**«ПОДГОТОВКА ДЕТЕЙ**

**С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

**К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ»**

Подготовила:

учитель – логопед

Сушкова Н.Г.

г.о. Балашиха

2024 г.

**СОДЕРЖАНИЕ**

Введение …………………………………………………………………………..4

1. Понятие готовности к школьному обучению.

Обзор литературы по проблеме готовности детей шестилетнего возраста к школьному обучению..............................................................................................7

2. Психолого-педагогическая характеристика детей с общим недоразвитием речи ……………………………………………………………………………... 19

3. Уровень готовности детей с общим недоразвитием речи к школьному обучению ………………………………………………………….......................28

Заключение ………………………………………………………………………31

Список литературы ……………………………………………………………...32

**ВВЕДЕНИЕ**

«Быть готовым к школе уже сегодня –

не значит уметь читать, писать и считать.

Быть готовым к школе – значит быть

готовым всему этому научиться».

(Л.А. Венгер, А.П. Венгер)

Речь является основным средством человеческого общения. Без нее человек не имел бы возможности получать и передавать большое количество информации, в частности такую, которая несет большую смысловую нагрузку или фиксирует в себе то, что невозможно воспринять с помощью органов чувств (абстрактные понятия, непосредственно не воспринимаемые явления, законы, правила и т.п.). Без письменной речи человек был бы лишен возможности узнать, как жили, что думали и делали люди предыдущух поколений. У него не было бы возможности передать другим свои мысли и чувства. Благодаря речи как средству общения индивидуальное сознание человека, не ограничиваясь личным опытом, обогащается опытом других людей, причем в гораздо большей степени, чем это может позволить наблюдение и другие процессы неречевого, непосредственного познания, осуществляемого через органы чувств: восприятие, внимание, воображение, память и мышление. Через речь психология и опыт одного человека становятся доступными другим людям, обогащают их, способствуют их развитию.

По своему жизненному значению речь имеет полифункциональный характер. Она является не только средством общения, но и средством мышления, носителем сознания, памяти, информации (письменные тексты), средством управления поведением других людей и регуляции собственного поведения человека. Соответственно множеству ее функций речь является полиморфной деятельностью, т.е. в своих различных функциональных назначениях представлена в разных формах: внешней, внутренней, монолога, диалога, письменной, устной и т.д. Хотя все эти формы речи взаимосвязаны, их жизненное назначение неодинаково. Внешняя речь, например, играет в основном роль средства общения, внутренняя — средства мышления. Письменная речь чаще всего выступает как способ запоминания информации. Монолог обслуживает процесс одностороннего, а диалог — двустороннего обмена информацией.

Речь формируется в процессе общего психофизического развития ребенка. К условиям формирования нормальной речи относятся сохранность всех структур мозга и системы анализаторов, а также достаточный уровень активного речевого общения взрослых с ребенком.

В тех случаях, когда у ребенка сохранен слух, не нарушен ин­теллект, но имеются отклонения в развитии речи, го­ворят об особой категории детей — детях с речевыми нарушениями. Нарушения речи многообразны, они могут проявлятся в нарушениях произношения, грамматического строя речи, бедности словарного запаса, а также в нарушении темпа и плавности речи.

По степени тяжести речевые нарушения можно разделить на те, которые не являются препятствием к обучению в массовой школе, и тяжелые нарушения, требующие специального обучения.

За последние несколько лет учёными, занимающимися проблемами речи отмечается стойкий процесс увеличения количества детей, страдающих таким речевым нарушением, как общее недоразвитие речи (ОНР), где фонетико-фонематические и лексико-грамматические дефекты обусловлены ранним поражением ЦНС, возникшим во время беременности, родов или на первом году жизни ребенка. А поскольку несовершенства устной речи имеют свойство закрепляться в виде специфических ошибок чтения и письма (Р.Е.Левина, Ф.А.Рау, М.Е.Хватцев), следствием учащения патологии устной речи является рост частоты возникновения дисграфии и дислексии, которые сегодня представляют собой самые распространенные формы речевых расстройств у младших школьников [13]. Поэтому обеспечение подготовленности детей с нарушениями речи к школьной жизни, за счет максимального нивелирования речевого дефекта, является основной задачей дошкольного периода их обучения и воспитания.

Но подготовка детей к школе – задача многогранная, охватывающая все сферы жизни ребенка: интеллектуальную, личностную, социальную и эмоционально-волевую.

Среди психологов, педагогов, лингвистов, которые создали предпосылки для комплексного подхода к решению задачи подготовки детей с нарушениями речи к обучению в школе, были такие ученые как: Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев, С.Л.Рубинштейн, Д.Б.Эльконин, А.В.Запорожец, А.А.Леонтьев, Л.В.Щерба, А.А.Пешковский, А.Н.Гвоздев. Исследователями давно обнаружена тесная взаимосвязь речи и общих психологических проявлений. Чем сильнее выражено речевое расстройство как первичный фактор влияния на развитие, тем чаще и сильнее вторично страдают когнитивные, личностные и эмоционально-волевые характеристики ребенка.

Поэтому результативность коррекции речевых нарушений у детей дошкольного возраста зависит во многом от уровня организации всей медико-психолого-педагогической помощи в целом.

Иными словами, малоэффективно диагностировать и корректировать нарушения речи вне целостного анализа состояния познавательного, эмоционально-потребностного, нейросоматического статуса ребенка. Это, по мнению А.В. Семенович, неприемлемо потому, что любой патофеномен «является лишь фасадом, видимым отражением системно-динамической недостаточности каждой из названных сфер в их уникальном для данного ребенка взаимодействии. Причем отражение это даже не верхушка айсберга, а чайка, с него взлетающая» [42].

В области специальной психологии и коррекционной педагогики исследовалась готовность к школьному обучению различных категорий детей с особенностями психофизического развития: слабовидящих (Л..И.Солнцева, Т.П.Свиридюк, М.И.Земцова, Н.Г.Морозова, З.А.Грачева), слабослышащих (Е.В. Пархалина, Е.Г. Речицкая), с задержкой психического развития (Н.В. Бабкина, Н.Л. Билопольская, В.В. Кисова, Л.М. Кузнецова,   
И.Ю. Кулагина, У.В. Ульенкова), умственно отсталых (И.Г. Еременко,   
Т.Г. Кузнецова, Л.А. Метиева) и детей с нарушениями речи (Р.Е. Левина, Л.С. Волкова, Г.А. Каше, Г.В. Чиркина, Т.Б. Филичева). И все без исключения исследователи указывают на особую значимость подготовительной к школе работы с такими детьми.

Отсюда актуальным и практически значимым является комплексное изучение особенностей готовности к школьному обучению ребенка шестилетнего возраста с общим недоразвитием речи, выявление тех компонентов, которые могут повлечь трудности на начальных этапах усвоения общеобразовательной программы, а также разработка методических рекомендаций по предупреждению возникновения этих самых трудностей.

**1. Понятие готовности к школьному обучению.**

**Обзор литературы по проблеме готовности детей шестилетнего возраста к школьному обучению**

Поступление в школу - переломный момент в жизни ребенка. Он связан с новым типом отношений со сверстниками, новыми формами деятельности. У первоклассника должно сформироваться понимание своего нового устава - школьника, ученика. Дети должны быть психологически готовы к систематическому обучению в школе. Психологическая готовность к обучению в школе - это итог всего предыдущего развития ребенка в дошкольном детстве. Она формируется постепенно и зависит от условий, в которых происходило развитие ребенка в целом.

Готовность к школьному обучению - это совокупность морфофизиологических и психологических особенностей детей старшего дошкольного возраста, которая обеспечивает успешный переход к систематическому организованному школьному обучению. Она обусловлена созреванием организма ребенка, в частности его нервной системы, а также степенями сформированности и развития психических процессов [2].

Необходимость изучения готовности детей к школьному обучению возникла в 80-х годах ХХ в. в связи со снижением возраста поступления детей в общеобразовательные школы. Специалисты разных профилей (педагоги, психологи, физиологи, врачи) еще в период первого опыта обучения детей с 6 лет отмечали особую роль дошкольного детства, поскольку именно в этом возрасте, по мнению   
Д.Б.Эльконина, «происходит интенсивная ориентировка ребенка в социальных отношениях между людьми, в трудовых функциях людей, общественных мотивах и задачах их деятельности» [51].

Анализ литературы по проблемам исследования позволяет утверждать, что как у отечественных, так и у зарубежных авторов нет единства во мнениях. Существуют различные подходы к терминологии в определении компонентов школьной готовности, их количественных и качественных характеристиках, различные точки зрения относительно исследований подготовки детей к обучению. Так, теоретический анализ психологической готовности ребенка к школьному обучению берет начало в работах классиков отечественной психологии Л.С.Выготского, Л.И.Божович,   
А.А.Леонтьева. Проблема обучения связывается учеными с развитием ребенка: «школьное обучение никогда не начинается на пустом месте, - подчеркивал Выготский, - а всегда имеет перед собой уже определенную стадию детского развития, проделанную ребенком до поступления в школу» [10]. Более того, «обучение должно быть согласовано с уровнем развития ребенка» [2].

Проблема готовности к школе в психолого-педагогической литературе нашла отражение в исследованиях, которые условно можно сгруппировать в несколько направлений. В частности, **первое направление** посвящено формированию у детей дошкольного возраста определенных знаний, которые облегчают в дальнейшем усвоение учебного материала при систематических занятиях в школе (И.И.Будницкая, Л.Е.Журова, А.П.Усова, Дж.Чепи и др.). Такой подход, в первую очередь, требует четкой организации специальных занятий для развития ведущих элементов учебной деятельности и создание предпосылок их дальнейшего развития.

Указанные исследования представляют педагогическое направление по рассматриваемой проблеме. Они ориентированы на формирование знаний, умений и навыков у детей до поступления в школу, или на воспитание различных качеств у дошкольников в семье, или на развитие элементов учебной деятельности на специально организованных занятиях. Весомыми в этом плане являются работы, где рассматриваются различные аспекты готовности ребенка к школе (Т.Н.Доронова, Е.А.Панько, Т.Д.Кондратенко, Е.А.Щербакова, Я.Л.Коломинский). Представителями данного направления рассматривается не только генезис отдельных компонентов учебной деятельности, но и выявляются пути их формирования.

**Второе направление** является психологическим и связывает «готовность к школьному обучению» с развитием у детей способности управлять своим поведением. В свою очередь Л.И.Божович, рассматривая особенности психического развития ребенка, который начинает школьное обучение, отмечала важность наличия, необходимость сформированности такого новообразования, как «внутренняя позиция школьника». Более того, по ее мнению, этот показатель является основным критерием готовности ребенка к школе, что облегчает его обучение. Важным элементом в структуре готовности ребенка к школе Л.И.Божович считала достаточный уровень развития мотивационной сферы дошкольника, мотивов, побуждающих к учебной деятельности. Речь идет о познавательных интересах школьника, потребностях в интеллектуальной активности в овладении умениями, знаниями и навыками, а также мотивами, связанными с «потребностями ребенка в общении с другими людьми, в их оценке и одобрении, с желанием ученика занять определенное место в системе доступных ему общественных отношений» [2].

Важным в контексте процесса перехода от дошкольного к младшему школьному возрасту является психологическая перестройка личности ребенка, то есть сформированность готовности к принятию положения школьника. По данным ученых (Е.З.Басин, Д.Б.Эльконин,   
Т.Д.Кондратенко, Т.А.Шилов) неготовность к статусу школьника является одной из причин дальнейшей неуспеваемости ребенка в обучении. Как отмечает Е.Е.Сапогова, «одна из причин отставания в младших классах - совпадение момента достаточных предпосылок к обучению и момента фактического прихода в школу, объективная неготовность к обучению» [41].

Суть переходного периода от дошкольного к младшему школьному возрасту в контексте теории деятельности и критических возрастных этапов состоит в так называемых «диалектических скачках в развитии» ребенка. Последний предусматривает: наличие интереса к школьному содержанию занятий; ориентацию на школьные формы обучения; признание авторитета учителя.

А.Н.Леонтьев подчеркивал, что «кризисы не являются спутниками психического развития. Необходимы не кризисы, а переломы, качественные сдвиги в развитии. ... Кризис - свидетельство несовершенного перелома, сдвига. Кризисов вовсе может не быть, если психическое развитие ребенка складывается не стихийно, а является разумно управляемым процессом ...» [27].

Важно обеспечить поступательное развитие новообразований, которые появляются в конце шестого года жизни ребенка (воображение, децентрация мышления, произвольное поведение, объективная самооценка). Это главное условие перехода к овладению новой ведущей деятельности - учебной. Поэтому нельзя не согласиться с мнением о том, что подготовку детей к школе следует рассматривать через призму формирования предпосылок обучения, которые способствуют профилактике негативных проявлений кризиса семи лет (Г.Г.Кравцов, Е.Е.Кравцова, В.В.Назаренко,   
Е.В.Проскура, Г.В.Репкина).

Так, исследователь Е.Е.Сапогова как важную предпосылку перехода к учебной деятельности выделяет развитие так называемой символической функции и воображения ребенка. Автором подчеркивается негативность влияния формального отношения к переходу к обучению, «... когда ребенок идет в школу еще практически не готовым, и негативная симптоматика является следствием этой неготовности, недовольство новым положением школьника, неприятие учебной деятельности, желание продолжать игровую деятельность» [41].

Переходный этап от одного психического состояния к другому называют критическим. В школьном возрасте это период от шести до семи лет, и определяется он целостным изменением личности ребенка. Поведенческими признаками кризиса является потеря детской непосредственности и ситуативного поведения, что определяется появлением черт характера ребенка, в частности манерности, преднамеренности, шутовства и тому подобное. Все это со временем обычно проходит. Зато остается чувство внутренней свободы выбора той или иной позиции, способность сознательно программировать собственное поведение и выражать свое отношение к различным жизненным ситуациям.

Именно на переходном этапе развития между дошкольным и школьным детством эмоции дошкольников становятся «умными», предсказуемыми, начинают выполнять роль смыслообразования. Ребенок овладевает эмоциональными оценочными эталонами, которые соответствуют социальным нормам. Основу нравственности личности составляют социальные эмоции, которые и будут определять в дальнейшем избирательность в отношениях с другими людьми, а также способность к самореализации в любом виде деятельности, в том числе и учебной. Период становления этих эмоций следует, собственно, считать сенситивным для формирования нравственности малыша.

Значительная часть исследователей феномен готовности ребенка к школе связывает с новообразованиями и изменениями в психике, которые наблюдаются в конце дошкольного возраста. Так, Л.И.Божович отмечала, что проведение безопасного свободного времени дошкольника меняется на жизнь, полную заботы и ответственности. Он должен обязательно ходить в школу, изучать те предметы, которые указаны программой, должен неукоснительно соблюдать школьный ритм жизни, выполнять школьные правила поведения, прочно усваивать соответствующие знания и умения [2]. Для этого у ребенка должен быть определенный уровень развития познавательных интересов, готовность к изменениям социальной позиции, желание учиться, должна возникнуть опосредованная мотивация, внутренние этические инстанции, самооценка, что в совокупности и означает психологическую готовность ребенка к школе.

К новообразованиям этого возраста в интеллектуальной сфере Р.С.Немов относит внутренние умственные действия и операции, когда у ребенка появляется внутренняя, личная жизнь, причем сначала в познавательной сфере, а затем в социально-мотивационной. Он подчеркивает, что развитие в этом и других направлениях проходит свои этапы, от образности к символизму. Под образностью автором понимается «способность ребенка создавать образы, изменять их, невольно оперировать ими, а символизмом называется умение пользоваться знаковыми системами ... осуществлять знаковые операции и действия математические, лингвистические и другие» [36].

По мнению Р.П.Ефимкиной, новообразованиями дошкольного возраста целесообразно считать комплексы готовности к школьному обучению, к которым она относит коммуникативную и когнитивную готовность, а также уровень эмоционального развития, технологическую вооруженность ребенка.

Однако, как подчеркивает Л.А.Венгер, у ребенка дошкольного возраста не может быть сложившихся «школьных» качеств в чистом виде, поскольку они состоят в процессе той деятельности, для которой необходимы. Следовательно, они не могут появиться без создания специфических условий жизни, характерных и необходимых для полноценного развития ребенка в школьном возрасте [6].

Учитывая это, психологическая готовность, во-первых, заключается не в том, что у ребенка оказываются сформированными именно «школьные» качества, а в том, что он овладевает предпосылками к их усвоению. Во-вторых, наступление готовности не всегда четко определяется хронологическим календарем. Этот феномен может сформироваться и задолго до того, и гораздо позже фактического поступления в школу.

Концепции готовности ребенка к школьному обучению как комплекса качеств, образующиеся из умения учиться, придерживались А.А.Леонтьев, А.А.Люблинская, В.С.Мухина. В понятие готовности к обучению ученые включают понимание ребенком содержания учебных задач, их отличия от практических, осознание способа выполнения действия, навыки самоконтроля и самооценки, развитие волевых качеств, умение наблюдать, слушать, запоминать, добиваться решения поставленных проблем.

Исследователь А.В.Запорожец отмечал, что готовность к обучению в школе «является целостной системой взаимосвязанных качеств детской личности, в частности особенности ее мотивации, уровня развития познавательной, аналитико-синтетической деятельности, степени сформированности механизмов волевой регуляции действий и т.д.» [27].

По мнению Д.Б.Эльконина и А.Л.Венгера, психологическая готовность ребенка к обучению в школе видится в:

* интеллектуальной готовности форм мышления;
* творческому воображению;
* наличие основных представлений о природных и социальных явлениях;
* волевой готовности (формирование соответствующего уровня произвольности);
* мотивационной готовности (желание ходить в школу, получать новые знания;
* личностной готовности (желание занять новую социальную позицию школьника);
* социально-психологической готовности (сформированность отношения к учителю как к взрослому, который обладает особыми социальными функциями, развитие необходимых форм общения со сверстниками).

Ученые С.А.Бугрименко, К.Н.Политова и другие исследователи считают, что к феномену готовности следует относить такие показатели, как произвольность действий ребенка, умение организовать свою двигательную активность, действовать в соответствии с указаниями взрослых, анализировать предлагаемый образец, определенный уровень развития мышления и речи, наличие желания идти в школу и т.д. [4].

Таким образом, психологическая готовность ребенка к систематическому обучению является первоочередным условием устранения проблем в школе. При этом даже хорошая успеваемость ребенка при недостаточной психической готовности достигается чрезвычайным напряжением, которое приводит к утомлению и истощению, а в результате - к разного рода расстройствам, чаще всего - нервно-психической сферы. Таким ученикам необходим особый режим, усиленное внимание со стороны родителей и педагогов [23].

В последнее время в вопросе подготовки детей к обучению в школе выделилось новое **направление - нейропсихологическое,** связывающее школьную готовность с особенностями работы головного мозга, различных его отделов, с функционированием правого и левого полушария.

И.В.Дубровина, обсуждая проблему готовности ребенка к школе, использует понятия «психологическая готовность к школе» и «школьная зрелость» как синонимы и противопоставляет им понятие «школьная незрелость». Автор называет основные причины последней - это низкая функциональная готовность, незрелость соответствующих мозговых структур и нервно-психических функций, их несоответствие задачам школьного обучения. Проявляется неготовность в недостаточном развитии крупной и мелкой моторики, скоординированности в подражании образцу, в слабом развитии произвольной сферы. У таких детей диагностируется неумение слушать и точно выполнять указания взрослых, работать по установленным правилам, недостаточное развитие речевой сферы, неразвитость познавательной потребности и несформированность внутренней позиции школьника.

В основе нейропсихологических представлений о готовности ребенка к школьному обучению лежит теория о трех функциональных блоках мозга А.Р.Лурии. Только достаточное участие каждого из этих блоков в осуществлении любого действия является залогом успешной адаптации ребенка и овладения такими навыками, как чтение, письмо, счет и т. д.

Первый блок – блок энергообеспечения, активации и статокинетического баланса, отвечает за тонус мозга, необходимый для выполнения любой психической деятельности, он располагается в стволе и подкорковых структурах мозга. При нарушениях в функционировании этого блока для ребенка характерны такие внешние проявления, как нарушение тонуса мышц, невнимательность, гиперактивность либо медлительность, быстрая истощаемость, утомляемость, колебание эмоционального фона и т.д. Полноценное функционирование именно этого уровня определяет весь дальнейший ход развития высших психических функций.

Второй блок – блок приема, хранения и переработки информации – средние отделы мозга (темя, виски, затылок). Этот уровень обеспечивает владение телом, пространством, анализ информации, необходимый для осуществления сложных психических процессов. Это структуры мозга, обеспечивающие различные психические процессы (восприятие, запоминание, пространственные представления, графические навыки и т.д.)

Третий блок – блок программирования и контроля за протеканием собственной деятельности. Это уровень произвольной саморегуляции – передние лобные отделы мозга. Блок самоконтроля, произвольной регуляции своего поведения обеспечивает возможность ребенку самому планировать, контролировать свою деятельность, подчинять свое поведение целям, правилам, взаимодействовать с окружающими.

Мозг ребенка развивается неравномерно. Каждый из его отделов может иметь самые разнообразные изменения и нарушения, вследствие внутриутробной гипоксии во время беременности, родовых травм, неправильного прохождения ребенком этапов развития – удержание головы, ползание, вставание и т.д. К причинам также следует добавить – Кесарево сечение, наркоз, прием антибиотиков. Чаще всего эти отклонения не являются патологией, это так называемое индивидуальное развитие, некая зона риска, откуда ребенок впоследствие может «вывалиться» в болезнь, но может и аутоскорректироваться [25].

Ученым-нейропсихологам удалось выявить некоторые общие тенденции незрелости мозговых структур у современных детей, влияющие на школьную неуспеваемость и дизадаптацию. На первый план выступает функциональная несформированность первого блока мозга (энергетического). Такой ребенок не может долго заниматься одним видом деятельности из-за быстрой утомляемости, что часто воспринимается учителями неправильно и ведет к снижению самооценки ребенка, при этом он может быть очень сообразительным, с высоким показателем уровня интеллекта. Но энергетических ресурсов (психологического бензина) его мозга не хватает надолго и, начав с хорошей успеваемости, такой ребенок быстро скатывается на тройки; выкладываясь в школе, беспричинно плачет дома, часто болеет, раздражительный, ранимый. Из-за последнего могут не складываться отношения с одноклассниками.

На втором месте – дети, у которых страдает третий блок (блок произвольной саморегуляции). Это те, кто не хочет считаться со школьными правилами: могут встать из-за парты во время урока и пройтись по классу, занимаются на уроке собственной игрой, мешают соседу, забывают, что прежде, чем что-то сказать, нужно поднять руку, в общем, не учитывают общих норм поведения. На уроке они внимательно могут работать совсем не долго, потом начинают зевать, перестают воспринимать информацию, вертятся.

Третьей в рейтинге незрелости мозговых структур – функциональная недостаточность второго блока (операционального). Здесь у детей страдает память, пространственное восприятие - неточное воспроизведение цифр и букв, неправильное расположение материала в тетради. Это также отражается на успехах обучения, но не так сильно влияет на адаптацию к школе, как первые перечисленные выше два блока (первый и третий).

А.А.Сергиенко, рассуждая об особенностях подготовки современных детей к школе, говорил следующее: «С точки зрения нейропсихологии, перед школой мы должны развивать не навыки письма и чтения, а базисные составляющие этих сложных видов деятельности. Тогда уже в школе, в первом классе, ребенок легко и без излишнего напряжения освоит письмо, чтение и счет».

Это значит, что нужно развивать главные составляющие этих процессов, начиная с двигательной сферы (сначала крупной, а затем мелкой моторики), восприятия (сначала зрительного, потом зрительно-пространственного), различных видов памяти, мышления, речи… И все это должно быть в совокупности.

«В современном обездвиженном мире эти функции плохо сформированы. Особенно страдают двигательная сфера, энергетический фактор, или, по-другому, фактор общей нейродинамики. Могут быть не сформированы и другие составляющие. А это базис для развития не только навыков письма, счета и чтения, но и в целом интеллекта ребенка. Поэтому перед подготовкой ребенка к школе необходимо точно и как можно раньше выявить, какие базисные функции у него отстают, поработать над ними, а далее, если это необходимо, можно начать обучать письму и счету» [35].

По мнению Е.С.Лебедевой, бессмысленно заниматься развитием когнитивных процессов, формированием начальных школьных навыков, эмоционально-волевой и мотивационной сфер, если не простроены основные мозговые связи. «Прежде, чем посадить семечко, мы копаем грядку, удобряем, рыхлим, поливаем – готовим почву и все необходимое, и лишь тогда мы можем рассчитывать, что наше семечко взойдет и вырастет в хорошее растение. Если мы бросим его на дорогу, оно либо вообще не взойдет, либо будет чахлым и слабым.

Так и здесь, сначала необходимо подготовить мозг к правильному, неискаженному восприятию информации, к правильной слаженной работе его различных участков и структур. Необходимо развить те участки головного мозга, которые работают не в полную силу, скомпенсировать за счет сильных звеньев головного мозга функциональную недостаточность других» [25].

Обобщая результаты исследований в области педагогики, общей и одного из разделов клинической психологии - нейропсихологии, можно сделать вывод, что готовность ребенка к школе является интегральным свойством, включающим в себя три основных компонента:

* нейросоматическую готовность, то есть возрастную зрелость всех систем и подсистем организма ребенка и прежде всего мозга к реализации адаптивных программ взаимодействия с собой и окружающим миром;
* познавательную готовность, то есть комплекс определенных знаний и умений, которым должен обладать будущий первоклассник, и который понадобится ему для успешного обучения в школе;
* психологическую готовность, которая, в свою очередь, включает в себя интеллектуальную, личностную, социальную и эмоционально-волевую готовность (стр. 14).

В совокупности эти три компонента и определяют успешность адаптации ребенка к требованиям систематического обучения и принятию им нового статуса – статуса школьника.

**2. Психолого-педагогическая характеристика детей с общим недоразвитием речи**

Одним из самых распространенных речевых нарушений среди детей дошкольного возраста является общее недоразвитие речи (ОНР), специфика которого заключается в нарушении формирования всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте.

Впервые теоретическое обоснование общего недоразвития речи было сформулировано в результате многоаспектных исследований различных форм речевой патологии у детей дошкольного и школьного возраста, проведенных Р.Е.Левиной и коллективом научных сотрудников НИИ дефектологии (Н.А.Никашина, Г.А.Каше, Л.Ф.Спирова, Г.И.Жаренкова и др.) в 50—60-х годах XX в. Основанием для этого послужило выделение детской логопедии в отдельный раздел логопедической науки, а также формулирование новых принципов анализа речевых нарушений у детей.

Разработанная Р.Е.Левиной и ее коллегами психолого-педагогическая классификация речевых нарушений позволила:

* выявить общие проявления дефекта при различных формах аномального развития речи у детей и представить общую картину состояния языковых средств и коммуникативных процессов;
* разработать наиболее эффективные приемы групповой коррекции для предупреждения возможных осложнений в школьном обучении [38].

В классической литературе выделено три уровня, характеризующих речевой статус детей с ОНР: от отсутствия общеупотребительной речи до развернутой фразовой речи с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития [37].

Переход с одного уровня на другой определяется появлением новых языковых возможностей, повышением речевой активности, изменением мотивационной основы речи и ее предметно-смыслового содержания, мобилизацией компенсаторного фона.

Индивидуальный темп продвижения ребенка определяется тяжестью первичного дефекта и его формой.

Наиболее типичные и стойкие проявления ОНР наблюдаются при алалии, дизартрии и реже — при ринолалии и заикании.

Таблица 1.

Характеристика речи детей с I, II и III уровнем общего недоразвития речи.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | **I уровень ОНР** | **II уровень ОНР** | **III уровень ОНР** |
| **Общая х-ка**  **речи** | Отсутствие общеупотребительной речи. Средствами коммуникации являются отдельные звуки, звукокомплексы и звукоподражания, обрывки лепетных слов. Х-но активное использование невербальных средств общения: жестов, мимики и интонации. | Начатки общеупотребительной речи – двух/трех/четырехсловная фраза. | Развернутая фразовая речь с выраженными элементами недоразвития лексики, грамматики, фонетики. |
| **Связная речь** | Отсутствие фразовой речи. | В речи используются только простые предложения, содержание которых сводится к простому перечислению событий, действий или предметов.  Составление рассказов, пересказов крайне затруднительно даже при наличии подсказок. | В речи используются простые распространенные, а также некоторые виды сложноподчиненных, но структура предложений может быть нарушена за счет пропуска второстепенных членов *(бейка мотлит и не узнайа –белка смотрит и не узнала зайца;из тубы дым тойбы, потамута хойдна –из трубы дым валит столбом, потому что холодно)*  Нарушена связность и последовательность развернутых высказываний - фрагментарность изложения, пропуск смысловых элементов, нарушение временных и причинно-следственных связей. |
| **Грамматический строй речи** | Согласование и управление недоступно. | Грубые нарушения согласования и управления.  Х-н пропуск предлогов, возможна и замена *(книга идит то – книга лежит на столе; гиб лятет на делевим – гриб растет под деревом);*  Отсутствие согласования существительного с прилагательным и числительным в косвенных падежах *(едет машину – едет на машине; два каси – два карандаша)* | Выраженные нарушения согласования и управления:  - в употреблении некоторых простых и большинства сложных предлогов *(взяла с ясика – взяла из ящика);*  - в употреблении существительных с прилагательными и числительными в косвенных падежах *(тли ведёлы – три ведра; нет количная палка – нет коричневой палки)* |
| **Навыки**  **словообразования** | Словообразование и словоизменение недоступно. Слова употребляются только в исходной форме. | Грубые нарушения в словообразовании и словоизменении*: Валя папа – Валин папа; алил – налил, полил, вылил; дайка хвост – зайкин хвост.* | 1. Стойкие и грубые нарушения наблюдаются при образовании слов, выходящих за рамки повседневной речи:  - подмена операции словообразования словоизменением *(вместо «ручищи» – «руки»);*  - отказ от преобразования слов, замена его высказыванием *(вместо «мудрец» – который умный, он все думает);*  - нарушения в выборе производящей основы *(строит дома – домник);*  - пропуски или замены словообразовательных суффиксов *(тракторил – тракторист,*  *абрикосный – абрикосовый)*  2. Х-ны трудности переноса словообразовательных навыков на новый речевой материал. |
| **Словарь** | Многоцелевое использование звукокомплексов, звукоподражаний и лепетных слов. *Слово «кока» с разной интонацией и жестами может обозначать петушка (предмет), клюет, кукарекает (действие).* | Сохраняется многозначное употребление слов. Одним словом называются сходные предметы: *муха – муха, муравей, жук, паук; тюфи – туфли, тапочки, сапоги, кеды, кроссовки.*  Ограниченность словаря выражается в незнании частей тела, предметов посуды, транспорта, детенышей животных и т.п. *(юкка – рука, локоть, плечо, пальцы; манька волк – волчонок).*  Х-ны трудности в понимании и использовании в речи слов-признаков. | Сохраняется ограниченность словаря, которая выражается в незнании частей тела человека *(локоть, переносица, ноздри, веки),* профессий *(машинист, балерина, плотник)* и действий, связанных с ними *(водит, исполняет, пилит, строгает).*  Х-но неточное понимание и употребление обобщающих понятий *(вместо одежда – пальты, мебель – разные столы, посуда – миски).*  Отмечаются лексические замены по различным признакам *(нора – дыра, нырнул – купался)* |
| **Слоговая структура слова и звуконапол-**  **няемость** | Слоговая структура слова и звуконаполняемость грубо нарушены. Воспроизводятся в основном одно-двусложные слова, более сложные слова подвергаются сокращениям *(пака – собака, ато – молоток, пака – палка)* | Слоговая структура слова и звуконаполняемость грубо искажена: *хадика – холодильник, аквая – аквариум.* | Слоговая структура слова и звуконаполняемость грубо искажена: персеверации (неневик – снеговик), антиципатии (астобус – автобус), добавление лишних звуков (мендведь – медведь), усечение слогов (ваправот – водопровод), перестановка слогов (вокрик – коврик), добавление слогов или гласной (тырава – трава) |
| **Фонетическая сторона речи** | Доступны звуки раннего и среднего онтогенеза. | Звуковая сторона речи не сформирована в полном объеме: множественные нарушения в произношении 16-20 звуков. | Х-на неточность артикуляции некоторых звуков, нечеткость дифференциации их на слух. |

Таблица 2.

Характеристика речи детей с IV уровнем общего недоразвития речи.

|  |  |
| --- | --- |
| **Общая х-ка речи** | Развернутая фразовая речь с невыраженными элементами лексико-грамматического недоразвития речи. |
| **Связная речь** | В речи используются преимущественно короткие малоинформативные предложения. Выявляются затруднения в передаче логической последовательности, «застревание» на второстепенных деталях сюжета наряду с пропуском главных событий, повтор отдельных эпизодов по нескольку раз и т.п. |
| **Грамматический строй речи** | Наблюдаются ошибки:  - в употреблении сложных предлогов *(вылез из шкафа – вылез из-за шкафа);*  - в согласовании числительных и прилагательных с существительными мужского и женского рода *(пишу красным ручком и красным карандашом; показать двумями пальцыми);*  - в употреблении существительных множественного числа косвенного падежа *(показали Черепашков нинзя).* |
| **Навыки словообразования** | Ошибки наблюдаются при образовании слов, выходящих за рамки речевой практики:  - ошибки в образовании уменьшительно-ласкательных и увеличительных существительных *(ручище –рукакища; коровушка – коровца);*  - ошибки в образовании относительных и притяжательных прилагательных *(льняной – линой, медвежий – междин);*  - ошибки в образовании сложных слов *(листопад – листяной);*  - ошибки в образовании приставочных глаголов *(подпрыгнул – прыгнул).* |
| **Словарь** | При достаточно разнообразном предметном словаре  - могут не знать и не понимать слова, редко встречающиеся в повседневной речи *(павлин, страус, ежевика, брусника, пограничник, портниха, запястье, щиколотка);*  - могут смешивать видовые и родовые понятия *(кресла – кресло, диван, тахта)*  - могут смешивать признаки *(высокая ель – большая; картонная коробка – твердая);*  - плохо подбирают синонимические и антонимические пары *(азбука буквы (букварь); жадность – не жадность, добрый (щедрость)).*  Х-но неточное понимание и употребление пословиц, слов и фраз с переносным значением *(широкая душа – очень толстый; на чужой каравай рот не разевай – не ешь хлеба).* |
| **Слоговая структура слова и звуконаполняемость** | Затруднения в воспроизведении слов сложного слогового состава *(регулировщик, баскетболистка, строительство).* |
| **Фонетическая сторона речи** | Звуковая сторона речи существенно улучшается по сравнению с третьим уровнем. Исчезает смазаность, дифузность произношения артикуляторно простых звуков. Остаются лишь нарушения произношения некоторых артикуляторно сложных звуков, их смешение и нечеткость дифференциации на слух. |

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

Р.Е.Левина рассматривала отклонения в развитии познавательной деятельности при выраженных нарушениях речи как вторичную задержку, структура которой зависит от характера первичного речевого дефекта. Эта точка зрения нашла отражение в работах многих отечественных исследователей (Т.А.Власова, В.И.Лубовский, Л.С.Цветкова, И.Т.Власенко).

Другой подход в оценке соотношения недоразвития речевых и познавательных процессов при нарушениях речи принадлежит Е.М.Мастюковой, которая считает, что несформированность познавательной сферы у детей с нарушениями речи зависит от выраженности и локализации органической и функциональной недостаточности ЦНС. То есть в структуре дефекта детей с нарушениями речи на первый план выступает органическое поражение ЦНС на ранних этапах онтогенеза, а как следствие – «дисгармоничное отставание психического развития» [31].

В любом случае тесная взаимосвязь речевых нарушений с развитием психических функций неоспорима.

Анализ психолого-педагогической литературы в области обучения и воспитания детей с общим недоразвитием речи позволил выделить основные особенности сформированности познавательных процессов у данной категории детей.

Во-первых, дети с ОНР, обладая предпосылками для овладения мыслительными операциями сравнения, классификации, анализа и синтеза, могут испытывать затруднения при выполнении аналитико-синтетических заданий и заданий на сравнение, отстают в развитии словесно-логического мышления. Для многих детей характерной особенностью является ригидность мышления [1].

Как показывают некоторые исследования на процесс и результаты мышления влияют и недостатки в знаниях. У детей обнаруживается недостаточный объем сведений об окружающем, о свойствах предметов, что вызывает трудности в установлении причинно-следственных связей между явлениями.

Во-вторых, многие авторы отмечают у детей с ОНР недостаточность устойчивости и объема внимания, ограниченные возможности его распределения (Р.Е.Левина, Т.Б.Филичева, Г.В.Чиркина, А.В.Ястребова). Следует отметить, что Р.Е. Левина выделяла нарушение внимания как одну из причин возникновения общего недоразвития речи.

Низкий уровень произвольного внимания приводит к несформированности или значительному нарушению структуры деятельности [1]. Данные нарушения выражаются:

* в быстрой утомляемости в процессе деятельности;
* в трудностях при планировании своих действий, поиске способов и средств в решении различных задач;
* в трудностях контроля за своей деятельностью;
* в специфических ошибках на протяжении всей работы.

В-третьих, при относительно сохранной смысловой, логической памяти у детей с ОНР наблюдается снижение слуховой памяти и продуктивности запоминания. Дети часто забывают сложные инструкции (трех-, четырехступенчатые), опускают некоторые их элементы и меняют последовательность предложенных заданий; запоминание вербальных стимулов у данной категории детей ниже, чем у детей без речевых нарушений.

В-четвертых, нарушение восприятия отмечается у всех детей с нарушениями речи.

Так, например, в исследованиях Л.И.Беляковой, О.Н.Усановой, Э.Л.Фигередо при зрительном опознании предмета в усложненных условиях дети с ОНР воспринимали его образ с определенными трудностями, им требовалось больше времени для принятия решения, отвечая, они проявляли неуверенность, допускали отдельные ошибки в опознании.

При изучении особенностей ориентировки в пространстве данной категории детей оказалось, что они затрудняются в дифференциации понятий «справа» и «слева», обозначающих местонахождение объекта, испытывают трудности ориентировки в собственном теле, особенно при усложнении заданий; наблюдались затруднения в понимании предлогов и наречий, отражающих пространственные представления (из-под, из-за, около, перед, позади и т.д.).

Для детей с общим недоразвитием речи характерно некоторое отставание в развитии двигательной сферы: движения у них плохо скоординированы, снижена скорость и четкость их выполнения. Дети испытывают трудности при выполнении движений по словесной инструкции. Отстают от нормально развивающихся сверстников в воспроизведении двигательных упражнений и заданий по пространственно-временным параметрам. Недостаточная координация движений прослеживается во всех видах моторики: общей, мелкой, мимической и артикуляционной. Страдает точность и полнота выполнения движений. При сохранных непроизвольных движениях отмечается появление содружественных движений при попытке выполнить произвольные движения.

Авторы исследований особенностей эмоционально-волевой сферы при речевых нарушениях обращают внимание на ее нестабильность у данной категории детей. В психическом облике этих детей наблюдаются отдельные черты общей эмоционально-волевой незрелости, слабая регуляция произвольной деятельности [19].

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

Все вышеперечисленные особенности детей с ОНР отрицательным образом сказываются на их психическом и познавательном развитии, что приводит только к одному выводу: такие дети нуждаются в комплексной медико-психолого-педагогической помощи с учетом влияния первичного речевого недоразвития.

**3. Уровень готовности детей с общим недоразвитием речи к школьному обучению**

Говоря о готовности к школьному обучению детей с общим недоразвитием речи, еще раз остановимся на определении самого понятия «готовность к обучению в школе». Как уже отмечалось выше, готовность ребенка к школе является интегральным свойством, состоящим из несколько компонентов. Это и нейросоматическая готовность, и познавательная готовность, и психологическая готовность, которая, в свою очередь, включает в себя определенный уровень сформированности интеллектуальной, личностной, социальной и эмоционально-волевой сфер ребенка.

А теперь проанализируем особенности сформированности каждого компонента готовности к обучению в школе у детей с ОНР.

Первый компонент школьной готовности – нейропсихологический.

Подавляющее большинство детей с ОНР имеют низкую функциональную готовность, незрелость соответствующих мозговых структур и нервно-психических функций, связанную с органическими поражениями ЦНС на ранних этапах онтогенеза.

Второй компонент – познавательный.

Отмечено, что у детей с ОНР в целом и у детей с общим недоразвитием речи в сравнении с возрастной нормой, наблюдаются определенные качественные особенности развития психических функций:

* речь характеризуется явлениями недоразвития лексико-грамматических и фонетико-фонематических компонентов языковой системы;
* мышление - недостаточной сформированностью словесно-логического мышления, понятий, более низкими показателями развития таких мыслительных операций, как анализ, синтез, сравнение, обобщение и классификация;
* зрительное восприятие отличается незрелостью, что отражается на способности к переработке оптической информации;
* внимание недостаточно устойчиво, показатели развития объема, избирательности и распределения произвольного внимания ниже показателей возрастной нормы, что особенно проявляется в сложностях сочетания речевой и какой-либо другой деятельности;
* память характеризуется меньшим объемом, более низким уровнем отсроченной речеслуховой памяти и слабой тренируемостью на речевые стимулы;
* также у данной категории детей отмечается сниженность координированности мелкой моторики, замедленность действий, «застревание» на одном движении, пропуск отдельных элементов [22].

Таким образом, познавательные процессы детей с ОНР недостаточно сформированы и, маловероятно, что будут способствовать успешному усвоению общеобразовательной программы школы.

Третий компонент – психологический.

В данном случае наблюдаются такие особенности, как:

* низкий уровень развития мотивационной готовности к обучению в школе: непонимание ребенком важности обучения; отсутствие интереса к получению новых знаний;
* общая эмоционально-волевая незрелость: трудности в выполнении задания, которое ребенку не по душе, но этого требует учебная программа; неспособность в течение определенного времени внимательно слушать взрослого и выполнять задания, не отвлекаясь на посторонние предметы и дела, а после выполнения адекватно оценить свою работу, признать свои ошибки, если таковые имеются;
* трудности в общении со сверстниками и взрослыми. Причины могут быть различны: страх перед общением, чувство неуверенности в себе, ранимость, обидчивость, плаксивость, а также негативизм, повышенная раздражительность и возбудимость, конфликтность и агрессивность, склонность к спонтанному поведению; игнорирование авторитета взрослого; неадекватное реагирование на замечания в свой адрес; не всегда четкое понимание того, что хорошо, а что – плохо. Все эти особенности являются следствием системного нарушения речи, а не просто нарушениями поведения и проблемами воспитания.

Обобщая вышесказанное, можно констатировать, что по всем трем критериям «школьной готовности» дети с общим недоразвитием речи без правильно организованной и систематической коррекционно-развивающей работы по подготовке к школьному обучению, вероятнее всего, будут испытывать определенные трудности на этапах адаптации и последующего усвоения общеобразовательной программы.

Поэтому при планировании и организации коррекционно-развивающей работы с такими детьми необходимо их комплексное обследование, тщательное изучение состояния не только речевых, но и неречевых психических процессов, потому что, как уже отмечалось, и те, и другие одинаково важны для общей готовности к школьному обучению. Коррекционная работа с ребенком с ОНР с целью подготовки его к школьному обучению должна включать в себя воздействие нескольких специалистов (невролога, нейропсихолога, физиотерапевта, логопеда и др.) и основываться на следующих направлениях.

1. Укрепление здоровья ребенка.
2. Развитие моторных функций: координации всех видов движений, скорости и четкости их выполнения.
3. Развитие психических функций: слухового восприятия, произвольного внимания, словесно-логического мышления.
4. Развитие речи: совершенствование произносительной и лексико-грамматической сторон речи; самостоятельного развернутого высказывания; навыков письма и чтения [21; 46].

**ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

В заключении можно сказать, что изучение проблемы готовности детей к школьному обучению не потеряло своей актуальности и в настоящее время, даже, наоборот, приобрело большее значение, чем раньше.

С одной стороны, это связано с изменением социокультурной среды, например, вытеснением из жизни современных детей книг и «живого» общения телевизионными передачами, компьютерными играми и другими гаджетами, что приводит к утрате ими «родного языка – несущей оси сознания человека» [42]; возросшим количеством детей с «отклоняющимся развитием» вследствие неярко выраженных церебральных и соматических дисфункций, результатом которых является повышенная утомляемость, низкая работоспособность и снижение учебных возможностей; с другой – с всё более высокими требованиями, предъявляемыми к мальчишкам и девчонкам, идущим в первый класс.

К детям с «отклоняющимся развитием» относятся и дети с общим недоразвитием речи. Это пограничная между нормой и патологией часть детской популяции, по словам А.В. Семенович, - «нейтральная полоса», из которой каждый потенциально способен выйти в нормативную зону благодаря «наличию компенсаторных механизмов, позволяющих преодолеть возрастную морфофункциональную несформированность» [42].

Мозг ребенка достаточно пластичен, а нервно-психические функции находятся в процессе непрерывного развития и созревания. Поэтому последовательная и терпеливая работа по преодолению у детей всех компонентов недоразвития в сложной структуре ОНР обязательно даст свои положительные результаты.

**CПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Белякова ЛИ., Гаркуша Ю.Ф., Усанова О.Н., Фигередо Э.Л. Сравнительное психолого-педагогическое исследование дошкольников с общим недоразвитием речи и нормально развитой речью: Теория и практика коррекционного обучения дошкольников с речевыми нарушениями. [Электронный ресурс]. – Электрон. дан. - М., 1991.
2. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте: Психологическое исследование. [Электронный ресурс]. – Электрон. дан. - М., 1968.
3. Бугрименко Е.А., Венгер А.Д., Политова К.Н., Сушкова Е.Ю. Готовность детей к школе. Диагностика психического развития и коррекция его неблагополучных вариантов [Электронный ресурс]. – Электрон. дан. - М., 1992.
4. Валявко С.М. Особенности мотивационной сферы старших дошкольников с общим недоразвитием речи: Диссертация. [Электронный ресурс]. – Электрон. дан. - М., 2006. – Режим доступа: <http://www.dissercat.com>.
5. Венгер Л.А., Марцинковская Т.Д., Венгер А.Л. Готов ли ваш ребенок к школе. [Электронный ресурс]. – Электрон. дан. – М., 1994. – Режим доступа: <http://psychlib.ru>.
6. Визель Т.Г. Нейропсихологическое блиц-обследование. – М., 2015.
7. Власова Т.А., Певзнер М.С. О детях с отклонениями в развитии. [Электронный ресурс]. – Электрон. дан. – М., 1973. – Режим доступа: <http://pedlib.ru>.
8. Волковская Т.Н. Иллюстрированная методика логопедического обследования. [Электронный ресурс]. - Электрон. дан. - М., 2009.
9. Выготский Л.С. Воображение и творчество в дошкольном возрасте. [Электронный ресурс]. – Электрон. дан. - СПб., 1997. – Режим доступа: <http://pedlib.ru>.
10. Выготский Л.С. Мышление и речь. [Электронный ресурс] / Л.С. Выготский. - Изд.5, испр. – Электрон. дан. - М., 1999. – Режим доступа: <http://pedlib.ru>.
11. Давыдов В.В., Слободчиков И., Цукерман Г.А. Младший школьник как субъект учебной деятельности [Текст] / В.В. Давыдов, И. Слободчиков, Г.А. Цукерман // Вопросы психологии. [Электронный ресурс]. – Электрон. дан. - 1992. - № 3,4. - С. 14-19. – Режим доступа: http://web-local.rudn.ru.
12. Данилюк Л.А. Инновации в деятельности школьного логопеда [Текст] / Л.А. Данилюк // Логопед. - 2010.-№3.- с. 105-109.
13. Дети с нарушениями речи. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.logoped.ru](http://www.logoped.ru).
14. Дубровина И. В. Школьная психологическая служба: Вопросы теории и практики. [Электронный ресурс]. — Электрон. дан. - М., 1991. – Режим доступа: <http://psychlib.ru>.
15. Ефимкина Р.П. Детская психология. Методические указания по курсу для спецфакультетов психологии. [Электронный ресурс]. - Электрон. дан. - Новосибирск, 1995. – Режим доступа: <http://www.psyinst.ru>.
16. Жинкин Н.И. Механизмы речи. [Электронный ресурс]. - Электрон. дан. – М., 1958.
17. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Логопедия: Основы теории и практики: Система логопедического воздействия. – М., 2014.
18. Каше Г.А. Подготовка к школе детей с нарушениями речи: Пособие для логопеда. [Электронный ресурс] - Электрон. дан. - М., 1985.
19. Коррекция нарушений речи. Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи / Т.Б.Филичева, Г.В. Чиркина, Т.В. Туманова, А.В. Лагутина; авт.-сост. сб. Г.В. Чиркина. – 4-е изд. – М., 2014.
20. Коряушкина Ю.В. Готовность к школьному обучению детей с общим недоразвитием речи [Текст] /Ю.В. Коряушкина //Социальная образовательная сеть. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.nsportal.ru](http://www.nsportal.ru).
21. Кравцова Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к общению в школе. [Электронный ресурс] - Электрон. дан. - М., 1991. – Режим доступа: <http://www.psyinst.ru>.
22. Лалаева Р.И. Серебрякова Н.В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя). [Электронный ресурс] - Электрон. дан. - СПб., 1999. – Режим доступа: http://pedlib.ru.
23. Лебедева Е.С. Нейропсихологическая подготовка детей к школе [Текст] / Е.С. Лебедева // Нейропсихологический центр адаптации и саморегуляции Екатерины Лебедевой. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.neuro-psychol.ru.
24. Левина Р.Е. Характеристика общего недоразвития речи //Основы теории и практики логопедии. [Электронный ресурс] - Электрон. дан. - М., 1968. – Режим доступа: http://pedlib.ru.
25. Леонтьев А.Н., Запорожец А.В. Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста: Сб.ст. /Под ред. Леонтьева А.Н. и Запорожца А.В. [Электронный ресурс] - Электрон. дан. – М., 1995. - Режим доступа: http://pedlib.ru.
26. Лубовский В.И., Новикова Г.Р., Шалимов В.Ф. Принципы диагностики психического дизонтогенеза и клиническая систематика задержки психического развития [Текст] / В.И. Лубовский, Г.Р. Новикова, В.Ф. Шалимов // Дефектология. - 2011. - № 5. – С. 25-28.
27. Лурия А.Р. Язык и сознание. / Под ред. Хомской Е.Д. – [Электронный ресурс] - Электрон. дан. – М., 1979. - Режим доступа: <http://pedlib.ru>.
28. Мастюкова Е.М. Ребенок с отклонениями в развитии. Ранняя диагностика и корекция. - [Электронный ресурс] - Электрон. дан. – М., 1992. - Режим доступа: <http://pedlib.ru>.
29. Матросова Т.А. Учебно-методический комплекс: Программа дисциплины «Технология обследования моторных функций». [Электронный ресурс]. - Электрон. дан. - М., 2013.
30. Мухина В.С. Шестилетний ребенок в школе. [Электронный ресурс] - Электрон. дан. - М., 1990. - Режим доступа: <http://www.twirpx.com>.
31. Нижегородцева Н.В., Шадриков В.Д. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе. [Электронный ресурс] - Электрон. дан. - М., 2001. - Режим доступа: <http://www.twirpx.com>.
32. Нейропсихолог: школа предъявляет к детям не те требования [Текст] // Статьи по психологии. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.b17.ru](http://www.b17.ru).
33. Немов Р.С. Психология. // Психология образования. [Электронный ресурс] – 2-е изд. - Электрон. дан. - М., 1995. -
34. Основы теории и практики логопедии / под ред. Р. Е. Левиной. [Электронный ресурс] - Электрон. дан. - М., 2014. – Режим доступа: <http://pedlib.ru>.
35. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста: Психологическое исследование / Под ред. А.В. Запорожца, Я.З. Неверович. [Электронный ресурс] - Электрон. дан. - М., 1986. – Режим доступа: http://www.twirpx.com.
36. Роль сбора анамнестических сведений о развитии ребенка в диагностике [Текст] // Лекционный материал для студентов. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.studopedia.ru](http://www.studopedia.ru).
37. Сапогова Е.Е. Психология развития человека. [Электронный ресурс] - Электрон. дан. - М., 2001. – Режим доступа: <http://pedlib.ru>.
38. Семенович А.В. Введение в нейропсихологию детского возраста: Учебное пособие. – 3-е изд., испр. и доп. – М., 2013.
39. Туманова Т.В. Особенности формирования словообразовательных операций у дошкольников с общим недоразвитием речи: Диссертация. [Электронный ресурс] - Электрон. дан. - М., 2005.
40. Ульенкова У.В. Дети с задержкой психического развития. [Электронный ресурс] - Электрон. дан. - М., 1990. – Режим доступа: <http://www.twirpx.com>.
41. Филичева Т.Б. Четвертый уровень недоразвития речи // Филичева Т.Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста. [Электронный ресурс] - Электрон. дан. - М., 2000. – С. 87-98, С. 137-250. - Режим доступа: <http://pedlib.ru>.
42. Филичева Т.Б., Орлова О.С., Туманова Т.В. Основы дошкольной логопедии. – М., 2016.
43. Филичева Т.Б., Туманова Т.В. Развиваем речь дошкольника. Календарно-тематическое планирование и конспекты логопедических занятий. – М., 2016.
44. Филичева Т.Б., Туманова Т.В., Соболева А.В. Подготовка к школе детей с недостатками речи. – М., 2016.
45. Фомичева М.Ф. Воспитание у детей правильного произношения: Практикум по логопедии. [Электронный ресурс] - Электрон. дан. - М., 2015.
46. Хомская Е.Д. Нейропсихология: Учебник для вузов. 4-е изд. – СПб., 2015.
47. Черкасова Е.Л. Нарушения речи при минимальных расстройствах слуховой функции (диагностика и коррекция): Учебное пособие для студентов педагогических университетов по специальности «Дефектология». – М., 2003.
48. Эльконин Д.Б. Детская психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Д. Б. Эльконин; ред.-сост. Б. Д. Эльконин. - [Электронный ресурс] - 4-е изд., стер. - Электрон. дан. - М., 2007. – Режим доступа: http://psychlib.ru.