют специфику и своеобразие процессов педагогического воздействия в условиях учреждений (групп) компенсирующего типа для детей с тяжелыми нарушениями речи. Содержание программных материалов опирается на принципы учета:

- особенностей и закономерностей речевого развития детей в условиях онто- и дизонтогенеза,
- научной обоснованности представлений о структуре дефекта и методах и приемах коррекционного воздействия;

- системности и преемственности логопедической работы с детьми разного возраста, имеющими общее недоразвитие речи (I, II, III, IV уровней);

- комплексности коррекционной работы по преодолению недоразвития устной и предупреждению нарушений письменной речи и т. п.

Учебно-методическое пособие «Развиваем речь дошкольника. Календарно-тематическое планирование и конспекты занятий» выстроено таким образом, чтобы, опираясь на материалы вышеуказанных изданий, позволить логопеду и другим специалистам наиболее грамотно спланировать темы, цели, задачи и содержание коррекционной работы с детьми, имеющими ОНР, в зависимости от возрастной категории дошкольников и состояния их речевых и языковых возможностей.

Материалы, представленные в данном учебно-методическом комплексе, содержат новейшие, научно-обоснованные данные о структуре, механизме и проявлениях общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста, о путях и направлениях логопедической помощи детям с ОНР. Предлагаемое авторами научно-методическое обеспечение педагогического процесса является отражением системного подхода к планированию стратегии коррекционно-развивающего воздействия при общем недоразвитии речи. Ценность и значимость публикуемых материалов определяется их многолетней апробацией в дошкольных учреждениях

(группах) компенсирующего типа (г. Москвы и различных регионов России).

Востребованность представленных материалов несомненна в свете острых практических и образовательных потребностей учителей-логопедов, студентов средних и высших учебных заведений, изучающих логопедию, а также слушателей федеральных, региональных и муниципальных образовательных учреждений по повышению квалификации специалистов в области образования, здравоохранения и социальной защиты.

Литература

1. Виноградов, В. В. Русский язык: учение о слове / В. В. Виноградов. — 2-е изд. — М., 1972.

2. Левина, Р. Е. Нарушение письма у детей с недоразвитием речи / Р. Е. Левина. — М., 1961.

3. Методическое наследие. Кн. 5 : Фонетико-фонематическое и общее недоразвитие речи / под ред. Л. С. Волковой. — М. : Владос, 2007.

4. Проблемы речевого развития дошкольников и младших школьников / под ред. А. М. Шахнаровича . — М., 1993.

5. Туманова, Т. В. Нарушение процессов словообразования в устной и письменной речи (у младших школьников с общим недоразвитием речи) / Т. В. Туманова. — М., 2005.

6. Филичева, Т. Б. Воспитание и обучение детей с общим недоразвитием речи дошкольного возраста : программно-методические рекомендации / Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова.— М. : Дрофа 2010.

7. Шахнарович, А. М. Детская речь в зеркале психолингвистики / А. М. Шахнарович. — М., 1999.