



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)
ФАКУЛЬТЕТ ИНКЛЮЗИВНОГО И КОРРЕКЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ
КАФЕДРА СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ И ПРЕДМЕТНЫХ
МЕТОДИК

Тема выпускной квалификационной работы

**Формирование связной речи у детей старшего дошкольного возраста с
общим недоразвитием речи (III) посредством построения
развивающей предметно-пространственной среды**

**Выпускная квалификационная работа по направлению
44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование**

Направленность программы магистратуры

«Психолого-педагогическое сопровождение лиц с нарушениями речи»

Форма обучения заочная

Проверка на объем заимствований:

80,25 % авторского текста
Работа рекомен к защите
рекомендована/не рекомендована
«18» 10 2023 г. ч. 2
зав. кафедрой СПиПМ
(название кафедры)
к.п.н., доцент Л.А. Дружинина

Выполнил (а):

Студент (ка) группы ЗФ-306-173-2-2
Никонова Ирина Викторовна

Научный руководитель:

к.п.н., доцент кафедры СПиПМ
Щербак Светлана Геннадьевна

Челябинск
2024

СОДЕРЖАНИЕ

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (III УРОВЕНЬ).....	8
1.1 Понятие «связная речь» в психолого-педагогической литературе и особенности ее развития в онтогенезе	8
1.2 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень)	18
1.3 Особенности формирования связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень).....	27
1.4 Предметно-пространственная среда как условие реализации коррекционно-образовательной программы по формированию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень)	32
Выводы по главе 1.....	43
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (III УРОВЕНЬ).....	46
2.1 Организация и содержание диагностики связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень)	46
2.2 Состояние связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень)	48
2.3 Коррекционная работа по формированию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) посредством построения развивающей предметно-пространственной среды.....	56
2.4 Анализ результатов контрольного эксперимента.....	69
Выводы по главе 2.....	74

ЗАКЛЮЧЕНИЕ	77
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	81
ПРИЛОЖЕНИЕ	90

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность. На современном этапе развития общества особое значение приобретают вопросы совершенствования речевой культуры. В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования в качестве одного из приоритетных направлений образования детей отмечается речевое развитие, формирование умений строить связное высказывание.

От уровня овладения детьми старшего дошкольного возраста связной речью во многом зависит успешность обучения детей в школе. Адекватное восприятие и воспроизведение текстовых учебных материалов, умение давать развернутые ответы на вопросы, самостоятельно излагать свои суждения – все это и другие учебные действия требуют достаточного уровня развития связной речи.

В психолого-педагогической литературе проблема развития связной речи рассматривалась в работах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, М.М. Алексеевой, В.В. Гербовой, А.М. Леушиной, Э.П. Коротковой, Б.И. Яшиной и других ученых и методистов дошкольного образования. Предлагаются различные методы и приемы развития связной речи, формы организации образовательной деятельности с детьми.

Одной из актуальных проблем является вопрос о развитии связной речи у детей с речевым недоразвитием. Это необходимо как для наиболее полного преодоления системного речевого недоразвития, так и для социализации таких детей и подготовки их к предстоящему школьному обучению (Л.И. Белякова, В.К. Воробьева, В.П. Глухов, Р.Е. Левина, О.Н. Усанова, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, С.Н. Шаховская и др.).

Развитие связной речи – это одна из важнейших задач коррекционной работы с детьми с общим недоразвитием речи. Такие дети имеют ограниченный словарный запас, аграмматизмы, что отражается на

умении строить связное высказывание. Особенности психического развития детей с ОНР обуславливает трудности в освоении ими связной речи. Более глубокое изучение общего недоразвития, анализ структуры этого дефекта, необходимые для оказания адекватной коррекционной помощи, требуют разностороннего исследования специфики связной речи таких детей.

Одним из условий формирования связной речи у детей с ОНР является создание развивающей предметно-пространственной среды. В работах Р.Е. Левиной, Н.А. Никашиной, Л.Ф. Спириной, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, А.В. Ястребовой подчеркивается необходимость систематической работы по формированию связной речи, которая требует использования различной наглядности, оборудования и материалов для различных видов деятельности детей.

Коррекционная работа по развитию связной речи детей с общим недоразвитием речи включает в себя ряд важнейших направлений, в том числе умений строить монологическое высказывание, умений вести диалог со взрослыми и сверстниками. Все это подчеркивает актуальность выбранной нами темы и требует обоснования условий реализации коррекционно-образовательной программы по формированию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень).

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально доказать эффективность включения развивающей предметно-пространственной среды как условия реализации коррекционно-педагогической работы по формированию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень).

Объект исследования: процесс формирования связной речи у детей старшего дошкольного возраста.

Предмет исследования: развивающая предметно-пространственная среда как условие реализации коррекционно-педагогической работы по формированию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень).

Гипотеза исследования: процесс коррекционно-педагогической работы по формированию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи будет эффективным при условии включения развивающей предметно-пространственной среды в коррекционно-образовательный процесс, предполагающих поэтапную организацию работы, использование наглядности; постепенное усложнение речевого материала и постепенное увеличение самостоятельности детей; обогащение развивающей предметно-пространственной среды наглядными моделями для организации занятий по формированию связной речи.

В соответствии с целью и гипотезой были поставлены следующие задачи:

1. Осуществить анализ научной литературы по проблеме исследования.
2. Изучить состояние связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень).
3. Определить содержание развивающей предметно-пространственной среды как условия формирования связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) и оценить ее включение в коррекционно-образовательный процесс.

Методы исследования: анализ психолого-педагогической литературы; психолого-педагогический эксперимент, методы количественной и качественной обработки результатов.

Теоретическая база исследования:

– концептуальные положения о связной речи как средства общения в психологических, психолингвистических, лингвистических исследованиях (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.А. Леонтьев, И.А. Зимняя, А.Р. Лурия, Е.А. Земская и др.)

– исследования по проблеме развития связной речи у детей (М.М. Алексеева, В.В. Гербова, М.М. Кониная, А.М. Леушина, Е.И. Тихеева, О.С. Ушакова, Б.И. Яшина);

– исследования по развитию связной речи у детей с общим недоразвитием речи (В.П. Глухов, Р.Е. Левина, Н.А. Никашина, Г.А. Каше, Л.Ф. Спирина, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина);

– исследования по проблеме организации развивающей предметно-пространственной среды (Л.А. Венгер, С.Л. Новоселова, В.А. Петровский, Ф.А. Сохин).

Практическая значимость заключается в том, что упражнения и игры для развития связной речи могут использоваться педагогами дошкольных образовательных организаций и родителями в работе с детьми.

База исследования: МАДОУ «Детский сад № 453 г. Челябинска», старшая группа 5-6 лет с ОНР (III уровень), 10 человек.

Структура работы: выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, выводов по каждой главе, заключения, списка использованных источников.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (III УРОВЕНЬ)

1.1 Понятие «связная речь» в психолого-педагогической литературе и особенности ее развития в онтогенезе

Основным средством общения является речь, поэтому от уровня речевого развития зависит успешность личности в процессе коммуникативной, познавательной деятельности. Благодаря речи осуществляется управление собственным поведением и поведением других людей. Речь выполняет множество различных функций, что говорит о многофункциональности и полиморфном характере речевой деятельности человека. Наличие множества функций обуславливает сложную структуру и различные формы речи. В соответствии с этим речь разделяется на внешнюю и внутреннюю, устную и письменную. Одной из форм речи является связная речь [1].

Связная речь является предметом изучения многих наук, в том числе лингвистики, психологии, педагогики.

В лингвистике и психолингвистике связная речь рассматривается как совокупность актов говорения и понимания (Л.В. Щерба), как отражение системы языка в сознании говорящего (А.А. Леонтьев), как совокупность компонентов речевой деятельности – потребности в общении, мотива высказывания, речевых действий (Н.И. Жинкин).

В психологии связная речь рассматривается как высшая форма речевого развития в работах Л.С. Выготского, А.А. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна и других. При этом связная речь раскрывается через деятельностный подход и определяется как деятельность, направленная на оформление мысли в речевой форме. Связная речь тесно связана с другими познавательными процессами, в первую очередь с мышлением.

С.Л. Рубинштейн считает, что связная речь – это совокупность речевых фрагментов, которые объединены между собой единой темой и представляют единое и смысловое и структурное целое [49].

А.А. Леонтьев отмечает, что связная речь – это вид речи, которая строится на основе законов логики и грамматического строя русского языка как единое целое. Связная речь отличается от других видов речи такой характеристикой, как связность, которая включает такие компоненты, как:

- единая тема, объединяющая части высказывания;
- смысловые связи между высказываниями;
- грамматические и логические связи между предложениями;
- законченность выражения мысли [37].

Выделяются две формы связной речи – диалог и монолог.

Диалогическая речь – это вид связной речи, который основан на диалоге и реализуется в процессе общения. А.А. Леонтьев рассматривает диалог как совокупность реплик, которые представляют собой отдельные высказывания, которые объединены общей темой и направлены на реализацию цели общения [37]. Диалог реализуется посредством таких форм, как вопросы и ответы, обращения, сообщения, просьбы и другие. При построении диалоги собеседники опираются на общность ситуации, знание предмета, о котором идет речь, особенности восприятия друг друга в процессе общения. В диалогической связной речи, по мнению В.П. Глухова, важную роль играют не только речевые, или вербальные средства, но и неречевые, невербальные, к которым можно отнести мимику, жесты, средства интонационной выразительности [16].

А.Р. Лурия отмечает, что особенностями диалогической речи являются возможность опускать определенные элементы грамматически развернутого высказывания (эллипсы или элизии), повторы, обращения к собеседнику, стереотипные речевые обороты, речевые штампы,

встречающиеся в разговорном стиле. Диалог может строиться на простейших формах, например, репликах-высказываниях утвердительного или отрицательного характера. Диалог, построенный на простейших формах, не требует построения сложной программы высказывания. Единицей диалога выступает определенная совокупность реплик, объединенных единой темой, а также обладающих структурной, семантической и смысловой законченностью, что составляет «диалогическое единство». Достаточное («исчерпывающее») раскрытие темы (предмета речи), смысловая законченность и структурное единство, определяемые адекватным использованием языковых и внеязыковых средств в конкретной ситуации речевого общения, – критерии связности развернутой диалогической речи. Одной из функций диалога является возможность коммуникации и общения между людьми [40].

Монологическая речь – это вид связной речи, который представляет собой речь одного лица. Целью монолога является сообщение определенных фактов или своего мнения по определенной теме. М.М. Бахтин определяет монологическую речь как дискурс, на протяжении которого роль говорящего закреплена за одним и тем же лицом, как динамический процесс языковой деятельности, вписанный в социальный контекст. Результатом языковой деятельности и является текст. Кроме того, необходимо учитывать коммуникативную общность диалогической и монологической речи и рассматривать монологическую речь как особую речевую деятельность, в процессе которой реализуется взаимодействие «говорящий – слушающий». Диалогические отношения лежат в основе любого высказывания, которое обладает адресованностью (так как без слушающего нет и говорящего, без адресата нет и адресанта), хронотопность (поскольку высказывание имеет смысл только в определённой коммуникативной ситуации). В соответствии с данным утверждением М.М. Бахтин рассматривает структуру монологической

речи с позиции теории дискурса в двух аспектах: лингвистическом и экстралингвистическом [8].

Монологическая речь характеризуется предметным мотивом, целенаправленностью и состоит из нескольких последовательных фаз: ориентировки, планирования, реализации речевого плана, контроля, а также рассматривается как результат речемыслительной деятельности человека и как собственно психический процесс. Монологическая речь определяется такими характеристиками, как понятность и адекватность адекватности речевого оформления, так как она отражает в речевом плане все существенные связи своего предметного содержания. Выделяется ситуативная и контекстная речь, при этом преобладание одной из них обуславливается основным содержанием и назначением высказывания.

А.Р. Лурия отмечает, что в создании программы монологической речи и её реализации детерминирующее значение играют мотив и замысел. Содержание монологической речи зависит от поставленных задач и их решения в конкретном виде деятельности, определяет выбор её формы, полноты, средств языкового и неязыкового кода. Автор указывает на общность монологической и диалогической речи, которая проявляется в выражении смысла высказывания, перемещении смысловой организации от семантических к симпраксическим компонентам с помощью неязыковых средств [40].

О.А. Нечаева выделяет ряд разновидностей устной монологической речи, или «функционально-смысловые» типы. Основными видами, в которых осуществляется монологическая речь, являются описание, повествование и элементарные рассуждения. Сообщение о фактах действительности, состоящих в отношениях одновременности, называется описанием. Оно представляет собой относительно развернутую словесную характеристику предмета или явления, отображение их основных свойств или качеств, данных «в статическом состоянии». Сообщение о фактах,

находящихся в отношениях последовательности, называется повествованием. В повествовании сообщается о каком-либо событии, которое развивается во времени, содержит «динамику». Развернутое монологическое высказывание имеет, как правило, следующую композиционную структуру: введение, основная часть, заключение. Особый вид высказывания, отражающий причинно-следственную связь каких-либо фактов (явлений), называется рассуждением. В структуру монолога-рассуждения входят: исходный тезис (информация, истинность или ложность которой требуется доказать), аргументирующая часть (аргументы в пользу или против исходного тезиса) и выводы. Рассуждение складывается, таким образом, из цепи суждений, образующих умозаключение. О.А. Нечаева отмечает, что каждый из видов монологической речи имеет свои особенности построения в соответствии с характером коммуникативной функции речи [42].

Е.А. Земская отмечает, что диалогическая речь для устной речи является более естественной, в то время как монологическая речь в значительной степени искусственна. Диалогическое высказывание прямо адресуется собеседнику, характеризуется относительной простотой синтаксического построения, ограничено непосредственной темой разговора. Монолог представляет собой высшую, более сложную форму речи, возникающую на основе диалогической речи. Однако монологическая речь, как и диалогическая речь, является актом коммуникации, имеет адресную направленность, но отличается односторонним характером высказывания, не рассчитанным на немедленную реплику, и особой структурной организацией [25].

А.А. Леонтьев выделяет такие признаки связной речи, как тематическое, смысловое и структурное единство, грамматическая связность. Слова, используемые в процессе высказывания, должны иметь смысловую связь и соответствовать теме. Помимо смысловых связей в

ходе диалога или монолога необходимо последовательное раскрытие темы, что требует наличия логических и грамматических связей между словами и предложениями. Структурные единицы текста должны строиться последовательно с опорой на синтаксические связи между ними. В синтаксической организации речевого сообщения важную роль играют такие средства межфразовой и внутрифразовой связи. К ним относятся лексические и синонимические повторы, местоимения, слова с обстоятельственным значением, служебные слова и другие средства [37].

Процесс формирования связной речи осуществляется на всех этапах онтогенеза, рассмотрим особенности формирования связной речи в старшем дошкольном возрасте.

Коммуникативная деятельность реализуется в общении ребёнка со взрослыми и со сверстниками. Как установлено М.И. Лисиной, каждому возрастному периоду соответствует определённая форма общения, потребность в котором последовательно проявляется и формируется у детей в процессе их ситуативного и внеситуативного взаимодействия со взрослыми и со сверстниками. Противоречие между нарастающей потребностью в общении и речевыми возможностями ребёнка рассматриваются как стимул развития речевых средств, а мотив, возникающий в процессе речевой коммуникации как основа формирования произвольного инициативного использования речевых средств общения, стремления к достижению цели общения – к совершенствованию речевых средств [38].

Развитие устной монологической речи детей зависит от состояния психофизиологической основы речи, когнитивного и коммуникативного развития. Кроме того, для развития монологической речи значение имеет речь окружающих, языковой уровень общающихся с ними взрослых художественные произведения, обеспечивающие естественный процесс «впитывания» языковых норм (Л.С. Выготский). Следовательно,

социальная среда должна способствовать формированию речи как средства общения, удовлетворять потребность в получении информации, расширении представлений об окружающем мире [13].

Возникающая у ребёнка потребность в общении со взрослым в раннем возрасте проявляется в развитии понимания речи и в дальнейшем овладения ею: появление первых слов и к трем годам – фразовой речи (А.Н. Гвоздев). Становление монологической речи происходит в процессе речевого общения и на основе развития способности к мгновенному предвосхищению и выбору формы и содержания высказывания, к определению его содержания, языкового материала и выразительных средств, к программированию, исходящему из собственного замысла [14].

О.С. Ушакова отмечает, что в дошкольном возрасте у детей постепенно развивается способность строить различные монологические высказывания различной степени самостоятельности по содержанию и по форме. У детей возникает планирующая функция речи, которая принимает форму контекстной, монологической. Детям становятся доступными такие виды связного высказывания, как описание и повествование, в старшем дошкольном возрасте – рассуждение. Лучше всего дети осваивают связную речь на основе наглядного материала. По мере освоения связной речи предложения становятся сложными, распространенными [66].

На рубеже 4-5 лет у детей появляются своеобразные варианты рассказа. К 5-ти годам завершается процесс усвоения произносительной стороны речи, усвоение повествовательной и вопросительной интонации (Н.А. Гвоздев), совершенствуются лексико-грамматические средства. В данном возрасте ребёнок овладевает разговорно-бытовым стилем речи, который содержит в себе достаточно возможностей для формирования связной речи, состоящей не из отдельных, а связанных друг с другом предложений и представляющих собой рассказ, сообщение и т.п. В пределах разговорно-бытового стиля происходит уменьшение ситуативных

моментов в речи и переход к пониманию монологического высказывания на основе собственно языковых средств. У детей развиваются умения пересказывать знакомую сказку и короткие тексты, декламировать стихотворения, составлять рассказы по картинке, из личного опыта.

Е.И Тихеева отмечает, что дети старшего дошкольного возраста осваивают как диалогическую, так и монологическую речь. Диалогическая речь формируется в процессе общения со сверстниками и взрослыми, в совместной деятельности, в процессе сотрудничества, совместной игры, в труде, в продуктивных видах деятельности. В общении со взрослыми и сверстниками проявляется высшая форма коммуникативной деятельности дошкольников – внеситуативно-личностная. Главным мотивом коммуникативной деятельности становится личностный. Дети начинают общаться не только по поводу конкретной ситуации, а и по другим вопросам, затрагивающим их чувства, настроения, планы, совместные действия. В процессе общения дети осваивают нормы культуры речи, учатся выстраивать диалог, задавать вопросы и отвечать на них, выражать свои эмоции, настроение, просьбы, желания. У детей формируются умение правильно и четко формулировать вопрос, исправлять и дополнять ответ сверстника, подавать уместные реплики, поддерживать разговор, рассуждать, спорить, приводить аргументы и доказывать свою точку зрения [61].

А.Г. Арушанова отмечает, что наиболее яркой характеристикой старшего дошкольника является активное освоение им построения разных типов текстов. Диалогическая речь становится контекстной, независимой от наглядно представленной ситуации общения, в основном завершается освоение системы языка, что позволяет строить связное речевое высказывание. В процессе освоения связной речи возрастает удельный вес простых распространенных предложений, сложносочиненных и сложноподчиненных предложений. Широко используется прямая речь [3].

Л.Г. Соловьева, изучив особенности речевого взаимодействия старших дошкольников в процессе диалога, в качестве основного компонента общения выделяет взаимосвязанную пару реплик, из которых первая является управляющей, или стимулирующей, а вторая – зависимой. Речевое взаимодействие дошкольников рассматривается с точки зрения его продуктивности, то есть любое коммуникативное действие предпринимается с целью получения какого-либо результата (изменения поведения, мнения собеседника, организации деятельности). Успешность, результативность речевого действия предполагает наличие реакции (вербальной или невербальной) на стимул. При построении диалога учитываются следующие факторы: активность дошкольников в процессе диалога (частота включений в беседу, продолжительность участия в диалоге, количество инициативных и реактивных высказываний), инициативность, реактивность (способность ребенка понимать обращенную речь, откликаться на речевые стимулы партнера), структура диалога (соотношение реакций и инициаций) [55].

Формирование монологической речи в старшем дошкольном возрасте происходит также в процессе общения, при этом значительное влияние оказывает работа по развитию связной речи, проводимая в детском саду. Освоению монологической речи способствует расширение словарного запаса, завершение процесса фонематического развития речи, овладение морфологическим и синтаксическим строем родной речи. Дети способны составить рассказ, описание предмета или явления, небольшое рассуждение на определенную тему. Но при этом высокого уровня связная речь достигает при условии целенаправленного и систематического обучения.

Особенности развития связной монологической речи детей рассматриваются Т.А.Ладыженской. Основное внимание обращается на содержательную сторону высказываний, на речевые умения и их

соотношение со структурой речевой деятельности: осмысливать объем содержания и границы темы высказывания, строить монолог разных видов (повествование, описание, рассуждение), а также выражать свои мысли точно, правильно и ярко. При этом плавность выделяется как один из показателей связной речи. Ознакомление с правилами речевой культуры поведения развивает у детей критическое восприятие речи, чувство уместности высказывания (коммуникативной целесообразности) [34].

Таким образом, понятие «связная речь» в психолого-педагогической литературе понимается как совокупность фрагментов речи, связанных между собой и представляющих единое смысловое и структурное целое. В дошкольном возрасте дети осваивают обе формы связной речи – диалог и монолог. Связная речь является средством общения и обеспечивает взаимодействие говорящего и слушающего в процессе речевой деятельности. Особенности формирования связной речи детей старшего дошкольного возраста являются: развитие умений и навыков диалогической речи в процессе общения и взаимодействия детей со взрослыми и сверстниками (внеситуативно-личностная форма общения, умение задавать вопросы и отвечать на них, строить связное высказывание в соответствии с речевой ситуацией, рассуждать, выражать свое состояние, налаживать процесс взаимодействия с окружающими), умений и навыков монологической речи (составление рассказа-описания с опорой на наглядность и собственный опыт, рассуждения на определенную тему, творческого рассказа). В старшем дошкольном возрасте у детей формируются языковые средства, совершенствуются средства оформления мысли и построения осознанного речевого высказывания, выбора его формы и содержания.

1.2 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень)

При нормальном речевом развитии дети к старшему дошкольному возрасту свободно пользуются развернутой фразовой речью, разными конструкциями сложных предложений. Они имеют достаточный словарный запас, владеют навыками словообразования и словоизменения. К этому времени окончательно формируется правильное звукопроизношение, готовность к звуковому анализу и синтезу. Однако не во всех случаях эти процессы протекают благополучно: у некоторых детей даже при нормальном слухе и интеллекте резко задерживается формирование каждого из компонентов языка: фонетики, лексики, грамматики.

Общее недоразвитие речи впервые было обосновано Р. Е. Левиной и коллективом научных сотрудников НИИ дефектологии (Н. А. Никашина, Г. А. Каше, Л. Ф. Спирина, Г. И. Жаренкова и др.). Общее недоразвитие речи (ОНР) – это нарушение речи, при котором сформированы все компоненты речевой системы – звукопроизношение, лексико-грамматическая сторона, связная речь [36].

Р. Е. Левина выделила три уровня ОНР в зависимости от степени недоразвития всех сторон речи. Первый уровень характеризуется нарушением всех компонентов речи, отсутствием общеупотребительной речи. На втором уровне отмечается наличие общеупотребительной речи. На третьем уровне речь содержит элементы фонетико-фонематического и лексико-грамматического недоразвития.

По клиническим проявлениям общего недоразвития речи выделяются три основные группы детей (Е. М. Мастюкова) [41].

У детей первой группы присутствуют незначительные нарушения центральной нервной системы, которые проявляются в отдельных неврологических дисфункциях: неточности мышечных дифференцировок,

нарушении регуляции мышечного тонуса, эмоционально-волевой незрелости, недостаточной произвольности высших когнитивных функций и другие.

У второй группы детей присутствуют более разнообразные проявления мозговой дисфункции, патологические и неврологические синдромы: синдром двигательных расстройств, неврозоподобный синдром, цереброастенический синдром, повышенное черепное давление. У таких детей отмечаются низкая умственная и физическая работоспособность, нарушение некоторых видов праксиса и гнозиса, нарушение общей и мелкой моторики. Это негативно отражается на развитии устной речи детей.

У детей третьей группы наблюдаются различные поражения речевых зон коры головного мозга, что приводит к полному отсутствию речи. Значительную часть детей составляют дошкольники с моторной алалией, которым требуется комплексный подход с участием различных специалистов для развития речи. Тяжелое недоразвитие речи обуславливает необходимость обучения в группах компенсирующей направленности, формирования всех компонентов речевой и познавательной деятельности.

Е. М. Мастюкова считает, что причинами общего недоразвития речи являются различные неблагоприятные воздействия социальной среды: неправильные условия формирования речи ребенка в семье (дефицит общения со взрослыми и с другими детьми, наличие няни, говорящей на другом языке, проживание с глухими родителями и т. д.), недостаточность речевого общения детей, воспитывающихся в условиях домов ребенка, детских домов, билингвизм, например, в детском саду с ребенком говорят на русском языке, а в семье – на другом; неблагоприятные социальные условия, в которых воспитывается ребенок [41].

К биологическим факторам возникновения нарушений речи относятся: инфекции или интоксикации матери во время беременности, несовместимость крови матери и плода по резус- фактору или групповой принадлежности, патология натального периода, постнатальные заболевания ЦНС и травмы мозга в первые годы жизни ребёнка. Вместе с тем общее недоразвитие речи может быть обусловлено неблагоприятными условиями воспитания и обучения, может быть связано с психической депривацией в сензитивные периоды развития речи. Во многих случаях общее недоразвитие речи является следствием комплексного воздействия различных факторов, например, наследственной предрасположенности, органической недостаточности ЦНС (иногда легко выраженной), неблагоприятного социального окружения.

Р.Е. Левина отмечает, что третий уровень речевого развития характеризуется наличием развернутой фразовой речи с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития. Дети этого уровня вступают в контакты с окружающими, но лишь в присутствии родителей (воспитателей), вносящих соответствующие пояснения. Свободное общение затруднено. Даже те звуки, которые дети умеют произносить правильно, в их самостоятельной речи звучат недостаточно четко [36].

Характерным является недифференцированное произнесение звуков (в основном свистящих, шипящих, аффрикат и соноров), когда один звук заменяет одновременно два или несколько звуков данной фонетической группы. Вместе с тем на данном этапе дети уже пользуются всеми частями речи, правильно употребляют простые грамматические формы, пытаются строить сложносочиненные и сложноподчиненные предложения. Улучшаются произносительные возможности ребенка (можно выделить правильно и неправильно произносимые звуки, характер их нарушения), воспроизведение слов разной слоговой структуры и звуконаполняемости.

Дети обычно уже не затрудняются в назывании предметов, действий, признаков, качеств и состояний, хорошо знакомых им из жизненного опыта. Они могут свободно рассказать о своей семье, о себе и товарищах, событиях окружающей жизни, составить короткий рассказ. Однако тщательное изучение состояния всех сторон речи позволяет выявить выраженную картину недоразвития каждого из компонентов языковой системы: лексики, грамматики, фонетики.

Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина отмечают, что в устном речевом общении дети стараются «обходить» трудные для них слова и выражения. Но если поставить таких детей в условия, когда оказывается необходимым использовать те или иные слова и грамматические категории, пробелы в речевом развитии выступают достаточно отчетливо. Хотя дети пользуются развернутой фразовой речью, но испытывают большие трудности при самостоятельном составлении предложений, чем их нормально говорящие сверстники [69].

На фоне правильных предложений можно встретить и аграмматичные, возникающие, как правило, из-за ошибок в согласовании и управлении. Эти ошибки не носят постоянного характера: одна и та же грамматическая форма или категория в разных ситуациях может использоваться и правильно, и неправильно. Наблюдаются ошибки и при построении сложноподчиненных предложений с союзами и союзными словами. При составлении предложений по картине дети, нередко правильно называя действующее лицо и само действие, не включают в предложение названия предметов, которыми пользуется действующее лицо (Р.И. Лалаева).

Несмотря на значительный количественный рост словарного запаса, специальное обследование лексических значений позволяет выявить ряд специфических недочетов: полное незнание значений ряда слов, неточное

понимание и употребление ряда слов. Среди лексических ошибок выделяются следующие (Р.Е. Левина):

- а) замена названия части предмета названием целого предмета;
- б.) подмена названий профессий названиями действия;
- в) замена видовых понятий родовыми и наоборот;
- г) взаимозамещение признаков [36].

В свободных высказываниях дети мало пользуются прилагательными и наречиями, обозначающими признаки и состояние предметов, способы действий. Многие дети нередко допускают ошибки в словообразовании. Большое число ошибок приходится на образование относительных прилагательных со значением соотнесенности с продуктами питания, материалами, растениями (Т.В. Туманова) [65].

Таким образом, речь детей с ОНР (III уровень) характеризуется следующими особенностями:

а) нарушение произношения фонем, имеющих сходные акустические или артикуляционные признаки (соноры, свистящие, шипящие) – пропуск, замена, искажение, нестойкое употребление звуков в речи;

б) нарушение фонематических процессов – фонематического восприятия при дифференциации звуков, трудности в осуществлении операций фонематического анализа и синтеза;

в) нарушение лексической стороны речи – ограниченный словарный запас, особенно словарь прилагательных, глаголов, наречий; употребление в речи обиходных слов; значительное расхождение между уровнем пассивного и активного словаря; трудности в подборе однокоренных слов;

г) нарушение грамматической стороны речи – отклонения в морфологии (словоизменение, словообразование) и синтаксисе, неправильное употребление предлогов, предложно-падежных конструкций, нарушение согласования слов в числе, роде, падеже,

несформированность навыков словообразования; трудности в построении сложных предложений;

д) нарушение связной речи – отсутствие последовательности, четкости в изложении, пропуск существенных деталей, нарушение причинно-следственных связей, отклонения как в монологической, так и диалогической речи [36].

У детей с ОНР выявляется ряд особенностей в психической и личностной сфере, которые вызывают быструю утомляемость в процессе обучения. Нарушения речи вызывают вторичные отклонения в других познавательных процессах – восприятии, внимании, памяти, мышлении, воображении.

Т.Н. Волковская отмечает, что у детей с общим недоразвитием речи отмечается недостаточность различных видов восприятия и в первую очередь слухового, зрительного, пространственного. Нарушения зрительной сферы проявляются в основном в бедности и недифференцированности зрительных представлений, в инертности и нестойкости зрительных следов, а также в отсутствии прочной и адекватной связи слова со зрительным образом предмета. Недостаточность базового слухового восприятия влияет на формирование фонематического слуха, а в дальнейшем – фонематического восприятия. Нарушения фонематического восприятия отмечаются у всех детей с ОНР [11].

Внимание детей с ОНР III уровня, по данным ученых (Т. В. Ахутина, Т.А. Фотекова), характеризуется наличием малого объема внимания, недостаточной устойчивостью, низким уровнем распределения и концентрации. Это вызывает трудности сосредоточения детей на учебном материале, отвлекаемость, что снижает эффективность обучения. Т.Н. Волковская считает, что внимание детей с ОНР характеризуется недостаточной устойчивостью, быстрой истощаемостью, что определяет тенденцию к снижению темпа деятельности в процессе работы. Ошибки

внимания присутствуют на протяжении всей работы и не всегда самостоятельно замечаются и устраняются детьми [11].

Память детей с ОНР III уровня, по мнению ряда авторов (Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина), также отличается своеобразием. У детей наиболее сохранной является смысловая, зрительная память. Больше всего страдает логическая, вербальная, слуховая память, основанная на речи. Дети часто забывают сложные инструкции, для них трудность вызывает большой объем информации без опоры на наглядность. Несформированность всех видов памяти затрудняет процесс запоминания информации, снижения успеваемости. Детям требуется дополнительная помощь, повтор инструкции, опора на зрительные образы [69].

Мышление детей с ОНР III уровня отличается своеобразием в развитии анализа и синтеза, сравнения и обобщения, то есть операций словесно-логического мышления. Т. Н. Волковская, Г. Х. Юсупова отмечают, что по уровню сформированности логических операций мышления дети с ОНР отстают от сверстников с нормальным речевым развитием. У детей наблюдаются трудности в анализе, синтезе, сравнении, обобщении, классификации. Наибольшие трудности проявляются в переработке устной, словесной информации, лучше – наглядно-образной и наглядно-действенной. Деятельность детей при решении познавательных задач отличается нарушением плановости, последовательности. Сниженной является познавательная активность [11].

Воображение детей с общим недоразвитием речи снижено по сравнению с детьми с нормальным речевым развитием. В целом воображение детей не отличается по показателям, но при этом используемые образы более схематичные, не детализированные. Вследствие ограниченности словарного запаса и представлений об окружающей действительности показатели воображения детей с общим недоразвитием речи ниже. Дети используют только те категории тем и

объектом, с которыми они встречаются в обиходе. Редко используются категории, которые являются абстрактными, обобщенными.

Коммуникативная сфера больше всего связана с особенностями речи детей. Личностные особенности детей с особенностями речевого развития характеризуются впечатлительностью, ранимостью, стремлением соответствовать определенным нормам общения. Л.Г. Соловьева отмечает, что у детей с ОНР недостаточно сформированы коммуникативные умения и навыки вследствие ограниченности словаря и нарушений грамматической стороны речи, связности высказывания, умений вести диалог [5].

Несформированность коммуникативной сферы отражается на формировании качеств личности детей с ОНР, что ведет к замкнутости, закрытости, сниженной самооценке, ранимости, нерешительности. Недостаточность вербальных средств коммуникативной деятельности лишает возможности взаимодействия между детьми, становится препятствием в формировании различных видов деятельности, в том числе игры, общения, взаимодействия.

Эмоционально-волевая сфера детей с общим недоразвитием речи отличается эмоциональной нестабильностью, наличием тревожности, страхов, переживаний своего речевого дефекта. У детей могут быть трудности в выражении своих эмоций, неустойчивость настроения, что необходимо учитывать в процессе коррекционной работы. Вследствие недостаточности внимания, самоконтроля у детей наблюдаются трудности волевой регуляции поведения.

Мотивационная сфера детей с ОНР отличается недостаточной сформированностью познавательного интереса, незрелостью внутренних мотивов, слабой выраженностью и кратковременностью побуждений к различным видам деятельности (Г.В. Бабина, Л.И. Белякова, Р.Е. Идес). Деятельность детей мотивируется нестойкими, слабо выраженными

внешними мотивами. Повышает мотивацию детей использование игровых приемов логопедической работы, разнообразие упражнений, различных средств наглядности и визуализации учебного материала [5].

У части детей с ОНР отмечаются соматическая ослабленность и замедленное развитие локомоторных функций (Т.Н. Волковская). Двигательная сфера детей с общим недоразвитием речи включает такие особенности, как соматическая ослабленность, недостаточный уровень развития общей и мелкой моторики – ловкости движений, координированности, быстроты, переключаемости движений, четкости выполнения. Также могут проявляться нарушения артикуляционной моторики, что приводит к недостаткам звукопроизношения и просодики [11].

Отставание в развитии двигательной сферы, которое характеризуется плохой координацией движений, неуверенностью в выполнении дозированных движений, снижением скорости и ловкости выполнения, отмечается в работах Т.Б. Филичевой. Наибольшие трудности выявляются при выполнении движений по словесной инструкции. Дети с ОНР отстают от нормально развивающихся сверстников в воспроизведении двигательного задания по пространственно-временным параметрам, они нарушают последовательность элементов действия, опускают его составные части. Отмечаются недостаточная координация пальцев руки, общее недоразвитие мелкой моторики [69].

Игровая деятельность детей с общим недоразвитием речи отличается тем, что общение со сверстниками носит эпизодический характер. Дети нуждаются в постоянном стимулировании, побуждении для проявления коммуникативных умений. Без специального обучения дети овладевают умениями стихийно, при этом у них могут не закрепиться необходимые формы поведения, адекватные ситуации общения. Т. Б. Филичева отмечает, что в процессе игры некоторые дети с ОНР предпочитают играть

в одиночку, изредка обращаясь к сверстникам. Педагог должен вовремя замечать, когда следует поддержать общение, предоставить детям для решения определенные проблемы, ситуации, решение которых возможно только в ходе совместного обсуждения [69].

Таким образом, общее недоразвитие речи – это вид речевого нарушения, при котором наблюдается позднее появление речи в онтогенезе, сниженный объем словарного запаса по сравнению с возрастной нормой, нарушения звукопроизношения, фонематических процессов, нарушение грамматического строя и связной речи. Третий уровень общего недоразвития речи отличается недостаточностью развития фонетической и лексико-грамматической стороны речи с наличием обиходной развернутой речи. Детям с ОНР свойственны нарушения произвольности слухового внимания, словесной памяти и логического мышления, а также недостаточность общей и мелкой моторики, эмоциональная неустойчивость, трудности в коммуникации, волевой регуляции деятельности и мотивации. При организации работы с детьми с ОНР необходимо учитывать непроизвольность познавательных процессов, недостаточную мотивацию и волевую регуляцию поведения, неустойчивость эмоционального состояния, повышенную утомляемость. Все эти особенности необходимо учитывать при организации коррекционно-образовательного процесса.

1.3 Особенности формирования связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень)

Недоразвитие речи детей с ОНР отражается на формировании связной речи – монологической и диалогической.

Рассмотрим особенности монологической связной речи у детей с ОНР третьего уровня.

В.К. Воробьева отмечает, что старшие дошкольники с общим недоразвитием речи, имеющие третий уровень речевого развития, значительно отстают от нормально развивающихся сверстников в овладении навыками связной, прежде всего монологической, речи. У детей с общим недоразвитием речи отмечаются трудности программирования содержания развернутых высказываний и их языкового оформления. Для их высказываний (пересказ, различные виды рассказов) характерны: нарушение связности и последовательности изложения, смысловые пропуски, явно выраженная «немотивированная» ситуативность и фрагментарность, низкий уровень используемой фразовой речи [12].

В.П. Глухов считает, что общее недоразвитие отчетливо проявляется в разных видах монологической речи – описание, пересказ, рассказы по серии картин и др. Речевая несостоятельность проявляется как в невозможности оперирования языковыми средствами общения (фонетическими, лексическими, грамматическими), так и явно выраженными недостатками восприятия, декодирования речи [17].

С.Г. Щербак отмечает, что связная речь детей с ОНР характеризуется следующими особенностями: ошибки в передаче последовательности при пересказе, недоступность составления рассказа-описания, замена его рассказом-перечислением, нарушения связности и цельности текстового сообщения, недостаточность семантики как следствие фонетического и лексико-грамматического речевого нарушения. Кроме того, изменение характера речевой деятельности детей, которое выражается потерей интереса к речевой коммуникации и отказа от неё рассматривается как следствие недостаточности психических процессов – усталости, утомления, невнимания. Это приводит к ограничению речевой коммуникации и как следствие, к снижению речевой активности и к недостаточности речевой практики. В результате у детей могут формироваться вторичные негативные последствия в виде снижения

коммуникативной направленности высказывания и монологической речи в целом [74].

Т.Д. Барменкова считает, что у детей с общим недоразвитием речи уровень связной речи может быть различным. Он зависит от сформированности предпосылок к овладению семантическими аспектами текстового сообщения, что выражается в своеобразии развития вербальных и невербальных логических операций [6]. В соответствии с этим Т.Д. Барменкова выделяет несколько групп детей с ОНР и дает характеристику связной речи.

Первая группа – это дети, у которых нарушения связного речевого высказывания обусловлены недостаточностью операций развертывания программы во внешней речи, что выражается в нарушениях связности сообщения. При этом детям доступно самостоятельное программирование монолога. У детей сформированы операции осмысления и расчленения проблемной ситуации текста, смысловой переработки информации, программирования собственного высказывания.

Связная речь детей другой группы характеризуется трудностями программирования монолога, что выражается в недостаточной развернутости смысловых частей высказывания, в трудностях удержания в памяти компонентов текста. Сложности передачи информации выражаются в значительных нарушениях лексико-грамматического оформления высказывания.

Детям третьей группы недоступно самостоятельное программирование монолога. Пропуски и перестановки элементов большой смысловой программы свидетельствуют о серьезных нарушениях цельности высказывания, непонимании содержания текста. Нарушение связной речи выражается в недоступности осознания причинно-следственных отношений текста большого объема и формулирования его основной мысли [6].

Е.А. Челадзе отмечает, что трудности формирования связной речи у детей с ОНР проявляются в бедности и недифференцированности словарного запаса, в явной недостаточности глагольного словаря, своеобразии связного высказывания, нарушении звукопроизносительной стороны речи. Взаимообусловленность нарушений речевых и коммуникативных умений у данной категории детей приводит к тому, что такие особенности речевого развития, препятствуют осуществлению полноценного общения. Следствием этих трудностей являются снижение потребности в общении, сложности формирования диалогической и монологической речи [39].

При пересказе дети с общим недоразвитием речи ошибаются в передаче логической последовательности событий, пропускают отдельные звенья, «теряют» действующих лиц. Рассказ-описание подменяется отдельным перечислением предметов и их частей, при этом нарушается связность: дети не завершают начатое, возвращаются к ранее сказанному. Творческое рассказывание детям с общим недоразвитием речи дается с большим трудом, чаще не сформировано. Дети испытывают серьезные затруднения в определении замысла рассказа, последовательном событии выбранного сюжета и его языковой реализации. Нередко выполнение творческого задания подменяется пересказом знакомого текста.

Т.А. Ткаченко отмечает, что развернутые смысловые высказывания детей с общим недоразвитием речи отличаются и отсутствием четкости, последовательности изложения, отрывочностью, акцентом на внешние, поверхностные впечатления, а не на причинно-следственные взаимоотношения действующих лиц. Труднее всего даются таким детям самостоятельное рассказывание по памяти и все виды творческого рассказывания. Но и в воспроизведении текстов по образцу заметно отставание от нормально говорящих сверстников [62].

У детей с ОНР в свободных высказываниях преобладают простые распространённые предложения, почти не употребляются сложные конструкции. Ограниченный словарный запас, многократное использование одинаково звучащих слов с различными значениями делает речь детей бедной и стереотипной. Правильно понимая логическую взаимосвязь событий, дети ограничиваются лишь перечислением действий.

Для достижения связности речи необходимо уметь не только отобрать содержание, которое должно быть передано в речи, но и использовать необходимые для этого языковые средства: интонацию и логическое (фразовое) ударение (выделение наиболее важных ключевых слов). Кроме того, нужно подбирать наиболее точные для выражения данной мысли слова, строить сложные предложения, использовать разные языковые средства для связи предложений, для перехода от одного предложения к другому.

Исследователи (В.П. Глухов, Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева), отмечают, что для связной речи детей ОНР характерны следующие особенности:

- пересказы характеризуются нарушением последовательности событий, пропусками важных звеньев в содержании текстов, необоснованными повторами, ограничениями в подборе слов, неправильным употреблением слов по значению, наличием деформированных предложений. При составлении пересказа отмечаются затруднение передачи содержания в том числе знакомых текстов;

- в рассказах по картинке и серии сюжетных картинок наблюдаются трудности объединения фрагментов сюжета в цельный связный текст. Выявляется частичность раскрытия содержания, использование в большинстве своём цепных видов связи и связи при помощи лексических повторов. Речевая продукция характеризуется стереотипностью грамматического оформления, отсутствием связей между смысловыми частями рассказа, нарушением причинно-логических связей;

– рассказы из личного опыта, как и рассказы на заданную тему бедные по содержанию, недостаточно информативные, характеризуются незавершенностью сюжетных моментов, отсутствием детализации, нарушением связности (отмечаются пропуски значимых слов, отсутствие смысловой и синтаксической связи между предложениями, пропуски моментов действия). Творческие рассказы не имеют логической завершенности, в них отсутствует последовательность в изложении, встречаются подмены творческого рассказа пересказом знакомого текста. В текстах используются простые предложения.

Таким образом, дети старшего дошкольного возраста с ОНР характеризуются нарушением связной речи. Для них характерны: нарушение связности и последовательности изложения, смысловые пропуски, лексические затруднения, низкий уровень фразовой речи, большое число ошибок на построение предложений и др. У детей с общим недоразвитием речи развитие связного высказывания затруднено вследствие ограниченности активного словарного запаса, несформированности грамматического строя речи, низкого уровня навыков согласования и словообразования, построения предложений.

1.4 Предметно-пространственная среда как условие реализации коррекционно-образовательной программы по формированию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень)

Одним из условий реализации коррекционно-образовательной программы по формированию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) является создание развивающей предметно-пространственной среды (В.К. Воробьева, Ю.А. Гаркуша, В.П. Глухов, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина и другие).

Федеральная адаптированная образовательная программа дошкольного образования для обучающихся с нарушениями речи, которая разработана в соответствии с приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 30 сентября 2022 г. N 874 и Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования, одной из задач образовательной области «Речевое развитие» выделяет «развития связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи».

В п. 3.3.4 ФАОП отмечается, что основное содержание образовательной деятельности с детьми старшего дошкольного возраста в рамках образовательной области «Речевое развитие» направлено на формирование связной речи детей. В этот период основное внимание уделяется стимулированию речевой активности. У старших дошкольников формируется мотивационно-потребностный компонент речевой деятельности. Для совершенствования планирующей функции речи обучающихся обучают намечать основные этапы предстоящего выполнения задания. Педагогические работники создают условия для развития коммуникативной активности детей в быту, играх и на занятиях, предлагают детям различные ситуации, позволяющие моделировать социальные отношения в игровой деятельности. У детей активно развивается способность к использованию речи в повседневном общении. Содержание занятий по развитию речи тесно связано с содержанием логопедической работы, а также работы, которую проводят с детьми другие специалисты.

В ФАОП подчеркивается, что программа коррекционной работы с детьми должна обеспечивать выявление особых образовательных потребностей детей, обусловленных недостатками в их психофизическом и речевом развитии; осуществление индивидуально-ориентированной психолого-педагогической помощи; возможность освоения детьми с

нарушениями речи адаптированной основной образовательной программы дошкольного образования. Задачи коррекционной программы включают коррекцию речевых нарушений на основе координации педагогических, психологических и медицинских средств воздействия, а также оказание родителям (законным представителям) консультативной и методической помощи по особенностям развития детей с нарушениями речи и направлениям коррекционного воздействия.

Для реализации коррекционной работы должны быть созданы специальные условия (п. 3.8.9 ФАОП). Это создание предметно-пространственной развивающей образовательной среды, учитывающей особенности обучающихся с нарушениями речи. Предметно-пространственная развивающая образовательная среда (ППРОС) в ДОО должна обеспечивать реализацию АОП ДО, разработанных в соответствии с ФАОП. ДОО имеет право самостоятельно проектировать ППРОС с учетом психофизических особенностей обучающихся с нарушениями речи.

В соответствии со ФГОС ДО, ППРОС ДОО должна обеспечивать и гарантировать:

1) охрану и укрепление физического и психического здоровья и эмоционального благополучия детей;

2) максимальную реализацию образовательного потенциала пространства ДОО, группы и прилегающих территорий, приспособленных для реализации образовательной программы, а также материалов, оборудования и инвентаря для развития обучающихся дошкольного возраста с нарушениями речи;

3) построение вариативного развивающего образования, ориентированного на возможность свободного выбора детьми материалов, видов активности, участников совместной деятельности и общения как с детьми разного возраста, так и с педагогическими работниками, а также свободу в выражении своих чувств и мыслей;

4) создание условий для ежедневной трудовой деятельности и мотивации непрерывного самосовершенствования и профессионального развития педагогических работников, а также содействие в определении собственных целей, личных и профессиональных потребностей и мотивов;

5) открытость дошкольного образования и вовлечение родителей (законных представителей) непосредственно в образовательную деятельность, осуществление их поддержки в деле образования и воспитания обучающихся, охране и укреплении их здоровья, а также поддержки образовательных инициатив внутри семьи;

б) построение образовательной деятельности на основе взаимодействия педагогических работников с детьми, ориентированного на уважение достоинства и личности, интересы и возможности каждого ребенка и учитывающего социальную ситуацию его развития и соответствующие возрастным и индивидуальным особенностям (недопустимость как искусственного ускорения, так и искусственного замедления развития обучающихся).

ППРОС создается педагогическими работниками для развития индивидуальности каждого ребенка с учетом его возможностей, уровня активности и интересов, поддерживая формирование его индивидуальной траектории развития. ППРОС должна быть:

1) содержательно-насыщенной и динамичной – включать средства обучения (в том числе технические и информационные), материалы (в том числе расходные), инвентарь, игровое, спортивное и оздоровительное оборудование, которые позволяют обеспечить игровую, познавательную, исследовательскую и творческую активность, экспериментирование с материалами, доступными детям; двигательную активность, в том числе развитие общей и тонкой моторики детей, участие в подвижных играх и соревнованиях; эмоциональное благополучие обучающихся во взаимодействии с предметно-пространственным окружением; игрушки

должны обладать динамичными свойствами - подвижность частей, возможность собрать, разобрать, возможность комбинирования деталей; возможность самовыражения обучающихся;

2) трансформируемой – обеспечивать возможность изменений ППРОС в зависимости от образовательной ситуации, в том числе меняющихся интересов, мотивов и возможностей детей;

3) полифункциональной – обеспечивать возможность разнообразного использования составляющих ППРОС (например, детской мебели, матов, мягких модулей, ширм, в том числе природных материалов) в разных видах детской активности;

4) доступной – обеспечивать свободный доступ детей к играм, игрушкам, материалам, пособиям, обеспечивающим все основные виды детской активности. Все игровые материалы должны создавать необходимые условия для самостоятельной, в том числе, речевой активности детей;

5) безопасной – все элементы ППРОС должны соответствовать требованиям по обеспечению надежности и безопасности их использования;

6) эстетичной – все элементы ППРОС должны быть привлекательны, так, игрушки не должны содержать ошибок в конструкции, способствовать формированию основ эстетического вкуса ребенка; приобщать его к миру искусства.

Научные основы организации развивающей среды применительно к дошкольному образованию обозначены в трудах Л.С. Выготского, А.В. Запорожца, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, Д.Б. Эльконина, а также в трудах их последователей: Л.А. Венгер, Н.А. Ветлугиной, О.М. Дьяченко, С.Л. Новоселовой, В.А. Петровского, Н.Н. Поддъякова, Ф.А. Сохина, Л.П. Стрелковой, А.П. Усовой и др.

Е.В. Барышникова считает, что среда дошкольной образовательной организации представляет собой поисковое «поле», которое позволяет детям дошкольного возраста проявить самостоятельность, инициативность, познавательную и творческую активность [7]. Составной частью развивающей среды дошкольного образования является предметно-развивающая среда. Данное понятие ученые трактуют по-разному. Так, с позиций М.Н. Поляковой, развивающая среда – это упорядоченное образовательное пространство, которое позволяет реализовать задачи развивающего обучения [44]. Развивающая предметно-пространственная среда – это психолого-педагогические и эстетические условия, которые создаются педагогами ДОО для реализации образовательного процесса, достижения целевых ориентиров, заявленных в Федеральном государственном образовательном стандарте.

В.К. Воробьева отмечает, что для развития связной речи детей в ДОО создается развивающая предметно-пространственная среда, включающая материалы и оборудование для логопедических занятий, для игровой и других видов деятельности детей. Развивающая предметно-пространственная среда для развития связной речи детей в ДОО включает:

1) материал и оборудование для различных видов деятельности детей (игровой, познавательной, исследовательской, творческой, двигательной);

2) пространственные зоны (центры детской активности) для развития речи детей (книжный уголок, речевой уголок, игровой уголок и другие);

3) книжный уголок: книги, сборники сказок, рассказов, иллюстрации и т.д.);

4) речевой уголок: картотека игр, упражнений для развития речи, сюжетные и предметные картинки, модели, мнемотаблицы и др.);

5) уголок сюжетно-ролевых игр для развития связной диалогической речи детей в самостоятельных играх.

В.К. Воробьева выделяет четыре раздела в системе работы по развитию связной речи детей:

1. Формирование ориентировочной основы действий по узнаванию связного сообщения – рассказа. На данном этапе используются такие средства развивающей предметно-пространственной среды, как графические схемы. Введение графической записи с условными обозначениями позволяет детям перейти с наглядно-чувственной опоры на решение задач в уме. Графическая запись соответствует структуре мысли простого нераспространенного предложения, в состав которого входит наименование предмета (существительное) и то, что об этом предмете, рассказывается – предикат. Графическая запись простого предложения распространенного каким-либо второстепенным членом предложения, квадратами в ней обозначены предметы высказывания (подлежащее и дополнение), стрелкой – отношения между предметами, т.е. предикат, выраженный глагольным словом.

2. Формирование первоначального навыка связного говорения. Знакомство с правилами смысловой и языковой организации связной речи. Задачей раздела является ознакомление детей с правилами, по которым строится рассказ. На данном этапе используются такие средства развивающей предметно-пространственной среды, как план, который составляется с опорой на предметные, сюжетные картинки, серии картин.

Детям предлагается: отобрать из ряда предложенных сюжетных картинок только те, которые иллюстрируют прочитанный педагогом рассказ, восстановить заданный порядок картинок по памяти; найти «ошибку» воспитателя и восстановить правильный порядок элементов серии. Упражнения эвристического характера направлены на выбор недостающего элемента ситуации: найти «пропавшую» картинку и

определить место в ряду заданных; найти лишнюю картинку, оставшиеся картинки расположить в соответствии с логикой протекания события.

3. Закрепление правил смысловой и языковой организации связной речи.

Постепенно в речевую практику детей вводятся задания без опоры на содержательные компоненты, но с опорой на модель будущего рассказа. В дальнейшем элементы графической записи постепенно снимаются и заменяются анализом в устной речи, вначале с опорой на предметы сообщения или наглядные символы описания, а затем и без опоры.

4. Переход к самостоятельной связной речи с опорой на правила смысловой и языковой организации текстового сообщения.

Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, С.Г. Щербак подчеркивают, что логопедическая работа должна быть направлена на развитие речевой активности детей. Основной целью занятий должно быть развитие коммуникативной функции речи, для этого необходимо создать условия для совместной деятельности детей, что требует организации развивающей среды, центров активности детей. Т.Б. Филичева подчеркивает, что процесс коррекционного обучения должен иметь коммуникативную направленность, то есть изучаемые лексические темы, грамматические категории должны закрепляться в свободной речи детей, в специально созданных коммуникативных ситуациях [69].

О.А. Гурьянова для преодоления нарушений связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР предлагает технологию, которая направлена на коррекцию речевого развития детей, преодоление коммуникативных нарушений в процессе совместной деятельности детей и взрослых, вовлечение в коррекционный процесс родителей дошкольников. Технология коррекции связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР включает три этапа. На подготовительном этапе проводится работа по формированию мотивационной фазы речевой

деятельности детей, развитию базовых умений монологическое и диалогической речи, созданию предметно-пространственной среды для общения и взаимодействия дошкольников, а также для реализации коррекционной программы. На основном этапе осуществляется развития лексико-грамматического строя речи, формирования вербальных и невербальных средств общения и навыков их применения в коммуникативных целях. Заключительный этап направлен на закрепление умений вести диалог в условиях взаимодействия детей и взрослых (педагогов, родителей), усложнение речевого материала и реализация умений в разнообразных коммуникативных ситуациях [20].

Одним из компонентов предметно-пространственной среды являются различные наглядные пособия, модели, схемы, мнемотаблицы, которые являются средством развития связной речи детей. Л.Н. Изотова предлагает следующую последовательность работы по использованию метода наглядного моделирования в процессе составления связного высказывания: педагогом задается определенная модель рассказа или сказки, ребенок должен придумать определенную ситуацию, которая происходит с тем или иным героем в определенном месте; выбираются определенные символы-заместители, которые позволяют выстроить логику события в наглядном виде; с опорой на наглядные образы ребенок составляет рассказ или сказку по составленной модели [27].

Л.Г. Халиуллина предлагает следующие этапы работы с мнемотаблицами в процессе развития связной речи дошкольников [70]: рассматривание таблицы и разбор того, что на ней изображено; перекодирование информации, т.е. преобразование из абстрактных символов в образы; пересказ информации (сказки, рассказа) с опорой на символы (образы), т.е. отработка метода запоминания; графическая зарисовка мнемотаблицы. По мнению А.В. Суриной, Н.И. Поповой, метод

наглядного моделирования можно использовать для составления описательных рассказов на лексические темы [59].

В.Н. Бессавина считает, что метод наглядного моделирования можно использовать при заучивании стихотворений, рассказывании сказок, загадок, составлении рассказов. Автор выделяет следующие условия формирования связной речи детей старшего дошкольного возраста являются: использование наглядности (составление мнемотаблиц в процессе моделирования); учет принципа перехода от простого к сложному, предусматривающий постепенное увеличение самостоятельности детей; обогащение развивающей предметно-пространственной среды наглядными моделями для организации занятий по формированию связной речи. Мнемотаблица – это схема, в которую заложена определенная информация. Суть мнемосхем заключается в следующем: на каждое слово или маленькое словосочетание придумывается картинка (изображение); таким образом, весь текст зарисовывается схематично. Глядя на эти схемы – рисунки ребёнок легко воспроизводит текстовую информацию. Мнемоническое запоминание состоит из четырех этапов: кодирование в образы, запоминание (соединение двух образов), пересказ информации с опорой на символы и воспроизведение мнемосхемы. Система работы по обучению детей самостоятельному рассказыванию проводится в следующей последовательности: составление коротких рассказов с использованием фланелеграфа, составление повествовательного рассказа с опорой на серии сюжетных картин, составление повествовательного рассказа по одной сюжетной картине, составление описательных рассказов по предметам и предметным картинкам, составление описательных рассказов по несложным пейзажным картинам [9].

Для организации работы по формированию связной речи с помощью методов наглядного моделирования необходимо пополнить развивающую

предметно-пространственную среду наглядными моделями. Наглядные модели могут составляться педагогом заранее, совместно с детьми или детьми самостоятельно. Детей могут объединяться в группы по составлению наглядной модели. Умения детей работать с мнемотаблицей формируются постепенно, от простого к сложному. На первом этапе педагог знакомит детей с работой по составлению мнемотаблицы, показывает особенности составления модели, выбора символов-заместителей. На втором этапе дети учатся составлять модели с помощью педагога. На третьем этапе старшие дошкольники самостоятельно составляют мнемотаблицы, используют различные виды символов, осуществляют пересказ с опорой на разработанную модель.

Таким образом, условием формирования связной речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР является создание развивающей предметно-пространственной среды. В основе проектирования среды лежит принцип вариативности, который предполагает создание условий для свободного выбора детьми материалов, видов активности, участников совместной деятельности и общения. Развивающая предметно-пространственная среда должна быть содержательно-насыщенной и динамичной, трансформируемой, полифункциональной, доступной, безопасной и эстетичной. В работе по формированию связной речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР развивающая предметно-пространственная среда включает материал и оборудование для различных видов деятельности детей (игровой, познавательной, исследовательской, творческой, двигательной); пространственные зоны (центры детской активности) для развития речи детей (книжный уголок, речевой уголок, игровой уголок и другие); книжный уголок: книги, сборники сказок, рассказов, иллюстрации и т.д.); речевой уголок: картотека игр, упражнений для развития речи, сюжетные и предметные картинки, модели, мнемотаблицы и др.); уголок сюжетно-ролевых игр для развития связной

диалогической речи детей в самостоятельных играх; наглядность для составления различных видов текстов, предметные и сюжетные картинки, мнемотаблицы, модели для организации занятий по формированию связной речи. В процессе работы учитывается принципа перехода от простого к сложному, предусматривающий постепенное увеличение самостоятельности детей.

Выводы по главе 1

Понятие «связная речь» в психолого-педагогической литературе понимается как совокупность фрагментов речи, связанных между собой и представляющих единое смысловое и структурное целое. В дошкольном возрасте дети осваивают обе формы связной речи – диалог и монолог. Особенности формирования связной речи детей старшего дошкольного возраста являются: развитие умений и навыков диалогической речи в процессе общения и взаимодействия детей со взрослыми и сверстниками (внеситуативно-личностная форма общения, умение задавать вопросы и отвечать на них, строить связное высказывание в соответствии с речевой ситуацией, рассуждать, выражать свое состояние, налаживать процесс взаимодействия с окружающими), умений и навыков монологической речи (составление рассказа-описания с опорой на наглядность и собственный опыт, рассуждения на определенную тему, творческого рассказа).

Общее недоразвитие речи – это вид речевого нарушения, при котором наблюдается позднее появление речи в онтогенезе, сниженный объем словарного запаса по сравнению с возрастной нормой, нарушения звукопроизношения, фонематических процессов, нарушение грамматического строя и связной речи. Третий уровень общего недоразвития речи отличается недостаточностью развития фонетической и лексико-грамматической стороны речи с наличием обиходной развернутой речи. Детям с ОНР свойственны нарушения произвольности слухового

внимания, словесной памяти и логического мышления, а также недостаточность общей и мелкой моторики, эмоциональная неустойчивость, трудности в коммуникации, волевой регуляции деятельности и мотивации.

Дети старшего дошкольного возраста с ОНР характеризуются не только нарушением речи, но недостаточной сформированностью умений вести монолог и диалог, умений использования речевых и неречевых (невербальных) средств в процессе общения, коммуникации как с взрослыми, так и со сверстниками. Для высказываний (пересказ, различные виды рассказов) характерны: нарушение связности и последовательности изложения, смысловые пропуски, лексические затруднения, низкий уровень фразовой речи, большое число ошибок на построение предложений и др. Диалогическая речь у детей с общим недоразвитием речи характеризуется недостаточной сформированностью умений вести диалог, умений использования речевых и неречевых (невербальных) средств в процессе общения, коммуникации как с взрослыми, так и со сверстниками. У детей с общим недоразвитием речи развитие связного высказывания и диалогической речи затруднено вследствие ограниченности активного словарного запаса, несформированности грамматического строя речи, низкого уровня навыков согласования и словообразования, построения предложений.

Условием формирования связной речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР является создание развивающей предметно-пространственной среды. В основе проектирования среды лежит принцип вариативности, который предполагает создание условий для свободного выбора детьми материалов, видов активности, участников совместной деятельности и общения. Развивающая предметно-пространственная среда должна быть содержательно-насыщенной и динамичной, трансформируемой, полифункциональной, доступной, безопасной и

эстетичной. В работе по формированию связной речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР развивающая предметно-пространственная среда включает организацию центров детской активности (уголок игры, книжный уголок, уголок для развития речи, предметы и оборудование для различных видов деятельности детей, наглядность для составления различных видов текстов, предметные и сюжетные картинки, мнемотаблицы, модели для организации занятий по формированию связной речи).

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (III УРОВЕНЬ)

2.1 Организация и содержание диагностики связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень)

Экспериментальная работа проводилась с целью формирования связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) посредством построения развивающей предметно-пространственной среды.

В соответствии с поставленной целью были определены этапы экспериментальной работы и задачи:

1. Констатирующий этап:

– определение критериев и показателей связной речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень);

– подбор диагностических методик для изучения связной речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень);

– проведение исследования и анализ результатов, определение уровня сформированности связной речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень).

2. Формирующий этап:

– построение развивающей предметно-пространственной среды в группе;

– определение направлений и содержания коррекционной работы по формированию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень).

3. Контрольный этап:

– повторное проведение исследования и анализ полученных результатов;

– определение уровня сформированности связной речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень);

– сравнение полученных данных с результатами констатирующего этапа и оценка эффективности проведенной работы.

Диагностика связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) проводилась на базе МАДОУ «Детский сад № 453 г. Челябинска». В исследовании приняли участие 10 детей 5-6 лет с ОНР (III уровень).

Для изучения связной речи использовалась методика В.П. Глухова. Детям предлагались следующие задания:

– составление предложения по отдельным ситуационным картинкам;
– составление предложения по трём предметным картинкам, связанным по смыслу;

– пересказ знакомого текста;

– составление рассказа по серии сюжетных картинок;

– составление рассказа по одной сюжетной картинке;

– составление рассказа из личного опыта по вопросам;

– составление рассказа-описания.

Каждое задание оценивалось по следующим параметрам:

– грамматическая правильность фразы;

– разнообразие лексических средств;

– смысловое соответствие фразы содержанию картинки и заданию;

– самостоятельность выполнения.

Наличие параметра оценивается в 1 балл, отсутствие – в 0 баллов.

По количеству баллов определяется уровень сформированности связной речи по каждому заданию:

– балл – очень низкий уровень,

- балла – низкий уровень,
- балла – средний уровень,
- балла – высокий уровень.

Параметры изучения связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста по методике В.П. Глухова представлены в Приложении 1, наглядный материал к диагностическим заданиям представлен в Приложении 2.

Таким образом, для изучения состояния связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) использовались задания для выявления умений составлять рассказ с опорой на наглядность и личный опыт, а также умений пересказывать текст.

2.2 Состояние связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень)

Рассмотрим результаты диагностики связной речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень).

Результаты выполнения задания на составление фразы по отдельным ситуационным картинкам представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты изучения связной речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР (III уровень) по заданию «Составление предложения по отдельным ситуационным картинкам»

Список детей	Параметры				Всего баллов
	грамматическая правильность фразы	разнообразие лексических средств	смысловое соответствие фразы содержанию картинки	самостоятельность выполнения	
1	–	–	+	+	2
2	–	–	+	+	2
3	–	+	+	+	3
4	–	+	+	+	3

5	–	+	+	+	3
<i>Продолжение таблицы 1</i>					
6	–	–	+	+	2
7	–	+	+	+	3
8	–	–	+	+	2
9	–	+	+	+	3
10	–	+	+	+	3

При выполнении первого задания на составление предложения по отдельным ситуационным картинкам выявлено, что у всех детей (100 %) наблюдаются нарушения грамматической стороны речи: ошибки в согласовании слов в предложении, неправильный порядок слов, ограниченное использование предлогов и союзов. У 40 % детей отмечается недостаточное разнообразие лексических средств: используются преимущественно существительные и глаголы, слабо представлены слова-признаки предмета (прилагательные) и признаки действия (наречия). По параметру «смысловое соответствие» ошибок не выявлено, составленные фразы соответствуют предложенным картинкам. Также следует отметить самостоятельность выполнения заданий детьми (100 %), дополнительная стимулирующая помощь не понадобилась.

Результаты выполнения задания на составление предложения по трём предметным картинкам, связанным по смыслу, представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Результаты изучения связной речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР (III уровень) по заданию «Составление предложения по трём предметным картинкам, связанным по смыслу»

Список детей	Параметры				Всего баллов
	грамматическая правильность фразы	разнообразие лексических средств	соответствие смыслового содержания фразы всем трем картинкам	самостоятельность выполнения	

1	–	–	+	–	1
2	+	–	+	–	2
3	–	+	+	+	3

Продолжение таблицы 2

4	–	+	+	+	3
5	+	–	+	+	3
6	–	–	+	–	1
7	–	+	+	+	3
8	–	+	+	+	3
9	–	+	+	–	2
10	–	+	+	+	3

При выполнении второго задания на составление предложения по трём предметным картинкам, связанным по смыслу, выявлено, что у большинства детей (80 %) наблюдаются нарушения грамматической стороны речи, а именно в согласовании слов в роде, числе и падеже, простые нераспространенные предложения, ограниченное использование предлогов и союзов. У 40 % детей отмечается недостаточное разнообразие лексических средств, особенно прилагательных и наречий. По параметру «смысловое соответствие» ошибок не выявлено, составленные фразы соответствуют картинкам. По параметру «самостоятельность выполнения» заданий 40 % детей понадобилась дополнительная стимулирующая помощь в виде вспомогательных вопросов и указание на составление предложения по всем трем картинкам (соединить их по смыслу).

Результаты выполнения задания на составление пересказа знакомого текста представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Результаты изучения связной речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР (III уровень) по заданию «Составление пересказа знакомого текста»

Список детей	Параметры				Всего баллов
	грамматическая правильность	разнообразие лексических	смысловое соответствие	самостоятельность выполнения	

	текста	средств	текста сюжету рассказа или сказки		
1	–	–	+	–	1

Продолжение таблицы 3

2	–	–	+	–	1
3	–	+	+	–	2
4	–	+	+	+	3
5	–	–	+	+	2
6	–	–	+	–	1
7	–	+	–	+	2
8	–	+	–	+	2
9	–	+	–	–	1
10	–	+	+	–	2

При выполнении третьего задания на составление пересказа знакомого текста (сказки) выявлено, что у всех детей (100 %) наблюдаются нарушения грамматической стороны речи в виде аграмматизмов (ошибки в окончаниях слов при согласовании существительных и прилагательных, существительных и глаголов), в составлении предложения (неправильный порядок слов, пропуск слов). У 40 % детей отмечается недостаточное разнообразие лексических средств. Использовались простые предложения «существительное + глагол», недостаточно применялись наречия и прилагательные для описания действий и героев сказки. По параметру «смысловое соответствие» выявлены ошибки у 30 % детей: дошкольники добавляли несуществующие сюжетные линии, путали героев, добавляли героев из других сказок. По параметру «самостоятельность выполнения» заданий низкий уровень выявлен у 60 % детей: пересказ составлялся только с помощью наводящих вопросов.

Результаты выполнения задания на составление рассказа по серии сюжетных картинок представлены в таблице 4.

Таблица 4 – Результаты изучения связной речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР (III уровень) по заданию «Составление рассказа по серии сюжетных картинок»

Список детей	Параметры				Всего баллов
	грамматическая правильность рассказа	разнообразие лексических средств	смысловое соответствие рассказа содержанию серии сюжетных картинок	самостоятельность выполнения	
1	–	–	+	–	1
2	–	–	+	–	1
3	–	–	+	–	1
4	–	+	+	–	2
5	–	–	+	–	1
6	–	–	+	–	1
7	–	+	–	+	2
8	–	+	–	+	2
9	–	+	–	–	1
10	–	–	+	–	1

При выполнении четвертого задания на составление рассказа по серии сюжетных картинок выявлено, что у всех детей (100 %) наблюдаются нарушения грамматической стороны речи в виде аграмматизмов (нарушение согласования слов, ошибки в составлении предложений, преимущественно простые нераспространенные предложения, пропуск слов). У 60 % детей отмечается недостаточное разнообразие лексических средств, недостаточно использовались прилагательные и наречия. По параметру «смысловое соответствие» выявлены ошибки у 30 % детей: пропуск действий действующих лиц, смысловые неточности, несоответствие рассказа содержанию картинок. По параметру «самостоятельность выполнения» заданий низкий уровень

выявлен у 80 % детей: рассказ составлялся только с помощью наводящих вопросов.

Результаты выполнения задания на составление рассказа по одной сюжетной картинке представлены в таблице 5.

Таблица 5 – Результаты изучения связной речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР (III уровень) по заданию «Составление рассказа по одной сюжетной картинке»

Список детей	Параметры				Всего баллов
	грамматическая правильность рассказа	разнообразие лексических средств	смысловое соответствие рассказа содержанию сюжетной картинки	самостоятельность выполнения	
1	–	–	+	–	1
2	–	–	–	–	0
3	–	–	+	–	1
4	–	–	+	–	1
5	–	–	–	–	0
6	–	–	+	–	1
7	–	–	–	+	1
8	–	+	–	–	1
9	–	+	–	–	1
10	–	–	–	–	0

При выполнении пятого задания на составление рассказа по одной сюжетной картинке выявлено, что у всех детей (100 %) наблюдаются нарушения грамматической стороны речи: нарушение согласования слов, ошибки в составлении предложений, пропуск слов. У 80 % детей отмечается недостаточное разнообразие лексических средств, преимущественно простые нераспространенные предложения, отсутствие или малое количество прилагательных. По параметру «смысловое соответствие» выявлены ошибки у 60 % детей: смысловые неточности, несоответствие рассказа содержанию картинки. По параметру

«самостоятельность выполнения» заданий низкий уровень выявлен у 90 % детей: рассказ по сюжетной картинке дети смогли составить только с помощью экспериментатора по наводящим вопросам.

Результаты выполнения задания на составление рассказа из личного опыта по вопросам представлены в таблице 6.

Таблица 6 – Результаты изучения связной речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР (III уровень) по заданию «Составление рассказа из личного опыта по вопросам»

Список детей	Параметры				Всего баллов
	грамматическая правильность рассказа	разнообразие лексических средств	смысловое соответствие рассказа вопросам	самостоятельность выполнения	
1	–	–	+	–	1
2	–	–	–	–	0
3	–	–	+	–	1
4	–	–	–	–	0
5	–	–	–	–	0
6	–	–	–	–	0
7	–	–	–	–	0
8	–	+	–	–	1
9	–	–	–	–	0
10	–	–	–	–	0

При выполнении шестого задания на составление рассказа из личного опыта по вопросам низкий уровень по всем параметрам выявлен у всех детей (100 %). У дошкольников наблюдаются нарушения грамматической стороны речи, односложные ответы на вопросы, несоответствие ответа содержанию вопроса, составление рассказа с помощью экспериментатора. Результаты показали, что данное задание вызвали наибольшие трудности у детей с общим недоразвитием речи. Дети затруднялись составить рассказ даже с помощью наводящих вопросов. Дошкольники отвечали односложно, не смогли передать содержание

рассказа из личного опыта, пропускали определенные фрагменты, нарушали последовательность событий.

Результаты выполнения задания на составление рассказа-описания представлены в таблице 7.

Таблица 7 – Результаты изучения связной речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР (III уровень) по заданию «Составление рассказа-описания»

Список детей	Параметры				Всего баллов
	грамматическая правильность рассказа	разнообразие лексических средств	смысловые связи между фрагментами рассказа	самостоятельность выполнения	
1	–	–	+	–	1
2	–	–	–	–	0
3	–	–	+	–	1
4	–	–	–	–	0
5	–	–	+	–	1
6	–	–	–	–	0
7	–	–	+	–	1
8	–	+	–	–	1
9	–	–	–	–	0
10	–	–	+	–	1

При выполнении седьмого задания на составление рассказа-описания низкий уровень выявлен у всех детей (100 %). У детей наблюдается недостаточный запас слов для описания игрушки (кукла, машинка). Отмечается нарушение связности, пропуск действий, смысловые неточности. Рассказ-описание составляется только с помощью педагога с опорой на наводящие вопросы. Например, при описании куклы дети смогли описать только внешний вид (платье), дальнейшее описание составлялось только по наводящим вопросам: «Расскажи об этой кукле, какая она по величине; назови основные части тела; из чего она сделана, во что одета, что у нее на голове» и т.п.

Таким образом, в ходе диагностики были выявлены следующие особенности связной речи детей с ОНР (Шуровень):

- нарушение последовательности событий;
- трудности выбора необходимых языковых средств;
- смысловая неточность рассказа картинкам или вопросам;
- недостаточная самостоятельность при выполнении заданий;
- использование односложных ответов, предложений без определений, обстоятельств, дополнений;
- трудности использования сложных предложений, в которых отражаются временные и пространственные связи.

Полученные данные показали, что у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) отмечается низкий уровень умений строить связное речевое высказывание в большинстве предложенных заданий, особенно в заданиях по составлению рассказа по сюжетной картинке, рассказа с опорой на личный опыт, рассказа-описания. Полученные данные показывают, что необходима организация коррекционной работы преодолению выявленных нарушений связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень).

2.3 Коррекционная работа по формированию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) посредством построения развивающей предметно-пространственной среды

Коррекционная работа проводилась с целью формирования связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) посредством построения развивающей предметно-пространственной среды.

Содержание коррекционной работы определяется следующими принципами:

- принцип средового подхода и наглядности: создание развивающей предметно-пространственной среды, различных средств наглядности для формирования связной речи детей;

- принцип системности: при обучении связной речи учитываются представления о речи как о сложной функциональной системе, структурные компоненты которой тесно взаимосвязаны; в соответствии с этим предметно-пространственная среда направлена на коррекцию всех компонентов речи (обогащение словаря, развитие грамматического строя речи, развитие связной речи);

- онтогенетический принцип: формирование связного высказывания на основе поэтапного развития самостоятельной речи – диалогическая речь, монолог, включённый в диалог, монологическая речь; включение в содержание предметно-пространственной среды игр, оборудования, материалов для различных видов деятельности в соответствии с уровнем сформированности связной речи и возрастными особенностями детей;

- коммуникативно-деятельностный подход в обучении: становление форм общения ребёнка со взрослыми и со сверстниками, способствующих развитию речевых средств, в процессе совместных видов деятельности (игра, общение, познавательная и другие виды деятельности) детей и взрослых в созданных центрах речевой активности.

Коррекционная работа проводилась в два этапа: подготовительный и основной.

Цель подготовительного этапа – обогащение коррекционно-развивающей среды группы оборудованием и материалами, необходимыми для развития связной речи детей.

В группе были организованы следующие центры детской активности для развития связной речи:

– книжный уголок: книги, сборники сказок, рассказов, иллюстрации для рассматривания детьми, для бесед по прочитанным

произведениям, для рисования и лепки по мотивам художественной литературы;

- уголок сюжетно-ролевых игр для развития связной диалогической речи в самостоятельных играх в свободной игровой деятельности дошкольников и общения со сверстниками в рамках игрового сюжета;

- речевой уголок: картотека игр, упражнений для развития связной речи, сюжетные и предметные картинки, модели для составления рассказов, пересказа, мнемотаблицы;

- учебная зона: рабочие места детей для организации занятий по развитию речи, дидактический и наглядный материал для проведения занятий, дидактических игр.

В логопедическом кабинете созданы следующие зоны для работы по коррекции нарушений связной речи детей:

- зона для проведения подгрупповых занятий – рабочие места детей, демонстрационная доска, мольберт, настенное логопедическое панно, экран, проектор для демонстрации слайдов презентации;

- зона для проведения индивидуальных занятий – настенное зеркало, прибор дополнительного освещения, дидактический и наглядный материал для игр и упражнений;

- методическая копилка: наглядные пособия, методическая литература, картотеки игр и упражнений по развитию связной речи, модели, сюжетные и предметные картинки, игрушки и т.д.;

- двигательнo-игровая зона – свободное пространство на ковре: для психогимнастики, логоритмики, подвижных и сюжетных игр детей в соответствии с темой и задачами занятия.

В логопедический кабинет для развития связной речи были добавлены следующие игры:

– игры на развитие слухового внимания, слуховой памяти и фонематического восприятия: «Кто, как голос подает?», «Звуковые дорожки», «Звуковая птичка», «Угадай, где стоит звук?», «Измени звук в слове»;

– игры на развитие лексико-грамматической стороны речи. Целью игровых пособий в этом разделе является совершенствование и обогащение словаря по лексическим темам, закрепление навыков словообразования: «Елочка чудесница», «Логопедическое панно», «Сосчитай»;

– игры на развитие связной речи. Составление рассказов предполагает научить детей планировать свою речь, понимать предметные ситуации, выстраивать их в определенной логической последовательности, отображающей ход событий. В этом разделе использовали следующие пособия: «Сюжетные серии с подсказками», «Чудо дерево», мнемотаблицы;

– компьютерные игры: «Игры для Тигры», «Гарфилд для дошкольников», «Веселые игры для слуха и речи», «Логопедические упражнения» и другие компьютерные программы по развитию речевых навыков у детей;

– консультации для родителей по развитию связной речи, папки-передвижки, рабочие тетради для выполнения детьми домашних заданий учителя-логопеда.

Кроме материальных компонентов в создании речевой среды большое значение имеет психологическая составляющая, которая обеспечивает контакт учителя-логопеда с воспитанником и создает эмоциональный настрой на положительный результат коррекционно-логопедической работы. К психологической составляющей образовательно-развивающей среды мы отнесли:

- правильный речевой образец построения фразы, связного речевого высказывания;
- внимательность, доброжелательность, улыбчивость и отзывчивость педагога;
- умение строить работу в соответствии с индивидуальными особенностями детей;
- поощрение детей при правильном выполнении заданий, упражнений в процессе работы по развитию связной речи.

Оптимальная организация и эффективное использование образовательно-развивающей речевой среды в логопедическом кабинете способствуют повышению уровня результативности в коррекционно-логопедической работе с детьми, имеющими речевые нарушения.

Помимо мероприятий по обогащению предметно-развивающей среды группы была проведена коррекционная работа по преодолению нарушений связной речи детей с ОНР III уровня.

Цель основного этапа – преодоление нарушений связной речи детей с ОНР III уровня.

Работа проводилась с учетом результатов диагностики на основе следующих условий:

- использование наглядности (составление мнемотаблиц в процессе моделирования);
- постепенное усложнение речевого материала (с учетом принципа перехода от простого к сложному), постепенное формирование самостоятельности детей;
- обогащение развивающей предметно-пространственной среды наглядными моделями для организации занятий по формированию связной речи.

Основными задачами комплекса мероприятий, направленных на развитие связной речи дошкольников, были:

1. Обучать детей понимать тему рассказа, выделять его основные структурные части (начало, середину, конец).

2. Формировать умение следовать композиции повествования.

3. Формировать умение излагать события в их временной и логической последовательности, составлять диалоги между персонажами, додумывать события, предшествовавшие данному.

4. Развивать умение строить простой план в виде схемы, мнемотаблицы и пользоваться ими при составлении рассказа.

5. Формировать навык самоконтроля при составлении рассказа.

В процессе обучения, направленного на формирование умение строить связные речевые высказывания, мы использовали метод наглядного моделирования как метода познания окружающего мира и вспомогательного средства построения будущего высказывания (моделирование художественного произведения).

Для реализации первого условия – использование наглядности (составление мнемотаблиц в процессе моделирования) – были организованы следующие виды работ:

– составление моделей детьми под руководством педагога, далее самостоятельно (в парах, группах, индивидуально);

– драматизация художественного произведения при составлении пересказа или рассказа с опорой на модель;

– сочинение сказок по стихотворению, по сюжетных картинкам, по воображению с опорой на составленную мнемотаблицу.

Наглядность позволяла детям составить логический план рассказа или пересказа, грамматически правильно оформить предложение. Наглядность также использовалась для того, чтобы дети правильно соотносили зрительный и словесный образ предмета.

В процессе обучения, направленного на формирование умение строить связные речевые высказывания, мы использовали метод

наглядного моделирования как метода познания окружающего мира и вспомогательного средства построения будущего высказывания (моделирование художественного произведения с помощью мнемотаблиц).

Работа с мнемотаблицей включает следующие этапы:

- изучение таблицы, рассматривание картинок, предметов, которые на них изображены;

- преобразование абстрактных символов в образы, перекодирование информации;

- составление текста совместно с педагогом с опорой на символы и картинки;

- самостоятельное воспроизведение текста детьми с опорой на зрительный образ.

Для каждого текста составлялась мнемотаблица на основе принципа постепенного повышения уровня сложности.

Варианты работы с детьми:

- совместное (последовательное) составление мнемотаблицы педагогом и детьми;

- работа детей в парах по составлению мнемотаблицы к изучаемому тексту;

- самостоятельная работа каждого ребенка по составлению мнемотаблиц и пересказа.

Работа с мнемотаблицей предполагает постепенное наращивание действий на основе различных видов восприятия и увеличение уровня самостоятельности и речевой активности (от слушания и подражания до самостоятельного составления мнемотаблицы и связного рассказа по ней).

Для реализации второго условия – учет принципа перехода от простого к сложному – была организована работа по обучению детей самостоятельному рассказыванию в следующей последовательности.

Первый этап – это составление рассказа на основе определенной последовательности действий.

Основной для составления мнемотаблицы служит порядок действий. При формировании высказываний по демонстрируемым действиям соблюдается принцип наращивания действий, т.е. постепенно удлиняется речевое высказывание. Одним из вариантов задания является наблюдение детей за действиями одного ребенка. Педагог раскладывает на столе карточки с цифрами. Дети выбирают карточку с цифрой, соответствующей количеству действий. Необходимо в правильной последовательности назвать все действия, которые выполняет ребенок. Обращается внимание детей на использование приставочных глаголов – отошел, вышел, зашел и т.д.

Второй этап – это составление небольших по объему рассказов с использованием фланелеграфа.

В этом виде мнемотаблицы составляются с использованием предметных картинок. План высказывания обеспечивается порядком картинок, выставляемых последовательно на фланелеграфе. Отсутствие образца рассказа педагога способствует совершенствованию работы над лексико-грамматическим наполнением связной речи. Дети сами выбирают действующих лиц (детей, взрослых, кукол, птиц, животных и т. д.), атрибуты, связанные с различными действиями. Затем каждый на фланелеграфе обозначает свою сюжетную линию и рассказывает о ней. Три-четыре высказывания можно соединить в рассказ. Один из детей пересказывает сюжет.

Третий этап – это составление повествовательного рассказа с опорой на серии сюжетных картин.

Наглядность к мнемотаблицам представлена в виде изображений предметов, объектов и действий с ними на сюжетных картинках. Сначала используется не менее трех картинок, в дальнейшем их количество

увеличивается. Картинки выставляются в том порядке, который соответствует сюжету и является планом построения будущего высказывания. Обучение этому виду рассказов имеет следующие этапы:

– раскладывание картинок в нужной последовательности. Рассказ прочитывается, а затем осуществляется поиск нужных картинок и их выкладывание в правильном порядке. В связи с вышесказанным работа над этим этапом обязательно включает логические упражнения (манипуляции с картинками): расстановку их в логической, временной последовательности, восстановление специально пропущенного звена, придумывание дополнительной картинки в начале или в конце серии;

– рассматривание картинок. Важно научить ребенка «читать» картинку, находить в ней главных героев, объяснить роль некоторых деталей в раскрытии основного сюжета;

– вопросы по содержанию каждой картинки. При обучении детей можно использовать прием моделирования: под каждой картинкой выложить столько картонных полосок, сколько вопросов задал педагог;

– составление рассказа. При составлении рассказа важно помогать детям исправлять ошибки в построении предложений, аграмматизмы. Вместе с педагогом дети повторяют наиболее трудные словосочетания и речевые обороты;

– придумывание название рассказа. Составив рассказ по серии картинок, дети придумывают ему название, дополняют его предыдущим и последующим событиями;

– пересказ. Ребенок учится по памяти воспроизводить название и последовательность картинок уже пройденной сказки, рассказа;

– последовательное раскладывание картинок двух сказок и припоминание их названия («Репка», «Колобок»).

Серии картинок помогают ребенку разобраться в последовательности событий. Ребенок сам учится выделять основные

моменты в содержании рассказа, т. е. происходит совершенствование аналитико-синтетической деятельности, развитие логического мышления. Составление рассказов по картинкам способствует уточнению значений известных ребенку слов и усвоению новых.

Четвертый этап – это составление повествовательного рассказа по одной сюжетной картине.

В этом виде рассказывания наглядность уменьшена до одной сюжетной картины, на которой конечным результатом являются действия. Видимый план высказывания отсутствует, но при этом педагог оказывает помощь в форме дополнительных и наводящих вопросов.

Пятый этап – это составление описательных рассказов по предметам и предметным картинкам.

Составление рассказа-описание основывается на предметной наглядности и мнемотаблице, в которой представлен план высказывания, в ходе которого отражаются различные признаки и свойства предмета. Описательный рассказ составляется при изучении таких тем, как игрушки, посуда, одежда, овощи, фрукты, времена года, животные, профессии. Рассмотрим пример плана рассказа-описания по темам «Овощи», «Фрукты»:

- название;
- размер;
- форма;
- цвет;
- вкус;
- осязательные характеристики (какой на ощупь);
- блюда, которые можно приготовить.

Пример плана рассказа-описания по теме «Время года». Вопросы:

- Какое время года наступило?
- Как светит солнце и какая температура на улице?

- Какие осадки в данное время года?
- Как одеваются люди весной?
- Что происходит с животными?
- Какие птицы обитают в данное время года, что с ними происходит?

На каждый вопрос дается ответ в виде символа, картинки, в соответствии с этим мнемотаблица состоит из 6 ячеек.

Шестой этап – это составление описательных рассказов по несложным пейзажным картинам.

Данная работа возможна на завершающем этапе формирования связной монологической речи. С целью закрепления полученных навыков по составлению рассказов по пройденным лексическим темам составлялись домашние задания, которые вклеивались в индивидуальную тетрадь. Данные задания выполнялись совместной с родителями.

Для реализации третьего условия – обогащение развивающей предметно-пространственной среды наглядными моделями для организации занятий по формированию связной речи – была проведена работа по пополнению картотеки наглядных моделей по произведениям художественной литературы для детей старшей группы. Модели составлялись совместно с детьми и родителями.

Родителям при решении задачи совершенствования монологической речи дошкольников было поручено закрепить полученные в дошкольном возрасте знания и умения, составляющие основу связной речи:

- сохранение общей структуры рассказа (наличие начала, середины, конца);
- использование выразительных средств (эпитетов, метафор, сравнений);
- сохранение желаемой последовательности представления в памяти;
- звуковая сторона речи (темп, плавность, интонация);
- стремление активно использовать связную монологическую речь.

Решение этих задач требует от родителей знания элементарных приемов обучения детей связной монологической речи. В связи с этим работа с родителями детей началась с родительского собрания. На родительском собрании был представлен доклад о развитии монологической речи у детей в процессе творческого рассказывания.

Родители были проинформированы о необходимости и важности специальной работы по обучению детей монологическому дискурсу в процессе творческого рассказывания для их последующего обучения в школе. Кроме того, родителей ознакомили с содержанием и основными положениями методики развития связной речи у детей в детском саду.

Особое внимание уделялось роли семьи в развитии речи детей вообще и в развитии связной речи в частности. На встрече, а также в дальнейшем на индивидуальных консультациях родителям были представлены игры и упражнения, которые можно использовать для совершенствования навыков связной речи.

Было указано, в частности, что для решения поставленных задач они могли использовать творческое повествование для достижения своих целей. В целях обогащения жизненного опыта детей, что будет способствовать совершенствованию навыков монологической речи, родителям было рекомендовано использовать совместное чтение, просмотр иллюстраций в книгах и беседы о чтении.

Большое внимание обращалось на формирование у детей умения вступать в общение. Для этого разучивались формулы речевого этикета и разыгрывались ситуации, в которых детям необходимо было эти формулы применять («Приветствие», «Прощание», «Знакомство», «Просьба» и т.д.). Кроме того, дети ставились в ситуацию, когда возникала необходимость использовать формулы речевого этикета на занятиях и в свободное время.

Проведение подобных игровых ситуаций было направлено не только на развитие навыков общения, но и на развитие лексико-грамматического

строю и связной речи. Так, при прохождении лексической темы «Посуда» разыгрывались ситуации «Магазин» и «Накроем стол для гостей». В первой ситуации «продавец» задает «покупателю» вопросы относительно предстоящей покупки: «Какую посуду желаете купить? (Из какого материала она должна быть сделана? Какого она должна быть размера и какого цвета?)» В свою очередь «покупатель» интересуется прочностью посуды, возможностью ее использования для приготовления пищи (например: «Я смогу в этой посуде сварить суп?»). Во второй ситуации «ребенок» (дочка или сын) накрывал на стол, при этом выясняя у «мамы», какую посуду взять (по качественным характеристикам или по назначению), для кого из гостей и куда поставить? На начальных этапах работы ведущую роль в подобных ситуациях общения брал на себя взрослый, затем эта роль отводилась ребенку с более высоким уровнем развития речи и коммуникативных навыков, а впоследствии привлекались и остальные дети. Кроме того, при обыгрывании подобных речевых ситуаций большое внимание уделялось и качеству речи, интонации.

Обучение составлению диалогов, начинаясь при проведении игровых ситуаций общения, продолжалось с использованием картинного иллюстративного материала. В этом случае при составлении диалога дети должны были отталкиваться не от действенной ситуации, а от наглядной, которую детям предстояло понять и оценить.

Таким образом, в ходе целенаправленного обучения дети овладевают языковыми средствами и речевыми навыками, на основе которых возможно построение связных развернутых высказываний. Большое внимание уделяется формированию языковых (прежде всего, грамматических) обобщений и практическому усвоению (по образцу, наглядной опоре) лексических, грамматических и эмоционально-выразительных компонентов фразовых высказываний, различных типов синтаксических конструкций. У детей формируются представления об

основных принципах построения связного сообщения: адекватность содержания, последовательность изложения, отражение причинно-следственной взаимосвязи событий, явлений природы. В основе работы по развитию связной речи лежит метод моделирования – составления мнемотаблиц. В процессе работы с детьми осуществлялось совместное (последовательное) составление мнемотаблицы педагогом и детьми; работа детей в парах по составлению мнемотаблицы; самостоятельная работа каждого ребенка по составлению мнемотаблиц и рассказа по итогам работы.

2.4 Анализ результатов контрольного эксперимента

Для изучения эффективности проведенной работы была организована повторная диагностика связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР. На контрольном этапе использовались те же диагностические задания, что и на констатирующем этапе.

Результаты выполнения задания на составление фразы по отдельным ситуационным картинкам представлены на рисунке 1.

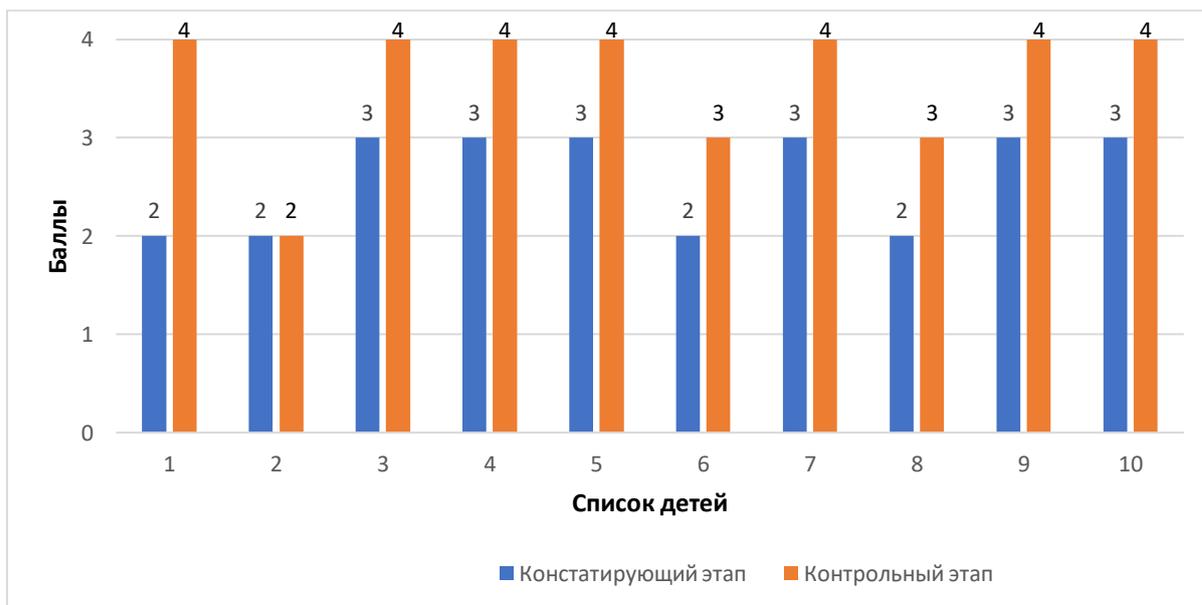


Рисунок 1 – Результаты исследования связной речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР по умению составлять предложения по отдельным ситуационным картинкам

При выполнении задания на составление предложения по отдельным ситуационным картинкам выявлено, что уровень связной речи повысился у 90 % детей. Это выражается в грамматически правильно построенной фразе, наличие различных лексических средств, распространенное предложение. По параметру «смысловое соответствие» ошибок не выявлено, составленные фразы соответствуют предложенным картинкам. Также следует отметить самостоятельность выполнения заданий детьми (100 %), дополнительная стимулирующая помощь не понадобилась.

Результаты выполнения задания на составление предложения по трём предметным картинкам, связанным по смыслу, представлены на рисунке 2.

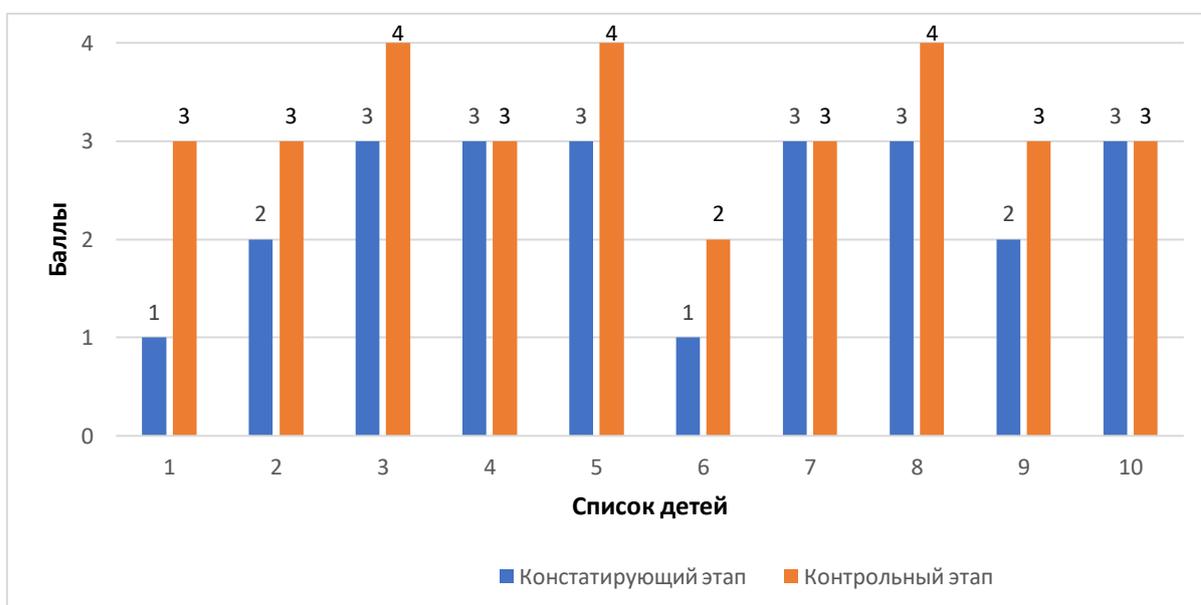


Рисунок 2 – Результаты исследования связной речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР по умению составлять предложения по трём предметным картинкам, связанным по смыслу

При выполнении задания на составление предложения по трём предметным картинкам, связанным по смыслу, выявлено, что уровень связной речи повысился у 70 % детей. Снизилось количество грамматических, лексических и смысловых ошибок. По параметру «самостоятельность выполнения» заданий только одному ребенку была

оказана дополнительная стимулирующая помощь в виде вспомогательных вопросов.

Результаты выполнения задания на составление пересказа знакомого текста представлены на рисунке 3.

При выполнении задания на составление пересказа знакомого текста (сказки) выявлено, что у 70 % детей повысился уровень связной речи. Снизилось количество грамматических, лексических и смысловых ошибок. По параметру «самостоятельность выполнения» заданий 40 % детей была оказана дополнительная стимулирующая помощь в виде вспомогательных вопросов.

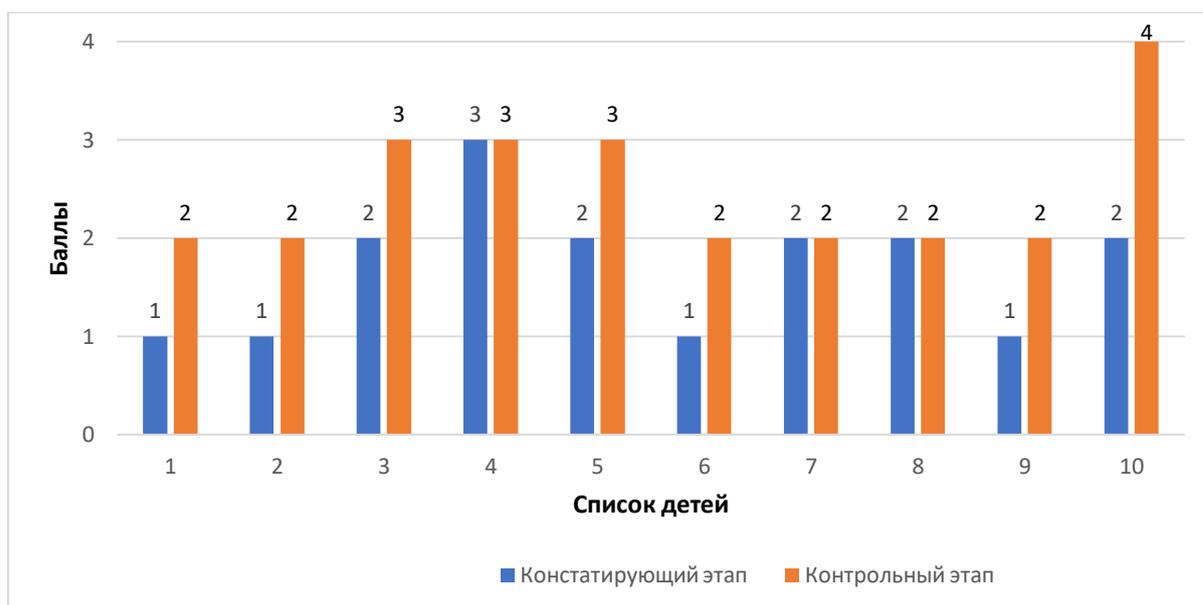


Рисунок 3 – Результаты исследования связной речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР по умению пересказывать знакомый текст

При выполнении задания на составление пересказа знакомого текста (сказки) выявлено, что у 70 % детей повысился уровень связной речи. Снизилось количество грамматических, лексических и смысловых ошибок. По параметру «самостоятельность выполнения» заданий 40 % детей была оказана дополнительная стимулирующая помощь в виде вспомогательных вопросов.

Результаты выполнения задания на составление рассказа по серии сюжетных картинок представлены на рисунке 4.

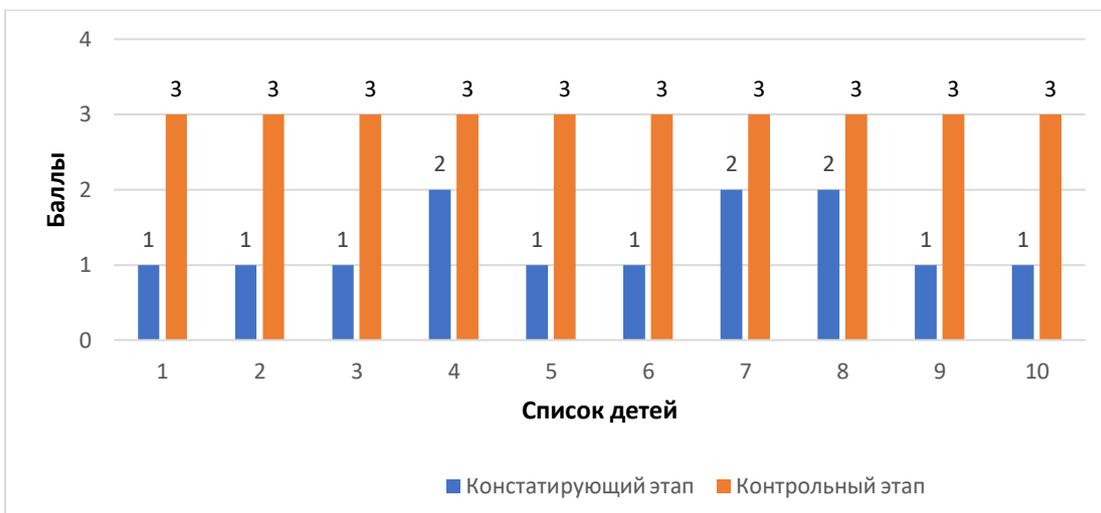


Рисунок 4 – Результаты исследования связной речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР по умению составлять рассказ по серии сюжетных картинок

При выполнении задания на составление рассказа по серии сюжетных картинок выявлено, что у всех детей (100 %) повысился уровень связной речи, все дошкольники справились самостоятельно. Отмечаются лексические ошибки в виде сниженного объема словарного запаса, трудностей использования прилагательных при составлении связного высказывания. По параметру «самостоятельность» высокий уровень выявлен у 100 % детей: рассказ составлялся без наводящих вопросов.

Результаты выполнения задания на составление рассказа по одной сюжетной картинке представлены на рисунке 5.

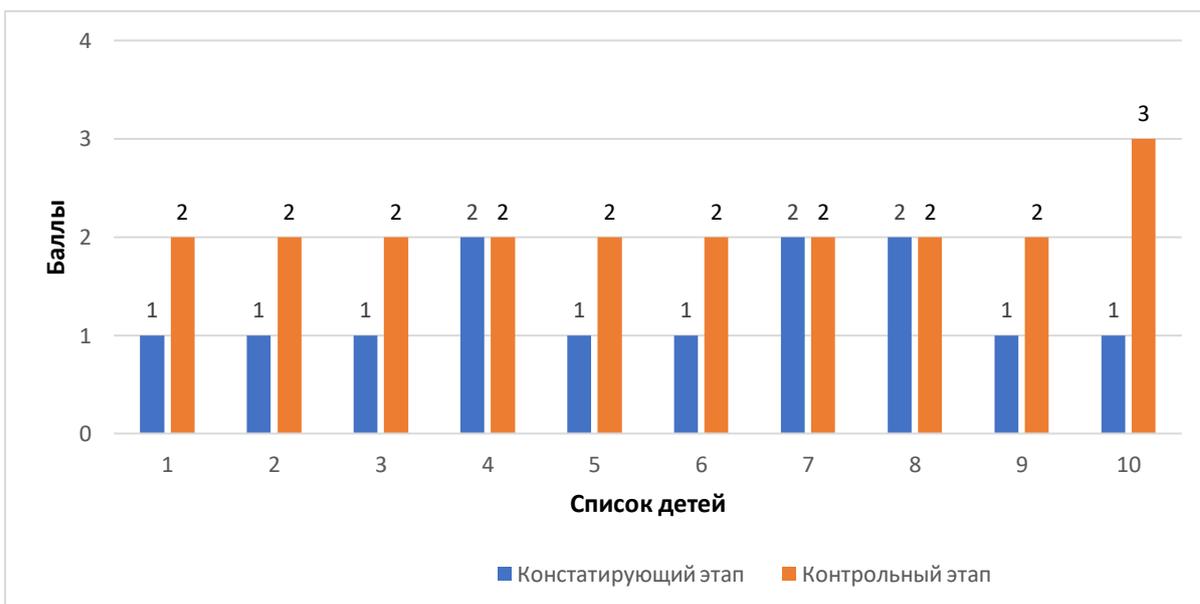


Рисунок 5 – Результаты исследования связной речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР по умению составлять рассказ по одной сюжетной картинке

При выполнении задания на составление рассказа по одной сюжетной картинке выявлено, что у 70 % детей повысился уровень связной речи. Снизилось количество грамматических, лексических и смысловых ошибок. По параметру «самостоятельность выполнения» заданий 40 % детей была оказана дополнительная стимулирующая помощь в виде вспомогательных вопросов.

Результаты выполнения задания на составление рассказа из личного опыта по вопросам представлены на рисунке 6.

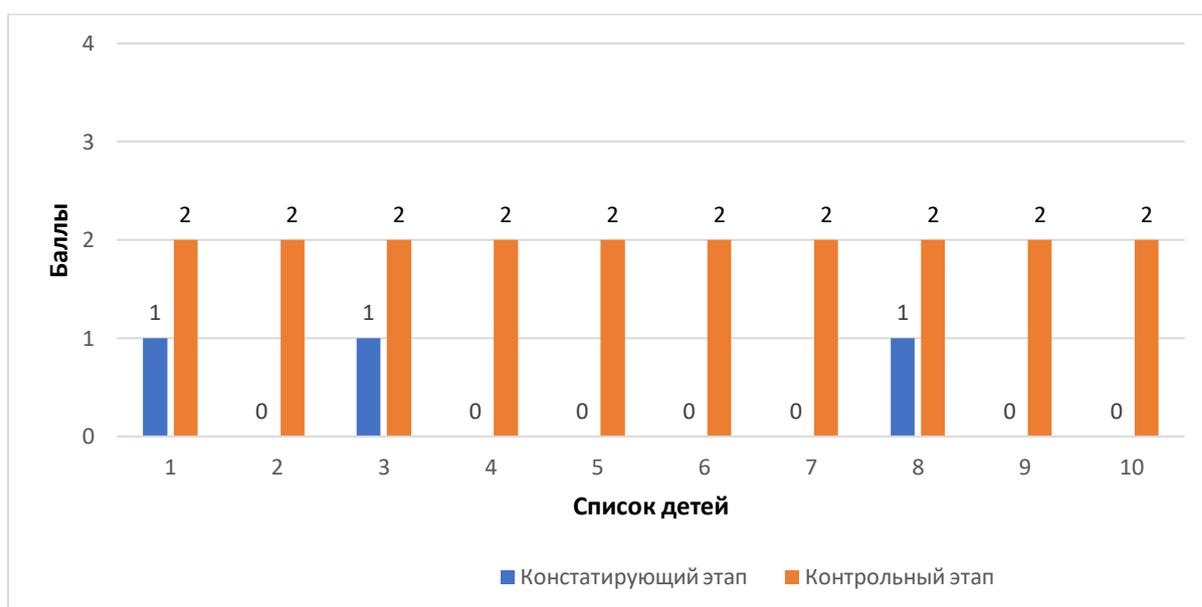


Рисунок 6 – Результаты исследования связной речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР по умению составлять рассказ из личного опыта по вопросам

При выполнении задания на составление рассказа из личного опыта по вопросам выявлено, что у 100 % детей повысился уровень связной речи. Снизилось количество грамматических, лексических и смысловых ошибок. Но при этом данный вид связного высказывания остается по-прежнему самым сложным для детей с ОНР, поэтому необходимо продолжать коррекционную работу в данном направлении.

Результаты выполнения задания на составление рассказа-описания представлены на рисунке 7.

При выполнении задания на составление рассказа-описания выявлено, что у 100 % детей повысился уровень связной речи. Снизилось количество грамматических, лексических и смысловых ошибок. Но при этом данный вид связного высказывания остается по-прежнему одним из сложных для детей с ОНР, поэтому важно продолжить коррекционную работу.

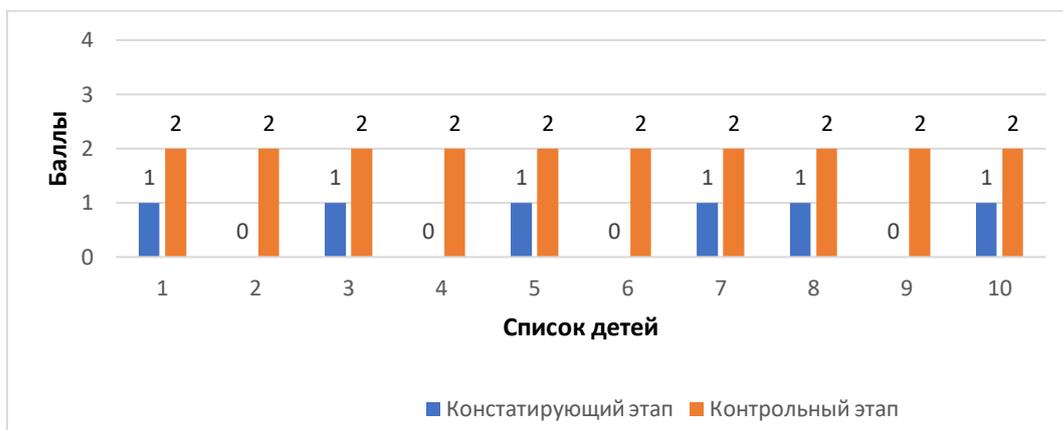


Рисунок 7 – Результаты исследования связной речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР по умению составлять рассказ-описание

Таким образом, на контрольном этапе экспериментального исследования были получены более высокие результаты по всем заданиям: при составлении рассказа с опорой на наглядность, пересказа текста, но при этом участники эксперимента по-прежнему испытывают трудности в составлении рассказа с опорой на личный опыт и рассказа-описания, что подчеркивает необходимость продолжения работы по развитию связной речи. На основании полученных данных можно сделать вывод о том, что проведенная в экспериментальной группе работа была эффективной, создание развивающей предметно-пространственной среды оказало положительное влияние на развитие связной речи детей с ОНР.

Выводы по главе 2

Для изучения состояния связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) использовались задания для выявления умений строить связное речевое высказывание. В ходе проведенного исследования выявлен недостаточный уровень сформированности связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень). Это выражается в низком уровне умений строить связное речевое высказывание в разных видах монолога (рассказ с опорой на наглядность, рассказ с опорой на личный опыт, рассказ-описание, пересказ).

Коррекционная работа проводилась с целью формирования связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) посредством построения развивающей предметно-пространственной среды. Основными задачами создания коррекционно-развивающей среды являлись моделирование и организация в процессе коррекционно-логопедического воздействия разных сфер и форм общения, которые наряду с коррекцией речевых нарушений, способствовали бы преодолению мотивационных трудностей и овладению дошкольниками с ОНР средствами и способами общения, активизации и привлечению к коррекционной работе их ближайшего окружения.

В основе работы по развитию связной речи лежал метод моделирования – составления мнемотаблиц. В процессе работы с детьми осуществлялось совместное (последовательное) составление мнемотаблицы педагогом и детьми; работа детей в парах по составлению мнемотаблицы; самостоятельная работа каждого ребенка по составлению мнемотаблиц и рассказа по итогам работы. Большое внимание уделялось формированию лексических, грамматических и эмоционально-выразительных компонентов фразовых высказываний в процессе монолога и диалога. У детей формировались представления об основных принципах

построения связного сообщения: последовательность изложения, отражение причинно-следственной взаимосвязи событий.

Для изучения эффективности проведенной работы была организована повторная диагностика связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР. У детей с ОНР в результате проведенной коррекционной работы стал выше уровень связной речи. У детей повысился уровень умений составлять рассказ с опорой на картинки, на личный опыт, пересказывать текст знакомой сказки. На основании полученных данных можно сделать вывод о том, что проведенная в экспериментальной группе работа была эффективной, создание развивающей предметно-пространственной среды оказало положительное влияние на развитие связной речи детей с ОНР.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что связная речь представляет собой совокупность фрагментов речи, связанных между собой и представляющих единое смысловое и структурное целое. В дошкольном возрасте дети осваивают обе формы связной речи – диалог и монолог. Особенности формирования связной речи детей старшего дошкольного возраста являются: развитие умений и навыков диалогической речи в процессе общения и взаимодействия детей со взрослыми и сверстниками (внеситуативно-личностная форма общения, умение задавать вопросы и отвечать на них, строить связное высказывание в соответствии с речевой ситуацией, рассуждать, выражать свое состояние, налаживать процесс взаимодействия с окружающими), умений и навыков монологической речи (составление рассказа-описания с опорой на наглядность и собственный опыт, рассуждения на определенную тему, творческого рассказа).

Общее недоразвитие речи – это вид речевого нарушения, при котором наблюдается позднее появление речи в онтогенезе, сниженный объем словарного запаса по сравнению с возрастной нормой, нарушения звукопроизношения, фонематических процессов, нарушение грамматического строя и связной речи. Третий уровень общего недоразвития речи отличается недостаточностью развития фонетической и лексико-грамматической стороны речи с наличием обиходной развернутой речи. Детям с ОНР свойственны нарушения произвольности слухового внимания, словесной памяти и логического мышления, а также недостаточность общей и мелкой моторики, эмоциональная неустойчивость, трудности в коммуникации, волевой регуляции деятельности и мотивации.

Дети старшего дошкольного возраста с ОНР характеризуются не только нарушением речи, но недостаточной сформированностью умений

вести монолог и диалог, умений использования речевых и неречевых (невербальных) средств в процессе общения, коммуникации как с взрослыми, так и со сверстниками. Для высказываний (пересказ, различные виды рассказов) характерны: нарушение связности и последовательности изложения, смысловые пропуски, лексические затруднения, низкий уровень фразовой речи, большое число ошибок на построение предложений и др. У детей с общим недоразвитием речи развитие связного высказывания и диалогической речи затруднено вследствие ограниченности активного словарного запаса, несформированности грамматического строя речи, низкого уровня навыков согласования и словообразования, построения предложений.

Условиями реализации коррекционно-образовательной программы по формированию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) являются: использование наглядности (составление мнемотаблиц в процессе моделирования); учет принципа перехода от простого к сложному, предусматривающий постепенное увеличение самостоятельности детей; обогащение развивающей предметно-пространственной среды наглядными моделями для организации занятий по формированию связной речи.

Для изучения состояния связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) использовались задания для выявления умений строить связное речевое высказывание. В ходе проведенного исследования выявлен недостаточный уровень сформированности связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень). Это выражается в низком уровне умений строить связное речевое высказывание в разных видах монолога (рассказ с опорой на наглядность, рассказ с опорой на личный опыт, рассказ-описание, пересказ).

Коррекционная работа проводилась с целью формирования связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) посредством построения развивающей предметно-пространственной среды. Основными задачами создания коррекционно-развивающей среды являлись моделирование и организация в процессе коррекционно-логопедического воздействия разных сфер и форм общения, которые наряду с коррекцией речевых нарушений, способствовали бы преодолению мотивационных трудностей и овладению дошкольниками с ОНР средствами и способами общения, активизации и привлечению к коррекционной работе их ближайшего окружения.

В основе работы по развитию связной речи лежал метод моделирования – составления мнемотаблиц. В процессе работы с детьми осуществлялось совместное (последовательное) составление мнемотаблицы педагогом и детьми; работа детей в парах по составлению мнемотаблицы; самостоятельная работа каждого ребенка по составлению мнемотаблиц и рассказа по итогам работы. Большое внимание уделялось формированию лексических, грамматических и эмоционально-выразительных компонентов фразовых высказываний в процессе монолога и диалога. У детей формировались представления об основных принципах построения связного сообщения: последовательность изложения, отражение причинно-следственной взаимосвязи событий.

Для изучения эффективности проведенной работы была организована повторная диагностика связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР. У детей с ОНР в результате проведенной коррекционной работы стал выше уровень связной речи. У детей повысился уровень умений составлять рассказ с опорой на картинки, на личный опыт, пересказывать текст знакомой сказки. На основании полученных данных можно сделать вывод о том, что проведенная в экспериментальной группе работа была эффективной, создание

развивающей предметно-пространственной среды оказало положительное влияние на развитие связной речи детей с ОНР.

Таким образом, цель исследования достигнута, поставленные задачи решены.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Алексеева, М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников / М. М. Алексеева, Б. И. Яшина. – Москва : Издательский центр «Академия», 2017. – 400 с.
2. Андреева, Е. В. Развитие связной речи у старших дошкольников с ОНР с использованием пальчикового театра / Е. В. Андреева, С. Н. Архипова // Современное образование: традиции и инновации. – 2019. – № 2. – С. 32–35.
3. Арушанова, А. Г. Развитие коммуникативных способностей дошкольника : методическое пособие / А. Г. Арушанова. – Москва : Творческий центр «Сфера», 2011. – 78 с.
4. Афонькина, Ю.А. Мониторинг качества освоения основной общеобразовательной программы дошкольного образования. Старшая группа / Ю.А. Афонькина. – Волгоград: Учитель, 2011. – 50 с.
5. Бабина, Г. В. Логопедия : учебно-методическое пособие / Г. В. Бабина, Л. И. Белякова, Р. Е. Идес. – Москва : МПГУ, 2016. – 102 с.
6. Барменкова, Т. Д. Характеристика нарушений связного речевого высказывания у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.03 / Моск. пед. гос. ун-т им. В. И. Ленина. – Москва, 1996. – 16 с.
7. Барышникова Е.В. Предметно-развивающая среда в дошкольной образовательной организации / Е. В. Барышникова. – Челябинск: Изд-во ЮУрГГПУ, 2017. – 182 с.
8. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – Москва : Искусство, 1979. – 424 с.
9. Бессавина, В.Н. Использование мнемотехники как средства развития связной речи у дошкольников / В.Н. Бессавина // Современная научная мысль / ред. М.П. Нечаев. – М., 2016. – С. 52-55.

10. Бушлаева, М. Е. Основы развития связной речи в процессе онтогенеза / М. Е. Бушлаева // Научное значение трудов К. Э. Циолковского: история и современность. – Калуга, 2020. – С. 284–286.
11. Волковская, Т. Н. Психологическая помощь дошкольникам с общим недоразвитием речи / Т. Н. Волковская, Г. Х. Юсупова. – Москва : Книголюб, 2008. – 95 с.
12. Воробьева, В. К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи / В. К. Воробьева. – Москва : АСТ, 2012. – 160 с.
13. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – Москва : Лабиринт, 1999. – 352 с.
14. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев. – Санкт-Петербург : Детство-Пресс ; Москва : Творческий центр Сфера, 2007. – 470 с.
15. Гербова, В.В. Развитие речи в детском саду. Программа и методические рекомендации / В. Гербова. – М.: Мозаика-Синтез, 2014. – 287 с.
16. Глухов, В. П. Основы психолингвистики : учеб. пособие для студентов педвузов / В. П. Глухов. – Москва : АСТ : Астрель, 2005. – 351 с.
17. Глухов, В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / В. П. Глухов. – Москва : Аркти, 2015. – 168 с.
18. Грибова, О. Е. Технология организации логопедического обследования / О. Е. Грибова. – Москва : Айрис-пресс, 2014. – 96 с.
19. Григорьева, Л. В. Использование серии сюжетных картинок для развития связной речи у детей дошкольного возраста / Л. В. Григорьева // Вестник ТГУ. – 2019. – № 3 (48). – С. 144–147.

20. Гурьянова, О. А. Пальчиковый театр как средство развития речи детей старшего дошкольного возраста / О. А. Гурьянова // Педагогический форум. – 2019. – № 2 (4). – С. 35–36.

21. Добродомова, О.С. Использование приёмов мнемотехники в развитии связной речи детей дошкольного возраста / О.С. Добродомова, И.С. Моисеева // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2015. – № 12-5. – С. 35-38.

22. Евтушенко, Ж.В. Использование приёмов мнемотехники и моделирования в развитии связной речи детей дошкольного возраста / Ж.В. Евтушенко // Вестник научных конференций. – 2016. – № 3-4 (7). – С. 56-58.

23. Ефремова, О.А. Использование мнемотехники в работе с дошкольниками по речевому развитию / О.А. Ефремова // Современное дошкольное образование: опыт, проблемы и перспективы: сборник научно-методических статей. – Йошкар-Ола, 2016. С. 93-96.

24. Замятина, Е. И. Пальчиковый театр как средство развития речи детей старшего дошкольного возраста / Е. И. Замятина // Молодежь XXI века / под редакцией Е. В. Шмаковой. – Новосибирск, 2020. – С. 111–112.

25. Земская, Е. А. Русская разговорная речь. Лингвистический анализ и проблемы обучения : учеб. пособие / Е. А. Земская. – Москва : Флинта, 2022. 240 с.

26. Зорина, Л. Г. Использование современных дидактических игр как средства развития связной речи детей старшего дошкольного возраста / Л. Г. Зорина // Студенческая наука и XXI век. – 2018. – № 16-2. – С. 134–136.

27. Изотова, Л.Н. Использование мнемотехники в образовательном процессе в ДОУ / Л.Н. Изотова // Наука в современном мире: Материалы XXV Международной научно-практической конференции. – М., 2016. – С. 59-62.

28. Карабанова О.А. Организация развивающей предметно-пространственной среды в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования: методические рекомендации для педагогических работников дошкольных образовательных организаций и родителей детей дошкольного возраста / О.А. Карабанова, Э. Ф. Алиева. – М.: Федеральный институт развития образования, 2014. – 96 с.

29. Кириенко С.Д. Педагогическое сопровождение самостоятельной деятельности дошкольников в образовательном процессе детского сада / С.Д. Кириенко // Психолого-педагогическое сопровождение развития ребенка дошкольного возраста в образовательном процессе / под ред. Л.В. Трубайчук. – Челябинск: ЧИПКРО, 2014. – С. 32–52.

30. Козлова, С.А. Дошкольная педагогика / С.А. Козлова, Т.А. Куликова. – М.: Академия, 2014. – 416 с.

31. Комарова О.А. Конструирование предметно-развивающей среды дошкольной образовательной организации / О.А. Комарова, Т.В. Кротова. – М.: МГПУ, 2017. – 94 с.

32. Коровкина, Н.В. Использование приёмов мнемотехники в развитии связной речи дошкольников / Н.В. Коровкина // Филологическое образование в период детства. – 2013. – Т. 20. – С. 48-52.

33. Коростина, И.С. Использование мнемотехники в развитии связной речи дошкольников / И.С. Коростина // Комплексное сопровождение детей с ОВЗ: международная научно-практическая конференция. – М., 2016. – С. 142-144.

34. Ладыженская, Т. А. Методика развития речи на уроках русского языка : кн. для учителя / Т. А. Ладыженская. – Москва : Просвещение, 1991. – 239 с.

35. Лазарева, Г. А. Роль пальчикового театра в развитии речи детей дошкольного возраста / Г. А. Лазарева // Наука и образование: проблемы, идеи, инновации. – 2018. – № 9 (12). – С. 30–32.
36. Левина, Р. Е. Основы теории и практики логопедии / Р. Е. Левина. – Москва : Альянс, 2013. – 367 с.
37. Леонтьев, А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – Москва : Просвещение, 1985. – 214 с.
38. Лисина, М. И. Проблемы онтогенеза общения / М. И. Лисина. – Москва : Педагогика, 1986. – 144 с.
39. Логопедическая работа по формированию связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи : учебно-методическое пособие / Е. А. Чаладзе и др. – Ульяновск : Изд. Качалин А. В., 2012. – 207 с.
40. Лурия, А. Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия ; под ред. Е. Д. Хомской. – Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1979. – 320 с.
41. Мастюкова, Е. М. Лечебная педагогика : ранний и дошкольный возраст : советы педагогам и родителям по подготовке к обучению детей с особыми проблемами в развитии / Е. М. Мастюкова. – Москва : ВЛАДОС, 1997. – 303 с.
42. Нечаева О.А. Функционально-смысловые типы речи / О.А. Нечаева. – Улан-Удэ: Наука, 1994. – 262 с.
43. Новоселова С.Л. Развивающая предметная среда / С.Л. Новоселова. – М.: Мозаика-синтез, 2011. – 59 с.
44. Полякова М.Н. Как сделать среду группы развивающей: советы воспитателю / М.Н. Полякова // Детский сад: теория и практика. – 2015. – № 10. – С. 7–19.
45. Предметно-развивающая среда ДОО в контексте ФГОС ДО / В.В. Бардалим, М.Л. Вайнапель, Н.А. Виноградова; под ред. Н.В. Микляевой. – М.: ТЦ Сфера, 2018. – 127 с.

46. Пяшкур, Ю.С. Развитие связной речи у детей дошкольного возраста с помощью мнемотехники / Ю.С. Пяшкур, А.А. Вебер // Комплексное сопровождение детей с ОВЗ: международная научно-практическая конференция. – М., 2016. – С. 97-99.

47. Развивающая предметно-пространственная среда в детском саду: методическое пособие / Е.О. Смирнова, Е.А. Абдулаева, И.А. Рябкова. – М.: ООО «Русское слово – учебник», 2018. – 112 с.

48. Развивающая предметно-пространственная среда в детском саду: методическое пособие / Е.О. Смирнова. – М.: Русское слово, 2016. – 111 с.

49. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Питер, 2000. – 712 с.

50. Самченко, Н.В. Мнемотехника в речевом развитии дошкольников / Н.В. Самченко, Е.Г. Приходько // Научно-методический электронный журнал Концепт. – 2016. – Т. 10. – С. 246-250.

51. Сегова, Т. Д. Развитие связной речи детей старшего дошкольного возраста как психолого-педагогическая проблема / Т. Д. Сегова // На пересечении языков и культур. – 2020. – № 3 (18). – С. 422–427.

52. Серенкова, Л.С. Развитие связной речи детей младшего дошкольного возраста средствами мнемотехники / Л.С. Серенкова // Педагогическое мастерство и педагогические технологии. – 2015. – Т. 2. № 4 (6). – С. 175-176.

53. Созонова, Н.Н. Развитие связной речи у детей дошкольного возраста посредством мнемотехники / Н.Н. Созонова, С.В. Клюкова // Социальная сфера, управление и экономика: актуальные проблемы и перспективы: сборник статей. – Йошкар-Ола, 2016. – С. 118-125.

54. Соколова, А. В. Методы развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста / А. В. Соколова, М. А. Репина // Вопросы педагогики. – 2021. – № 2-1. – С. 160–164.

55. Соловьева, Л. Г. Развитие вербальной коммуникации дошкольников, имеющих речевые нарушения : монография / Л. Г. Соловьева. – Архангельск : Поморский университет, 2006. – 162 с.

56. Сорокина, Н. Ф. Куклы и дети : кукольный театр и театрализованные игры для детей / Н. Ф. Сорокина. – Москва : Обруч, 2012. – 240 с.

57. Стародубова, Н. А. Теория и методика развития речи дошкольников / Н. А. Стародубова. – Москва : Издательский центр «Академия», 2016. – 256 с.

58. Сунцова, О.С. Мнемотехника как педагогическая технология речевого развития дошкольников / О.С. Сунцова // Инструменты и механизмы современного инновационного развития / ред. А.А. Сукиасян. – М., 2016. – С. 243-246.

59. Сурина, А.В. Использование приемов мнемотехники в развитии связной речи у детей / А.В. Сурина, Н.И. Попова // Новая наука: Опыт, традиции, инновации. – 2016. – № 12-2 (119). – С. 110-112.

60. Теория и методика развития речи детей: пособие для самостоятельной работы: учебное пособие / В.И. Яшина, М.М. Алексеева, В.Н. Макарова, Е.А. Ставцева. – М.: Издательский центр «Академия», 2013. – 192 с.

61. Тихеева, Е. И. Развитие речи детей / Е. И Тихеева. – Москва : Юрайт, 2019. – 161 с.

62. Ткаченко, М. В. Мнемотехника как средство развития связной речи детей дошкольного возраста / М. В. Ткаченко, Ю. В. Алеева // Цифровое общество в контексте развития личности : сборник статей международной научно-практической конференции. – Москва, 2016. – С. 152–154.

63. Ткаченко, Т. А. Большая книга заданий и упражнений на развитие связной речи малыша: обогащение активного словаря, развитие

памяти и воображения, чёткое выражение мыслей, самостоятельность мышления, свободное общение, образная речь / Т. А. Ткаченко. – Москва : Эксмодетство, 2020. – 134 с.

64. Торопова, С.Ф. Использование мнемотехники в работе с дошкольниками по развитию речи / С.Ф. Торопова // Наука и образование: новое время. – 2014. – № 2. – С. 239-242.

65. Туманова, Т. В. Особенности формирования словообразовательных операций у дошкольников с общим недоразвитием речи : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.03. – Москва, 1997. – 175 с.

66. Ушакова, О. С. Развитие связной речи дошкольников: когнитивный аспект / О. С. Ушакова // Образовательное пространство детства: исторический опыт, проблемы, перспективы. – Коломна, 2020. – С. 23–31.

67. Ушакова, О.С. Программа развития речи дошкольников / О.С. Ушакова. – М.: Сфера, 2015. – 56 с.

68. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования // Дошкольное воспитание. – 2014. – № 2. – С. 4–18.

69. Филичева, Т. Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста / Т. Б. Филичева. – Москва : Айрис-пресс, 2014. – 225 с.

70. Халиуллина, Л.Г. Развитие связной речи детей дошкольного возраста посредством мнемотехники / Л.Г. Халиуллина // Современные научные исследования и разработки. – 2017. – № 8 (8). – С. 205-206.

71. Шаховская Н.Н. Образовательная среда ДОУ: условия повышения качества дошкольного образования / Н.Н. Шаховская // Управление дошкольным образовательным учреждением. – 2016. – № 2. – С. 9–17.

72. Шмыгина, А. А. Организационно-методические аспекты формирования коммуникативных навыков у дошкольников с общим недоразвитием речи средствами пальчикового театра / А. А. Шмыгина // Актуальные проблемы специального и инклюзивного образования. – Саранск, 2021. – С. 28.

73. Щеглова, М. Развитие связной речи дошкольников младшего возраста с использованием дидактического пособия «Пальчиковый театр» / М. Щеглова // ScienceJuice2020 : сборник статей и тезисов студенческой открытой онлайн-конференции. – Москва, 2021. – С. 129–133.

74. Щербак, С. Г. Формирование устной монологической речи детей с минимальными дизартрическими расстройствами : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.03 / Щербак Светлана Геннадьевна; [Место защиты: Ин-т коррекц. педагогики Рос. акад. образования]. – Москва, 2011. – 23 с.

75. Яшина, В. И. Теория и методика развития речи детей / В. И. Яшина. – Москва : Издательский центр «Академия», 2013. – 448 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Описание диагностических заданий по изучению связной речи у
детей старшего дошкольного возраста

Таблица 1.1 – Оценка связной речи у детей старшего дошкольного возраста по методике В.П. Глухова

№ п/п	Задания	Характеристика	Балл
1	2	3	4
1	Составление предложения по отдельным ситуационным картинкам	Ребенок строит связное предложение, отсутствуют грамматические ошибки, отмечается точная передача смысла и содержания картинки, используются разнообразные речевые средства, части речи	4
		При построении связного высказывания по картинке наблюдаются отдельные ошибки, например, нарушение порядка слов или пропуск членов предложения (синтаксические ошибки), нарушение согласования слов (морфологические ошибки), недостаточная информативность, предложение неполное, присутствуют паузы при поиске нужных лексических средств	3
		Предложение отличается несвязностью, нарушением порядка слов, нарушением логики; наблюдаются трудности в подборе слов, грамматические ошибки, краткий ответ на вопрос	2
		Задание не выполнено, отказ от задания	1
2	Составление предложения по трём предметным картинкам, связанным по смыслу	По серии картинок составляется связное высказывание, которое отражает содержание картинок, их последовательность, взаимосвязь событий. Используются разнообразные лексические средства, предложение распространенное, полное	4
		При построении связного высказывания отмечаются отдельные ошибки, например, грамматические, смысловые. Данные ошибки исправляются ребенком самостоятельно после дополнительных вопросов	3

Продолжение таблицы 1.1

1	2	3	4
		Рассказ строится только на основе одной или двух картинок, при этом отмечается нарушение взаимосвязи событий и последовательности действий. Ошибки исправляются после стимулирующей помощи и наводящих вопросов	2
		Задание не выполнено, отказ от задания	1
3	Пересказ знакомого текста	Ребенок самостоятельно составляет пересказ знакомого текста, при этом сохраняются смысловые связи между событиями, дается характеристика героев, правильно передается последовательность событий, сохранены причинно-следственные связи. Предложения распространенные, используются предлоги, союзы	4
		Пересказ составлен самостоятельно, но при этом требуется помощь в виде дополнительных вопросов по содержанию, по уточнению сюжета. Отмечаются отдельные нарушения связности повествования, недостаточное использование различных частей речи	3
		Для составления пересказа ребенку требуется постоянная помощь со стороны экспериментатора, наблюдается нарушение последовательности, трудности составления описания или характеристики героев, событий	2
		Задание не выполнено, отказ от задания	1
4	Составление рассказа по серии сюжетных картинок	Рассказ составляется самостоятельно, отмечается логическая последовательность, отображение сюжетной линии, соблюдение смысловых связей. Используются разнообразные лексические средства, предложение распространенное, полное	4
		Рассказ составляется самостоятельно, но отмечаются отдельные ошибки, которые устраняются после дополнительных вопросов. Отмечаются отдельные нарушения связности повествования, недостаточное использование различных частей речи	3

Продолжение таблицы 1.1

1	2	3	4
		Для составления рассказа требуется помощь со стороны экспериментатора в виде вопросов, уточнений. Отмечается нарушение связности, пропуск действий, смысловые неточности	2
		Задание не выполнено, отказ от задания	1
5	Составление рассказа по одной сюжетной картинке	Рассказ составляется самостоятельно, отмечается логическая последовательность, отображение сюжетной линии, соблюдение смысловых связей. Используются разнообразные лексические средства, предложение распространенное, полное	4
		Рассказ составляется самостоятельно, но отмечаются отдельные ошибки, которые устраняются после дополнительных вопросов. Отмечаются отдельные нарушения связности повествования, недостаточное использование различных частей речи	3
		Для составления рассказа требуется помощь со стороны экспериментатора в виде вопросов, уточнений. Отмечается нарушение связности, пропуск действий, смысловые неточности	2
		Задание не выполнено, отказ от задания	1
6	Составление рассказа из личного опыта по вопросам	Ребенок составляет рассказ на основе подробного описания события из личного опыта, отражает личное отношение к событию. Используются разнообразные языковые средства, нарушения связности отсутствуют	4
		При составлении рассказа отмечаются отдельные нарушения связности, но при этом сохранена логика повествования, отсутствуют грамматические и смысловые ошибки	3
		Рассказ отличается простым перечислением событий или характеристик, отмечаются смысловые ошибки, грамматические ошибки, нарушение связности повествования	2
		Задание не выполнено, отказ от задания	1

Продолжение таблицы 1.1

1	2	3	4
7	Составление рассказа-описания	Описание содержит характеристики предмета, его свойства, функции. Отсутствуют смысловые и грамматические ошибки. Присутствует структура рассказа – начало, основная часть, концовка. Выражено личное отношение к описываемой игрушке. Присутствуют различные сравнения, определения	4
		Рассказ составлен правильно, присутствуют различные характеристики предмета, но при этом отмечается нарушение последовательности, смысловая незавершенность, незначительные нарушения связности	3
		Рассказ-описание составляется только с помощью педагога с опорой на наводящие вопросы. Отмечается нарушение связности, пропуск действий, смысловые неточности	2
		Задание не выполнено, отказ от задания	1

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Наглядный материал к диагностическим заданиям по изучению связной речи у детей старшего дошкольного возраста



Рисунок 2.1 – Наглядный материал к заданию «Составление предложения по отдельным ситуационным картинкам»



Рисунок 2.2 – Наглядный материал к заданию «Составление предложения по трём предметным картинкам, связанным по смыслу»

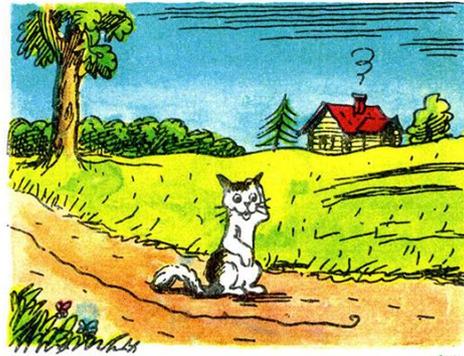
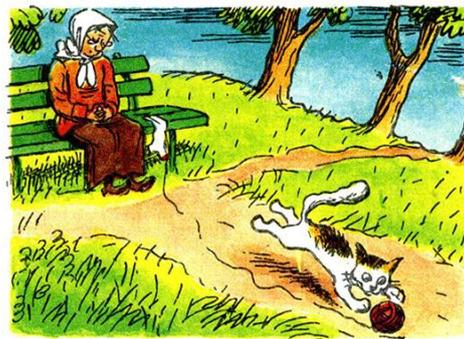


Рисунок 2.3 – Наглядный материал к заданию «Составление рассказа по серии сюжетных картинок»



Рисунок 2.4 – Наглядный материал к заданию «Составление рассказа по одной сюжетной картинке»



8



Рисунок 2.5 – Наглядный материал к заданию «Составление
рассказа-описания»