



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ 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

РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО  
ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ  
ПОСРЕДСТВОМ СКАЗКОТЕРАПИИ  
Выпускная квалификационная работа по направлению  
44.03.03. Специальное (дефектологическое) образование  
Магистерская программа  
«Психолого-педагогическое сопровождение детей с нарушениями  
речи»  
Форма обучения – очная

Проверка на объем заимствований:

79 % авторского текста  
Работа рекомен к защите  
рекомендована/не рекомендована  
« 18 » 12 2020 г.  
зав. кафедрой Л.А. Дружинина  
к.п.н., доцент Л.А. Дружинина

Выполнила:  
Студентка группы ОФ-206/173-2-1  
Бекетова Анастасия Александровна  
Научный руководитель:  
к. б. н., доцент кафедры СПиПМ Лапина Л. М.

Челябинск  
2020

## ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение .....	3
Глава 1. Теоретические основы развития связной речи детей с зпр .....	8
1.1 современные подходы к понятию связной речи.....	8
1.2 клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с задержкой психического развития.....	17
1.3 особенности развития связной речи у детей с зпр.....	32
1.4 сказкотерапия как методика развития речи детей с задержкой психического развития.....	39
Выводы по 1 главе.....	43
Глава 2. Экспериментальная работа по развитию связной речи детей старшего дошкольного возраста с зпр .....	44
2.1 состояние связной речи детей старшего дошкольного возраста с зпр ..	44
2.2 развитие связной речи детей старшего дошкольного возраста с зпр на занятиях по сказкотерапии .....	52
2.3. Эффективность использования сказкотерапии для развития связной речи детей старшего дошкольного возраста с зпр .....	56
Выводы по 2 главе.....	68
Заключение .....	70
Список литературы .....	74
Приложение 1 .....	81
Приложение 2 .....	84
Приложение 3 .....	101

## ВВЕДЕНИЕ

Среди детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) значительную часть занимают дети с задержкой психического развития (ЗПР) - от 2 до 6 человек на 1000 детского населения.

Среди больных с задержкой психического развития ЗПР имеются дети с различной степенью нарушений. Специалисты разного профиля, разрабатывающие методы лечения и обучения детей с задержкой психического развития (Г.Е Сухарева, Ж.И. Шиф, Т.А. Власова, М.С. Певзнер К.С Лебединская, В.И. Лубовский, У.В. Ульенкова, Н.Ю. Борякова), среди других трудностей становления познавательной деятельности, указывают на трудности формирования монологической связной речи у детей с ЗПР.

К концу XX столетия во многих развитых странах мира (США, Великобритании, Швеции, Германии, Скандинавских странах) ведущей стратегией в развитии образования детей с особыми потребностями стало инклюзивное образование, при котором включенным в общеобразовательный процесс детям с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) создаются дополнительные специальные условия, помощь и поддержка, облегчающие обучение. Инклюзивное образование предполагает создание коррекционных классов в массовых школах и групп в детских садах.

Это первый шаг от классической системы специального образования (предполагающей полную сегрегацию «особых» и «нормальных» детей) в сторону образования, признающего различия между людьми как ценность и понимающего каждого человека как полноправного участника образовательного процесса.

Инклюзивное образование - это признание ценности различий всех детей и их способности к обучению, которое ведется тем способом, который наиболее подходит этому ребенку. В процессе работы с детьми были использованы различные методы.

А.А. Гусейнова отмечала, что один из таких методов - сказкотерапия в сочетании с игрой.

Сказка служит для ребенка посредником между реальностью и внутренним миром. Сказка, будучи воспринятой и понятой (как правило, на бессознательном уровне), решает или, точнее, помогает решать некоторые психологические и речевые задачи, обеспечивая вступление человека в общественные отношения. Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева отметила, что любая сказка ориентирована на социально-педагогический эффект: она обучает, воспитывает, развивает, побуждает к деятельности и даже лечит. Сказочные образы эмоционально насыщены, красочны и необычны и в то же время просты и доступны для детского понимания. Именно поэтому сказки и их персонажи являются для ребенка одним из главных источников познания действительности (событий, образа поведения, характера людей). Именно в сказочной форме ребенок сталкивается со сложными явлениями и чувствами, которые изображаются в тексте интересными, новыми для ребенка высказываниями героев, описанием событий. [30]

По мнению Л.Б. Халилова дети с ОВЗ - это сложный, своеобразный контингент. У них наблюдаются недоразвитие познавательной деятельности, трудности в общении.

Для детей с ОВЗ процесс общения протекает сложнее, так как существуют языковые, слуховые, двигательные и другие барьеры для овладения социальным взаимодействием. [31]

По мнению Д.Ю. Соколова, Г.А. Быстровой, Э.А. Сизовой, сказка играет большую роль в коррекции эмоциональной и речевой сферы

«особых» детей. Развитие связной речи происходит, когда педагог (психолог) читает сказку: смена голосов персонажей, отражение в речи педагога (психолога) эмоциональных состояний персонажей сказки - все это способствует тому, что ребенок бессознательно начинает «отражать» в своей речи, те чувства, которые он испытывает при прослушивании сказки.

Сказкотерапия описана в исследованиях Р.Р. Калининой, как один из наименее «травмоопасных» и безболезненных способов психотерапии. Сказка не только учит детей переживать, радоваться, сочувствовать, но и побуждает их к речевому контакту. Ее значение расширяется до понятия «социальная адаптация», а значит, сказка играет важную роль в коррекции и компенсации грубых аномалий развития, подготовке детей с особыми нуждами к социализации в обществе.

Г. А. Быстрова, Э.А. Сизова, Т.А. Шуйская указывают на то, что сказки помогают ребенку адаптироваться к жизни: решая сказочные конфликты, ребенок учится способам общения со сверстниками и взрослыми, приобретает веру в себя и чувство защищенности. Ребенок не любит наставлений, и сказка не учит его напрямую, предлагая образы, которые интересны, а жизненно важная информация усваивается сама по себе, незаметно. Через сказку легко объяснить ребенку и первые нравственные понятия - что такое хорошо и что такое плохо. Ярко представленные в образах героев, они закрепляются в реальной жизни и во взаимоотношениях с близкими людьми.[34]

«Путешествуя» по сказкам, дети пробуждают фантазию и образное мышление, освобождаются от стереотипов и шаблонов. Постоянно используемые этюды на выражение и проявление различных эмоций улучшают и активизируют выразительные средства в речи - пластику, мимику. Для полноценного речевого развития ребенка важно питание его эмоциональной сферы, развитие чувства, а сказка - одно из самых доступных средств для развития ребенка.

Цель исследования: теоретически изучить и практически доказать эффективность использования сказкотерапии для развития связной речи детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

Объект исследования: особенности связной речи детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

Предмет исследования: сказкотерапия как средство развития связной речи детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

Задачи исследования:

1. Изучить современную психолого-педагогическую и специальную логопедическую литературу по проблеме исследования.

2. Выявить уровень и особенности развития связной речи детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

3. Определить и реализовать содержание деятельности логопеда с использованием сказкотерапии для развития связной речи детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

4. Оценить эффективность использования сказкотерапии для развития связной речи детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

Гипотеза исследования: деятельность логопеда по развитию связной речи детей старшего дошкольного возраста с ЗПР будет эффективной, если на занятиях в качестве основного средства коррекционного воздействия использовать сказкотерапию.

Методы исследования: теоретический анализ и обобщение литературных источников и практического опыта; психолого-педагогический эксперимент, математическая обработка результатов эксперимента.

База исследования: МБДОУ «Детский сад № 398 г. Челябинска». В исследовании приняло участие 20 детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Теоретическая новизна: теоретическая новизна работы состоит в научном обосновании использования сказкотерапии в работе по формированию связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

Практическая значимость: на основании исследования предложено тематическое планирование занятий с коррекционной направленностью по развитию связной речи детей старшего дошкольного возраста с ЗПР посредством сказкотерапии.

Структура магистерской диссертации: работа состоит из введения, двух глав, выводов по каждой главе, списка литературы.

Первая глава посвящена теоретическим аспектам изучения понятия «связной речи», охарактеризована специфика связной речи детей старшего дошкольного возраста с ЗПР; а также обосновано использование сказкотерапии в коррекционной работе по развитию связной речи старших дошкольников с ЗПР.

Во второй главе описаны результаты экспериментального исследования, а также особенности организации и содержания коррекционной работы по формированию связной речи старших дошкольников с ЗПР посредством сказкотерапии.

В заключении обобщены результаты исследования.

# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ С ЗПР

## 1.1 Современные подходы к понятию связной речи

Задачи развития связной речи занимает главное место в общей системе работы по развитию речи. Обучение связной речи является одновременно и целью, и средством практического овладения языком.

Проблема общения всегда привлекала пристальное внимание многих ученых и исследователей как отечественных, так и зарубежных. Рассмотрим понятия связной речи, общения, коммуникации и коммуникативных навыков в нашей работе.

По мнению Т.Г. Винокура связная речь – это смысловое развернутое высказывание или ряд логически сочетающихся предложений, обеспечивающих общение и взаимопонимание. Т.Г. Винокур, монологом называет форму речи, которая образуется в результате активной речевой деятельности, имеет структуру, содержащую зачин, середину и завершение высказывания.

В исследованиях С. Л. Рубинштейна, связность речи – это «адекватность речевого оформления мысли говорящего или пишущего с точки зрения ее понятности для слушателя или читателя».

Т. А. Ладыженская, М. Р. Львов выделяют связную речь, как единое смысловое и структурное целое, включающее связанные между собой и тематически объединенные, законченные отрезки.

В. Н. Мясищев говорил о том, что общение - это психологический феномен, который возникает у человека психического образования, накапливающего в себе результаты познания конкретного объекта действительности (в общении это другой человек или общность людей), соединяющего все состоявшиеся эмоциональные отклики на этот объект, а также поведенческих ответов на него [16].



А. В. Петровский говорил об общении как о сложном многоплановом процессе установления и развития контактов между людьми и группами, порождаемый потребностями совместной деятельности [47].

Именно через общение и связную речь мы можем получать и передавать информацию, на основе которой можем развиваться [57]. 9 Таким образом, от того, насколько сформированы и развиты коммуникативные навыки и умения зависит наше развитие, наша актуализация. К средствам общения относятся: – Язык - система слов, выражений и правил их соединения в осмысленные высказывания, используемые для общения. – Интонация - придает разный смысл одной и той же фразе. – Мимика дополняет смысл общения. Жесты как средства общения могут быть как общепринятыми, иметь закрепленные за ними значения, или экспрессивными, служить для большей выразительности речи [6]. Отечественные психологи, такие как В. Г. Ананьев, А. А. Бодалев, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Б. Ф. Ломов, А. Р. Лурия, В. Н. Мясищев, А. В. Петровский говорили о том, насколько важную и главную роль играет общение в формировании личности.

Связная речь определяется как единое смысловое и структурное целое, состоящее из тематически и логически связанных между собой отрезков и отражает все существенные стороны своего предметного содержания. В создании связного речевого продукта ученые выделяют деятельностный и личностный компоненты.

Деятельностный компонент обусловлен процессами образования и восприятия сообщения регуляции и контроля собственной речевой деятельности. Личностный - тем, что в речи лицо проявляет свою индивидуальность - характер, темперамент, уровень общей культуры. Результатом, продуктом связной речи является текст - словесно выраженный продукт речевой - мыслительной деятельности человека, которому

свойственна завершенность, структурная целостность, целенаправленность и прагматическая установка [50].

Связная речь выполняет ряд важных функций, главной из которых является коммуникативная, реализуется в двух основных формах - диалоге и монологе (Л.П. Якубинский). Каждая из этих форм имеет свои специфические особенности, которые определяют содержание и характер методики их формирования.

Диалог - форма языковой коммуникации, участники которой обмениваются репликами-высказываниями. Диалогом называют также слушание и произнесения в основном небольших, неполных, эллиптических предложений простого строения, которыми обмениваются собеседники. Он происходит в определенной ситуации и сопровождается активной и выразительной интонацией, мимикой, жестами. Собеседникам знакомый общий предмет разговора, поэтому мысли и суждения сжатые, неполные, иногда фрагментарные. Типичным для диалогической речи является активное применение шаблонов, клише, речевых стереотипов, устойчивых формул общения. Как и любому тексту, диалога свойственна связность, однако, как подчеркивал А.А.Леонтьев, в диалоге она устанавливается несколькими собеседниками [21].

Монолог - речь одного человека, ориентированная на восприятие его другими людьми, которая не предусматривает мгновенного, непосредственного отклика слушателей. Ориентация на слушателя требует ясности и содержательности речи, ведь информация, которую желает выразить говорящий, неизвестна другим. Говорящий в основном использует внеязыковые и интонационные средства выразительности, однако, в отличие от диалога, они играют второстепенную роль, поскольку монолог менее эмоциональный. Монолог не поддерживается ситуацией или вопросами, как диалог, он адресован не одному человеку, а многим. К монологу человека побуждают, прежде всего внутренние мотивы

(состояние, настроение, желания, намерения), он сам выбирает, о чем и с помощью каких средств говорить.

Монолог как основное средство логично и последовательно организованного сообщения есть более осознанным за диалог. Монологическая речь требует длительной внутренней подготовки, предварительного обдумывания, сосредоточение на главном, предполагает умение избирательно пользоваться уместными для конкретного случая языковыми средствами. Итак, монологическая речь - это более сложный, произвольный, организованный вид речи, требует специального обучения (Л.С. Волкова) [22]. Ученые, подчеркивая первичность диалога, доказывают, что монолог рождается в недрах диалога (Г.В. Чиркина) [31].

Охарактеризуем основные типы монологических высказываний.

Описание - это образец монологического сообщения в виде перечисления признаков предмета или явления. При описании объект речи раскрывается, т.е. уточняются форма, состав, структура, свойства, назначение (объекта). Назначение описания - это запечатлеть какой-то момент действительности, дать образ предмета, а не просто назвать его. Описание статично, в нем утверждается наличие или отсутствие каких-либо признаков предмета. В описании употребляются языковые категории, раскрывающие признаки фактов, явлений, предметов: именные конструкции, формы настоящего времени глаголов, слова с качественным и пространственным значением.

Рассуждение - это модель монологического сообщения, в котором в логической последовательности передано мысли, рассуждения для доказательства или объяснения чего-то, делаются соответствующие выводы. Основными его признаками являются наличие антитез, наличие ведущей идеи, наличие тезисов, достаточность аргументации, плановость, логическая последовательность.

Повествование - это модель монологического сообщения, в котором сообщается о каких-то следующих друг за другом событиях, то есть здесь имеется динамика - развитие событий во времени. В повествовательном рассказе обычно есть действующие лица и определенный сюжет, постепенно развивающийся во времени, а также в нем указывается место и время действия. Такой рассказ начинается с завязки действия, которое в процессе своего развития достигает кульминационного момента, после чего наступает развязка, позволяющая узнать, чем же все закончилось. События передаются с обязательным соблюдением их временной последовательности с учетом причинно-следственных связей. Повествовательные рассказы делятся на фактические и творческие. Повествовательные рассказы могут составляться как с опорой на наглядность (картинка или серию картин), так и без нее. [11]

Связная речь может быть ситуативной и контекстной. Важно отметить, что ситуативная речь не отражает полностью содержания мысли в речевых формах и связана с конкретной наглядной ситуацией. Понятна только при учете той ситуации, о которой рассказывается. Произносящий часто использует жесты, мимику, указательные местоимения. В содержание контекстной речи в отличие от ситуативной ее понятно из самого контекста. Д. Б. Эльконин отметил, что сложность контекстной речи состоит в том, что здесь требуется построение высказывания без учета конкретной ситуации, с опорой только на языковые средства.

Дадим характеристику категорий текста, значимых для нашего исследования. Важнейшими текстовыми категориями являются смысловая цельность (целостность) и связность. Текст создается, чтобы не просто выразить мысль, как это делается в предложении, а развить эту мысль (замысел). Развитие мысли требует смены синтаксических конструкций. Суть этого явления заключается в том, что каждое последующее предложение опирается на предшествующее, продвигая высказывание от

известного («данного») к неизвестному («новому»), вследствие чего образуется новая цепочка предложений, имеющая начало и конец, определяющая границы текста [5].

А.А. Леонтьев выделяет следующие категориальные признаки текста:

- Наличие заголовка, его завершённость, тематическое единство;
- Целенаправленность, интеграция, подчинение каждого компонента текста его общей мысли;
- Структурная организация текста, связь между его частями и предложениями;
- Отработанность текста с точки зрения стилистических норм, называются следующие текстовые категории: информативность, завершённость, цельность, связность, ретроспекция, последовательность[21].

Важными понятиями, которые характеризуют смысловую цельность текста, являются понятия «тема» и «содержание» высказывания, «основная мысль».

Тема - это предмет речи, распадающийся в тексте на микротемы, считающиеся минимальными единицами речевого смысла. Содержание высказывания предусматривает наличие в нем замысла автора (это сообщение о фактах, явлениях) и содержательной интерпретации (индивидуального авторского понимания). Текст является целостным при подчинении отбора его содержания задаче передать основную мысль.

Ученые установили, что основу связности в сложном синтаксическом целом составляет коммуникативная преемственность предложений. В теме предложения повторяется часть информации предыдущего предложения, в которой содержится новая информация, которая развивает, обогащает смысл высказывания, движет смысл вперед [5].

Показателем цельности служит также заголовок, обозначающий тему, или основную мысль текста, или возможность его подбора. Создание цельного текста ребенком требует определенного уровня сформированности умений ориентироваться на тему или заголовок при построении высказывания, отбирать содержание в соответствии с целью и основной мыслью. В обучении детей необходимо учитывать характеристику текста, то есть не только структурную, но и смысловую ее организацию. В детской речи чаще встречаются тексты небольшого объема, поэтому для методики развития речи наибольшее значение имеют исследования связности внутри минимального отрезка большого текста. Любой правильно организованный текст, представляет собой смысловое и структурное единство, части которого тесно взаимосвязаны как семантически, так и синтаксически [5].

Учитывая, что дети школьного возраста овладевают только устной речью (которое приобретает признаки письменной в ситуации, когда ребенок сознательно произвольно диктует взрослому определенный текст, заботясь о его соответствующем оформлении).

Таким образом, исследователи стремятся определить место текста в системе языка или речи, выделить собственно текстовые категории, присущие только этой единице. При всех различиях в исследованиях в них есть много общего. Прежде всего, текст рассматривается как речетворческое произведение, как продукт речи, как основная единица речи. Для исследователей является бесспорным положение о том, что производство текстов и их осмысление происходят в процессе коммуникации. Именно в процессе общения формируются определенные типы высказываний, речевые жанры, обладающие определёнными и относительно устойчивыми типическими формами построения целого. Основными характеристиками текста являются цельность и связность.

А.А.Леонтьев, соединяя два понятия «монолог» и «текст», ввел новое понятие - «текст монологической речи», выделив в качестве основных его характеристик цельность и связность [21].

Цельность изучается как психологическая категория, включающаяся в намерении говорящего реализовать задуманное по четкому, последовательному, продуманному плану. Такое намерение обеспечивается умением осуществлять два вида планирования: планирование всего рассказа как речевого целого, т.е. составление «большой программы» монологического сообщения, и планирование каждого отдельного предложения, входящего в рассказ, т.е. составление так называемых «малых программ»[23].

А.А.Леонтьев указывает на практическую значимость изучения проблемы цельности, связывает ее с вопросами адекватного восприятия и понимания сообщения в процессе коммуникации, т.к. если текст «плохой» в смысле цельности, то он плохой и в смысле восприятия, понимания и воспроизведения. За цельный текст автор предлагает принять такой, который сохраняет смысловое единство при его воспроизведении, когда неизбежно теряются незначительные для передачи содержания смысловые элементы.

В отличие от категории цельности, относящейся к смысловому плану сообщения, категория связности характеризует внешний план и проявляется в семантической и грамматической зависимости предложений, порядке слов в предложениях, интонационном оформлении, особой системе паузирования, соотносительности предложений по длительности звучания.

Важным моментом для анализа речевой продукции детей с задержкой психологического развития является мысль о том, что отмеченные признаки связности не задаются коммуникативным намерением говорящего, а создаются «в ходе порождения текста»[23].

Учитывая сложную организацию устной монологической речи, А.А.Леонтьев делает вывод о необходимости специального «речевого воспитания», направленного как на формирование умений, связанных с произвольностью и развернутостью, так и на формирование речевых умений, касающихся структурной организованности текста монологического высказывания. Одной из второстепенных задач, связанных с обучением связной речи, является, по мнению автора, задача нахождения средств демонстрации внутреннего, идеального, смыслового плана сообщения, поскольку это позволило бы «объективировать наше интуитивное ощущение смысловой структуры и смысловой насыщенности текста»[21, с. 90].

Исследования показывают, что построение цельного и связного текста требует от ребенка овладения рядом языковых умений:

- Строить высказывание в соответствии с темой и основной мыслью;
- Пользоваться различными функционально-смысловыми типами речи в зависимости от цели и условий коммуникации;
- Соблюдать структуру определённого типа текста, позволяющую достичь поставленной цели;
- Соединять предложения и части высказывания с помощью различных типов связи и разнообразных средств;
- Отбирать адекватные лексические и грамматические средства [31].

Таким образом, по связной речи в современной психолого-педагогической науке принято понимать смысловое развернутое высказывание или ряд логически сочетающихся предложений, обеспечивающих общение и взаимопонимание. Связная речь делится на монолог и диалог. Хорошо развитая связная речь лежит в основе коммуникации, а значит социальной успешности ребенка.



## **1.2 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с задержкой психического развития**

В последние десятилетия значительно увеличилось количество детей с задержкой психического развития. В настоящее время они составляют более 20 % детской популяции. Это часть той группы детей, которая в мировой психологической и медицинской литературе называется «дети с минимальной дисфункцией мозга», а в педагогической - дети с трудностями в обучении или медленно обучающиеся [15].

Проблема задержки психического развития (ЗПР) актуальна не только для психологии, дефектологии и педагогики, но и для психиатрии, детской неврологии и педиатрии. Данный диагноз устанавливается детям до младшего школьного возраста; если же признаки недоразвития психических функций сохраняются в более старшем возрасте, это свидетельствует об умственной отсталости. До настоящего времени не существует как четких диагностических рамок ЗПР, так и единого мнения о возрасте, до которого правомерен данный диагноз. Ошибки при диагностике задержек психического развития ведут к выбору неадекватной обучающей программы и возникновению школьной дезадаптации, на фоне которой в дальнейшем может формироваться девиантное поведение [22, 23].

Комплексное изучение задержки психического развития как специфического отклонения детского развития развернулось в отечественной дефектологии в 60-е годы прошлого столетия. Острейшая необходимость разработки теории развития детей с ЗПР в сравнении с детьми с другими отклонениями развития, а также с полноценно развивающимися детьми была обусловлена главным образом нуждами педагогической практики.

Первые обобщения клинических данных о детях с ЗПР и общие рекомендации по организации коррекционной работы с ними в помощь учителю были даны Т.А. Власовой и М.С. Певзнер [14].

Задержка психического развития, несмотря на разнообразие ее проявлений, характеризуется рядом признаков, позволяющих ограничить ее от педагогической запущенности и умственной отсталости. Так, дети с задержкой психического развития не имеют нарушений отдельных анализаторов и крупных нарушений мозговых структур, но отличаются незрелостью сложных форм поведения и целенаправленной деятельности на фоне быстрой истощаемости, утомляемости, нарушенной работоспособности [7].

По мнению Н.Ю. Максимовой и Е.Л. Милютиной [17], задержка психического развития - это замедление темпа развития психики ребенка, которое выражается в недостаточности общего запаса знаний, незрелости мышления, преобладании игровых интересов, быстрой пресыщаемости в интеллектуальной деятельности.

В.М. Астапов, Н.П. Вайзман, отмечают, что задержка психического развития - не клиническая форма заболевания. Это дизонтогенное (аномальное) развитие. Оно характеризуется нарушением познавательной деятельности и расстройством эмоционального развития (инфантилизмом). Сущность ЗПР состоит в следующем: созревание организма и развитие психических процессов (мышления, памяти, внимания, восприятия, речи), эмоционально-волевой сферы личности происходит неравномерно и в замедленном темпе, отставая от нормы на 1,5 - 2 года [10].

А.Д. Гонеев [19] использует такое определение: «задержка психического развития - нарушение нормального темпа психического развития, в результате чего ребенок, достигший школьного возраста, продолжает оставаться в кругу дошкольных, игровых интересов».

Вопросами этиологии и классификации задержки психического развития занимались М.С. Певзнер, Т.А. Власова, К.С. Лебединская. Для практических работников наиболее значима классификация по этиологическому принципу К.С. Лебединской, которая выделяет четыре формы задержки психического развития: конституциональную, соматогенную, психогенную и церебрально-органическую. Каждый из этих типов ЗПР имеет свою клинко-психологическую структуру.

ЗПР конституционального происхождения. Речь идет о так называемом гармоническом инфантилизме (неосложненном психическом и психофизическом инфантилизме, по классификации М.С. Певзнер, Т.А. Власовой), при котором эмоционально-волевая сфера находится как бы на более ранней ступени развития, во многом напоминая нормальную структуру эмоционального склада детей более раннего возраста. Характерны преобладание эмоциональной мотивации поведения, повышенный фон настроения, непосредственность и яркость эмоций при их поверхностности и нестойкости, легкая внушаемость.

Гармонический инфантилизм является как бы ядерной формой психического инфантилизма, в котором черты эмоционально-волевой незрелости выступают в наиболее чистом виде и часто сочетаются с инфантильным типом телосложения.

Такая гармоничность психофизического облика, нередкость семейных случаев, непатологичность психических особенностей позволяют предположить преимущественно врожденно-конституциональную этиологию этого типа инфантилизма. Однако нередко происхождение гармонического инфантилизма может быть связано с негрубыми обменно-трофическими расстройствами, либо внутриутробными, либо приобретенными в течение первых лет жизни. В этом отношении представляют интерес данные Г.П. Бертынь (1970) об относительной частоте гармонического инфантилизма у близнецов и

предположение о патогенетической роли гипотрофических явлений, связанных с фактором многоплодия [24].

ЗПР соматогенного происхождения. Этот тип аномалии развития обусловлен длительной соматической недостаточностью различного генеза: хроническими инфекциями и аллергическими состояниями, врожденными и приобретенными пороками развития соматической сферы, в первую очередь сердца [18].

В замедлении темпа психического развития этих детей значительная роль принадлежит стойкой астении, снижающей не только общий, но и психический тонус. Нередко имеет место и задержка эмоционального развития - соматогенный инфантилизм, обусловленный рядом невротических наслоений - неуверенностью, боязливостью, капризностью, связанными с ощущением своей физической неполноценности, а иногда индуцированными и режимом определенных ограничений и запретов, в котором находится соматически ослабленный или больной ребенок.

ЗПР психогенного происхождения. Этот тип ЗПР связан с неблагоприятными условиями воспитания, препятствующими правильному формированию личности ребенка.

Социальный генез этого типа аномалии не исключает ее патологического характера. Как известно, неблагоприятные средовые условия, рано возникшие, длительно действующие и оказывающие травмирующее влияние на психику ребенка, могут привести к стойким сдвигам его нервно-психической сферы, нарушению сначала вегетативных функций, а затем и психического, в первую очередь эмоционального, развития. В таких случаях речь идет о патологическом (аномальном) развитии личности. Этот тип ЗПР следует отличать от явлений педагогической запущенности, не представляющих собой патологического

явления, а ограниченных дефицитом знаний и умений вследствие недостатка интеллектуальной информации.

ЗПР психогенного происхождения наблюдается, прежде всего, при аномальном развитии личности по типу психической неустойчивости, чаще всего обусловленном явлении гипоопеки - условиями безнадзорности, при которых у ребенка не воспитываются чувства долга и ответственности, а также формы поведения, связанные с активным торможением аффекта. Не стимулируется развитие и познавательной деятельности, интеллектуальных интересов и установок. Поэтому черты эмоционально-волевой сферы в виде аффективной лабильности, импульсивности, внушаемости у этих детей часто сочетаются с недостаточным уровнем знаний и представлений, необходимых для усвоения школьных предметов.

Вариант аномального развития по типу «Кумир семьи» обусловлен, напротив, гиперопекой - неправильным, изнеживающим воспитанием, при котором ребенку не прививаются черты самостоятельности, инициативности, ответственности. Для этого психогенного инфантилизма, наряду с малой способностью к волевому усилию, характерны черты эгоцентризма, нелюбовь к труду, установка на постоянную помощь и опеку.

Вариант патологического развития личности по невротическому типу чаще наблюдается у детей, в семьях которых имеют место грубость, жестокость, деспотичность, агрессия к ребенку и другим членам семьи. В такой обстановке формируется личность робкая, боязливая, эмоциональная незрелость которой проявляется в недостаточной самостоятельности, нерешительности, малой активности и инициативе. Неблагоприятные условия воспитания приводят к задержке развития и познавательной деятельности.

ЗПР церебрально-органического происхождения. Этот тип ЗПР занимает основное место в данной полиморфной аномалии развития. Он встречается чаще других описанных типов, нередко обладает большей стойкостью и выраженностью нарушений как в эмоционально-волевой сфере, так и в познавательной деятельности.

Изучение анамнеза этих детей в большинстве случаев показывает наличие негрубой органической недостаточности нервной системы, чаще - резидуального характера: патологию беременности (тяжелые токсикозы, инфекции, интоксикации и травмы, несовместимость крови матери и плода по Rh, ABO и др. факторам), недоношенность, асфиксию и травму в родах, постнатальные нейроинфекции, токсико-дистрофирующие заболевания первых лет жизни.

По данным Ю. Дауленскене (1973) на долю патологии беременности, родов, заболеваний первого года жизни приходится 67,3 % из всех причин, потенциально приводящих к формированию ЗПР церебрально-органического генеза. По предположению Г. Гроссмана и В. Шмитца 70 % падает на внутриутробную патологию и лишь 30 % - раннюю постнатальную. Л. Тарнополь отмечает инфекционную этиологию в 39 % случаев, последствия родовых и постнатальных травм - в 33 % .

Анамнестические данные указывают и на частое замедление смены возрастных фаз развития: запаздывание формирования статических функций, ходьбы, речи, навыков опрятности, этапов игровой деятельности.

В соматическом состоянии наряду с частыми признаками задержки физического развития (недоразвитие роста, мускулатуры, недостаточность мышечного и сосудистого тонуса) нередко наблюдается общая гипотрофия, что не позволяет исключить патогенетической роли нарушений вегетативной регуляции трофических и иммунологических функций; могут наблюдаться и различные виды диспластичности телосложения.

В неврологическом состоянии часто встречаются гидроцефальные, а иногда и гипертензионные стигмы, стертый гемисиндром, нарушения черепно-мозговой иннервации, пирамидные знаки, явления вегетативно-сосудистой дистонии.

Церебрально-органическая недостаточность, прежде всего, накладывает типичный отпечаток на структуру самой ЗПР - как на особенности эмоционально-волевой незрелости, так и на характер нарушений познавательной деятельности.

Эмоционально-волевая незрелость представлена органическим инфантилизмом. При этом инфантилизме у детей отсутствует типичная для здорового ребенка живость и яркость эмоций. Больные дети характеризуются слабой заинтересованностью в оценке, низким уровнем притязаний. Игровую деятельность характеризует бедность воображения и творчества, определенные монотонность и однообразие, преобладание компонента двигательной расторможенности.

В зависимости от преобладающего эмоционального фона можно выделить два основных вида органического инфантилизма:

1. неустойчивый - с психомоторной расторможенностью, эйфорическим оттенком настроения и импульсивностью, имитирующими детскую жизнерадостность и непосредственность;
2. тормозимый - с преобладанием пониженного фона настроения, нерешительностью, безынициативностью, часто боязливостью.

В формировании ЗПР церебрально-органического генеза значительная роль принадлежит и нарушениям познавательной деятельности, обусловленным недостаточностью памяти, внимания, инертностью психических процессов, их медлительностью, пониженной переключаемостью, а также дефицитарностью отдельных корковых функций. Психолого-педагогические исследования, проводимые в течение ряда лет в НИИ дефектологии АПН СССР, констатируют у этих детей

неустойчивость внимания, недостаточность развития фонематического слуха, зрительного и тактильного восприятия, оптико-пространственного синтеза, моторной и сенсорной стороны речи, долговременной и кратковременной памяти, зрительно-моторной координации, автоматизации движений и действий. Нередко обнаруживаются плохая ориентировка в «правом-левом», явления зеркальности в письме, затруднения в дифференцировке сходных графем.

При этом отмечается определенная парциальность, мозаичность нарушений отдельных корковых функций. Очевидно, в связи с этим, одни из детей испытывают преимущественные трудности в овладении чтением, другие - письмом, третьи - счетом, четвертые обнаруживают наибольшую недостаточность двигательной координации, пятые - памяти и т.д.

У детей с ЗПР энцефало-органического генеза, как правило, наблюдается ряд энцефалопатических расстройств.

Церебрастенические явления встречаются наиболее часто и проявляются в ряде феноменов, отражающих нейродинамические расстройства, в первую очередь повышенную истощаемость ЦНС. К ним относятся нарушения интеллектуальной работоспособности с падением по мере утомления способности к запоминанию, концентрации внимания, нарастание психической медлительности, эмоциональные и двигательные расстройства, явления вегетативной дистонии.

Неврозоподобные явления, патогенетически связанные с церебрастенической почвой, представлены тревожностью, боязливостью, склонностью к страхам темноты, одиночества; тикозными гиперкинезами - навязчивыми движениями, неврозоподобными заиканиями, неврозоподобным энурезом.

Синдром психомоторной возбудимости, чаще наблюдаемый у мальчиков, включает аффективную и общую двигательную расторможенность, отвлекаемость, суетливость.



Аффективные нарушения проявляются в немотивированных колебаниях настроения церебрально-органического регистра: дисфорическом состоянии - пониженном настроении со злобностью, недоверчивостью, склонностью к агрессивным разрядам; эйфорическом состоянии - повышенном настроении с элементами дурашливости, назойливости, бесцельной суетливости.

Психопатоподобные нарушения представляют собой сочетание двигательной расторможенности, аффективной неустойчивости, снижения интереса к интеллектуальной деятельности с отрицательным отношением к учебе.

Апатико-динамические расстройства включают снижение инициативы и побуждений в интеллектуальной деятельности, выраженную эмоциональную вялость и двигательную заторможенность [25, 26].

В развитии более стойких церебрально-органических форм ЗПР играют роль как более грубые нейродинамические расстройства - инертность психических процессов, их медлительность, недостаточная переключаемость, так и более выраженные энцефалопатические нарушения (психопатоподобные, эпилептиформные, апатико-динамические расстройства).

Таковы клинические особенности ЗПР церебрально-органического генеза. В зависимости от преобладания в клинической картине явлений либо эмоционально-волевой незрелости, либо нарушений познавательной деятельности ЗПР церебрального генеза можно условно разделить на два основных варианта:

- Органический инфантилизм;
- Задержка психического развития с преобладанием функциональных нарушений познавательной деятельности [20].

Таким образом, исследователи отмечают, что дети с задержкой психического развития церебрально-органического происхождения, при

которой наиболее стойкие нарушения темпа психического созревания осложнены рядом нейродинамических и энцефалопатических расстройств, особенно нуждаются в специальных условиях обучения. Дети, имеющие задержку психического развития конституционального и соматогенного происхождения, могут обучаться в условиях общеобразовательной школы при оказании им специальной помощи со стороны педагогов, детского врача, родителей, психолога, логопеда [27].

Н.Ю. Максимова, Е.Л. Милютин выделяют следующие типы задержек психического развития: гармонический психофизический инфантилизм, органический инфантилизм, церебрально-органическая задержка, соматическая задержка, педагогическая и макросоциальная запущенность.

Гармонический психофизический инфантилизм представляет собой задержку психического развития конституционального происхождения. Часто инфантилизм встречается и у других членов семьи, не достигая патологического уровня. В некоторых случаях задержка затрагивает не только психику, но и физическое развитие ребенка. При гармоническом психофизическом инфантилизме ребенок несколько отстает в росте и весе от своих сверстников, отличается живостью моторики и эмоций. Круг интересов ограничивается игровой деятельностью. Игра развитая, сюжетно-ролевая, в которой ребенок может проявлять много выдержки и творчества. В то же время учебно-познавательная деятельность для этих детей малопривлекательна, при выполнении учебных заданий наступает быстрая пресыщаемость. Эмоции и мотивация соответствуют более младшему возрасту. Самооценка слабо дифференцирована. При этом не отмечается существенных нарушений со стороны психических процессов. Задержка в основном затрагивает эмоционально-волевую сферу личности, приводит к недостаточности произвольной регуляции деятельности, мышления, запоминания, сосредоточения внимания. При оказании

организующей помощи и постоянном поощрении испытуемые показывают достаточный уровень достижений в интеллектуальной сфере. В дальнейшем возможно постоянное сглаживание различий между нормой и детьми с инфантилизмом, перевод их в обычную школу из школы для детей с ЗПР [25, 26].

Органический инфантилизм возникает на основе перенесенных в раннем детстве органических поражений (травм, инфекций). При этом отмечаются признаки незрелости эмоционально-волевой сферы: неспособность к произвольному сосредоточению на интеллектуальной деятельности, преобладание игровой мотивации.

Однако у детей этого типа отмечаются и черты органического поражения ЦНС: инертность психических процессов, неловкость моторики. При обследовании выявляется высокая ориентация на реакцию взрослого, стремление заслужить похвалу экспериментатора. При этом ребенок мало заинтересован в содержании задания, не может самостоятельно оценить успешность своей деятельности. У детей с органическим инфантилизмом выражены следующие особенности эмоционально-волевой сферы: при преобладании повышенного фона настроения отмечается неусидчивость, двигательная расторможенность. Ребенок не способен к волевому усилию и самоорганизации в ходе деятельности. Самооценка обычно высокая, отношение к учебе негативное («скучно», «трудно», «лучше поиграть»). Родители и учителя отзываются о таких детях как о расторможенных и недисциплинированных. При исследовании интеллекта у таких детей выявляется нижняя граница возрастной нормы. У детей с преобладанием черт тормозимости и тревожности легко возникает школьная тревожность. Дети тяжело переживают свои неудачи в учебе, хотя у них преобладают игровые интересы. На уроках эти дети подчиняются требованиям дисциплины, но боятся отвечать у доски, перед классом. Инертность и медленный темп

сенсомоторики приводят к тому, что ребенок не в состоянии понять и выполнить задание одновременно с другими учениками. Сознание своей неспособности еще больше тормозит личностное развитие ребенка. Причиной обращения к психологу или психиатру часто служит неуспеваемость. У детей с органическим инфантилизмом возможно значительное улучшение поведения и успеваемости при регулярно проводимом лечении и оздоровлении. [25, 26].

Помимо консультации с психиатром и лечения, для детей этого типа рекомендуются занятия по развитию памяти, произвольного внимания, абстрактного мышления, проводимые в игровой форме. Это позволяет уменьшить последствия органического инфантилизма. В подростковом возрасте у таких детей возможно появление нарушений социальной адаптации, побеги из дома и школы. Поэтому необходимо обязательное динамическое наблюдение этих детей психологом в течение всего обучения в школе.

Церебрально-органическая задержка психического развития в большей степени затрагивает познавательную деятельность, а не эмоционально-волевую сферу. При патопсихологическом обследовании отмечается двигательная расторможенность, недостаточное понимание инструкций. Работоспособность снижена, выражена истощаемость психических процессов по гипостеническому либо гиперстеническому типу.

Объем и произвольная концентрация внимания недостаточны, резко страдает способность к распределению внимания. Память также развита слабо, в основном страдает запоминание вербального материала. Темп сенсомоторики замедлен, нарушена точная координация движений.

Отмечается задержка речевого развития, бедность словарного запаса. У детей часто отмечаются дефекты произношения, недостаточность

звукобуквенного анализа и синтеза. Речь в меньшей степени, по сравнению с нормой, выполняет функцию регуляции деятельности.

При церебрально-органической ЗПР встречаются и проявления очаговых поражений мозга: нарушения зрительного и слухового восприятия, стереотипы и повторы в ходе деятельности, трудности пространственной ориентации.

При исследовании детей этой группы общий уровень интеллекта является промежуточным между нормой и умственной отсталостью. Отмечается конкретность мышления. Однако в отличие от больных с дебильностью отмечается неравномерность уровня достижений. Важным является то, что при оказании помощи у ребенка улучшаются достижения, возможны усвоение и перенос нового опыта при неоднократных обучающих попытках.

Эмоциональная сфера личности у таких детей также страдает. Возможны проявления грубости, импульсивности, расторможенности влечений. Волевая регуляция деятельности развита крайне недостаточно.

Самооценка и критичность к результатам деятельности у детей этой группы затруднены. Специфика игровой деятельности состоит в том, что у ребенка стереотипная игра, а игры с правилами отсутствуют. К началу школьного возраста доступны довольно простые сюжетно-ролевые игры. При ранней диагностике, регулярно проводимом лечении и обучении по специальной программе возможно достижение хорошей социальной адаптации детей с церебрально-органической задержкой психического развития. В связи с органическим характером нарушений желательны учеба сначала в школе, где есть возможность обучаться по программе для детей с ЗПР, а потом в школе санаторного типа.

При частых соматических заболеваниях у детей возможно появление соматогенной задержки психического развития. При тяжелых соматических заболеваниях (пневмонии, хирургических операциях) у

детей дошкольного возраста могут произойти явления ретардации психического развития. При этом ребенок утрачивает недавно приобретенные навыки, возвращается к более ранним формам поведения. Если эти заболевания повторяются часто, то к школьному возрасту ребенок не осваивает необходимых умений и навыков. Помимо этого, соматические заболевания, естественно, влияют и на нервную систему, приводя к эмоциональной лабильности, истощаемости, колебаниям активного внимания.

При отсутствии положительных эмоциональных стимулов, развивающего и обучающего воздействия у ребенка наступает явление сенсорной депривации. Как следствие этого, у детей младшего возраста возникает потребность в самостимуляции: они стереотипно раскачиваются, сосут палец или одеяло, возможно появление мастурбации. Эти проявления в значительной степени тормозят психическое, а иногда и физическое развитие ребенка. В дальнейшем, при возвращении ребенка в более благоприятные условия, приобретенные навыки аутоstimуляции могут оставаться на длительный срок.

Нарушены концентрация и распределение внимания. Память и интеллектуальные способности значительно не страдают. Выражена эмоциональная лабильность: при малейших неудачах в выполнении заданий дети плачут, долго не могут приступить к следующему заданию. Самооценка занижена. Преобладают игровые интересы, некоторые игры могут быть стереотипными, служить защитой от страхов. У детей этого типа легко формируется школьная тревожность.

Задержка психического развития может возникать в связи с педагогической и микросоциальной запущенностью. Этот вид ЗПР формируется у детей со здоровой нервной системой, нормальными предпосылками интеллектуального развития, но воспитывающихся в неблагоприятных условиях. Среди них наибольшее количество детей,

которые живут в семьях умственно отсталых, психически больных родителей, а также в условиях безнадзорности и гиперопеки, что часто встречается в случаях, если родители злоупотребляют алкоголем или наркотиками. В результате возникает социальная незрелость личности, нарушение системы интересов и идеалов, недостаточность чувства долга. Помимо этого у ребенка не хватает запаса знаний, отмечается бедность словарного запаса.

Н.Я. Семаго и М.М. Семаго предложили разделить категорию детей, традиционно относимых к группе «задержка психического развития» на две принципиально различные подгруппы. К подгруппе «задержанное психическое развитие» они относят варианты истинно задержанного развития, которое характеризуется именно замедлением темпа формирования различных характеристик когнитивной и эмоционально-личностной сфер, включая и механизмы регуляторной деятельности.

Другая подгруппа получила название «парциальная несформированность высших психических функций». Развитие этой группы детей характеризуется качественно иной структурой компонентов психической деятельности ребенка.

Достоинства этого подхода в том, что подобная дифференциация отражает специфику проблем детей и определяет приоритетное направление того или иного вида коррекционной работы.

Таким образом, задержка психического развития - это замедление темпа развития психики ребенка, которое выражается в недостаточности общего запаса знаний, незрелости мышления, преобладании игровых интересов, быстрой пресыщаемости в интеллектуальной деятельности. психолого-педагогическое определение для наиболее распространенного среди всех встречающихся у детей отклонений в психофизическом развитии По классификации К. С. Лебединской выделяют четыре варианта ЗПР. Данные дети отличаются от психически здоровых детей тем, что не в

состоянии освоить общеобразовательную школьную программу, имеют стойкие трудности в обучении, у них запаздывает развитие речи, моторики, не развита эмоционально - волевая сфера, отмечается частая смена настроения. Эти дети не имеют нарушений анализаторных систем и не являются умственно отсталыми; уровень их развития соответствует более младшему возрасту.

### **1.3 Особенности развития связной речи у детей с ЗПР**

Нарушения связной речи чаще всего рассматривается как общая глобальная проблема при изучении разных вариантов ЗПР. У детей с ЗПР связная речь сформирована недостаточно. 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.

При пересказе дети с ЗПР ошибаются в передаче логической последовательности событий, пропускают отдельные звенья, "теряют" действующих лиц. Рассказ-описание малодоступен для них, обычно рассказ подменяется отдельным перечислением предметов и их частей.

Творческое рассказывание детям с ЗПР дается с большим трудом, чаще не сформировано. Дети испытывают серьезные затруднения в определении замысла рассказа, последовательном развитии выбранного сюжета и его языковой реализации. Нередко выполнение творческого задания подменяется пересказом знакомого текста. Дети испытывают определенные трудности при продуцировании связного высказывания, которые нередко сопровождаются поисками необходимых языковых средств. У детей нет умения и навыков связно излагать свои мысли, поэтому для них характерны высказывания односложными ответами на



вопрос или разными нераспространенными предложениями, а также неоднократное повторение слов и отдельных предложений.

Исследуя особенности связной речи детей с ЗПР, А.Г. Зикеева указывает на значительные различия в степени владения этим видом речи детьми старшего возраста. Если у одних детей навык самостоятельного рассказывания не был сформирован, то у других недостатки в построении развернутых сообщений были выражены в меньшей степени [11].

Специально проведенными исследованиями установлено, что дети с ЗПР значительно отстают от нормально развивающихся сверстников в овладении навыками связной, прежде всего монологической, речи. У детей с ЗПР 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. В связи с этим формирование связной монологической речи детей с ЗПР приобретает первостепенное значение в общем комплексе коррекционных мероприятий. На полноценное овладение детьми монологической речью должна быть направлена и работа по развитию у них лексических и грамматических языковых навыков [2].

У детей с ЗПР наблюдается и недостаточно полное понимание текста, поскольку для понимания содержания нужен, прежде всего, определенный запас слов, знание их значений, а также связей между словами предложениями. У детей с ЗПР эти предпосылки формирования правильного прочитанного отсутствуют. Дети не понимают отдельные слова, вследствие этого многое из текста остается непонятным; улавливают лишь общий смысл рассказа. Пересказ оказывается неполным, неточным из-за неправильного осмысления отдельных слов, связи между

ними. Для полного художественного пересказа необходимо умение проникать, усваивать, осознавать[14].

Смысл рассказа понимается неполно из-за трудности осмысления причинно-следственных и временных связей. По мнению Р.И. Лалаевой, нарушение последовательности всегда отражается на связности текста. Наиболее распространенный ее тип, последовательность сложных соподчиненных отношений временных, пространственных, причинно-следственных, качественных. К числу основных нарушений последовательности изложения относятся: пропуск; перестановка членов последовательности; смешение разных рядов последовательности (когда, например, ребенок, не закончив описание какого-либо существенного свойства предмета, переходит к описанию следующего, а затем вновь возвращается к предыдущему. Дети успешнее осуществляют полный пересказ доступного им текста, чем изложение его основного содержания [17].

У детей не сформировано умение адекватно развивать замысел, заложенный в зачатке сообщения. Причинами здесь являются: неумение выделить главный смысл услышанного; неумение развить, развернуть найденный смысл в полное последовательное сообщение; неумение обдумывать предстоящее высказывание в целом, выделять главное, дифференцировать, производить отбор необходимого материала, планировать логически последовательное изложение своей речи.

В связной речи отражаются, естественно, все перечисленные особенности. Развернутые смысловые высказывания детей с ЗПР и 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 [3,4].

Вследствие недоразвития всех компонентов речи, касающихся как смысловой, так и звуковой стороны, спонтанное и поэтапное формирование речевых умений и навыков или невозможно, или дисгармонично. Все это усугубляется дефицитом средств общения, отсутствием полноценных условий для накопления необходимого речевого опыта. По мнению Р.И.Лалаевой, особенности в построении высказывания, характерные для детей с общим недоразвитием речи, - результат трудностей планирования и развития речевого сообщения. Наиболее характерными видами аграмматизмов являются: пропуск или избыточность членов продолжения, ошибки в управлении и согласовании, в употреблении служебных слов, в употреблении временных глаголов, в слово и формообразовании, в формировании высказывания [17].

Для рассказов детей с ЗПР характерно увеличение доли существительных, местоимений, служебных слов. Необоснованно частое применение существительных может быть вызвано трудностями в развертывании высказывания. Предложение не строится каждый раз заново, а воспроизводится фраза или просто перечисляются субъекты и объекты действия. Некоторые рассказы или пересказы состоят из одних существительных и представляют собой простое перечисление. Частое использование местоимений и наречий с обобщенным недифференцированным значением объясняется ограниченным словарным запасом. Детям присущи выражения типа «тут такое, а вот тут так».

Неумеренное употребление служебных и вводных слов результат неумения грамотно оформить предложение. Их употребление не требует строить каждый раз новую программу высказывания, а идет по пути воспроизведения уже известного. О.Г. Приходько утверждает, что у детей с ЗПР монологическая устная речь самостоятельно не формируется. При

пересказе или рассказе дети, страдающие ЗПР, затрудняются строить фразы, прибегают к перефразировкам и жестам, теряют основную нить содержания, путают события, затрудняются в выражении главной мысли, не заканчивают фразы. Такая речь хаотична, бедна выразительностью оформления [3,4]

Формирование у детей навыков построения связных развернутых высказываний требует мобилизации речевых и познавательных возможностей одновременно, способствуя их совершенствованию. Овладение связной речью возможно только при наличии определенного уровня сформированности словаря и грамматического строя речи. Поэтому на решение задач по формированию связной речи должна быть направлена работа по развитию лексических и грамматических средств языка. Это приобретает особое значение для детей с ЗПР. Таким образом, самостоятельная связная контекстная речь детей с ЗПР. У них недостаточно развито умение связно и последовательно излагать свои мысли. Дети владеют набором слов и синтаксических конструкций в ограниченном объеме, а также испытывают значительные трудности в программировании связного высказывания, в синтезировании отдельных его элементов в структурное целое и в отборе материала, соответствующего той или иной цели высказывания .

Исследованиями Н.Я. Семаго доказано, что монологические высказывания детей с ЗПР отличаются отсутствием четкости, последовательности изложения, фрагментарностью. Как правило, дети в своих высказываниях делают акцент на внешние, поверхностные впечатления и с трудом устанавливают причинно-следственные взаимоотношения действующих лиц. Отсутствие самостоятельности в воспроизведении и составлении рассказов, нарушения логической последовательности изложения, смысловые пропуски, незавершенность фрагментов-микротем, длительные паузы на концах фраз или их частей

свидетельствуют о трудностях в программировании содержания развернутых монологических высказываний.

Л.М. Шипицына к числу основных нарушений последовательности изложения детей ЗПР относит: пропуск; перестановка членов предложения; смешение различных рядов последовательности (например, ребенок, не закончив описание существенного свойства предмета, переходит к описанию следующей, а затем снова возвращается к предыдущей). У детей не сформировано умение адекватно развивать замысел, заложенный в основе сообщения. Причинами этого являются: неумение выделить сущность изложения, развернуть полное последовательное сообщение; неумение обдумывать будущее высказывания в целом, выделять главное, дифференцировать, проводить отбор необходимого материала, планировать логично последовательное изложение в своем монологе. Наиболее тяжело таким детям самостоятельное рассказывание по памяти и все виды творческой рассказы.

По мнению И.А. Смирновой, для детей с ЗПР характерны подмена связного высказывания односложными ответами на вопрос нераспространенными предложениями, а также неоднократные повторения слов и отдельных фраз. Сложноподчиненные предложения у этих детей очень пространные, иногда состоят из 20 слов. Создается впечатление, что ребенок, начав высказывания, не может его закончить. Некоторые рассказы или переводы состоят из одних существительных и представляют собой простое перечисление. Частое использование местоимений и наречий с обобщенным недифференцированным значением объясняется ограниченным словарным запасом. Дети не могут строить фразы, теряют основную суть содержания, путают события, не могут выразить главную мысли, не заканчивают фразы. Такое вещание хаотическое, бедное по выразительности оформления .

Наличие ЗПР является причиной того, что у детей страдает функция диалогического общения; речи имеет ситуационную направленность, оно мало понятное вне привычной ситуацией. Свободный диалог оказывается чрезвычайно сложным без соответствующей помощи. В диалоге Дети используют простые фразы, а их ответы являются короткими и однообразными. Дети не заинтересованы в контакте, не умеют ориентироваться в ситуации общения, часто выражают негативизм по отношению к партнерам по игре. Речевые и коммуникативные осложнения препятствуют установлению и поддержанию контактов со сверстниками.

Многие дети не вступают в общение по собственной инициативе, хотя могли бы поддержать обращение сверстника. Реплика-стимул всегда вызывает реакцию - соответствующую реплику или необходимое действие. Это утверждение справедливо для детей с нормальным речевым развитием. Дети с ЗПР имеют явные сложности с поддержкой диалога. Около половины детей с дизартрией оставляют некоторые реплики, обращенные к ним, без внимания. Значительная часть детей, отвечая на обращение партнера, адресует свою реплику взрослому, другим детям или «в никуда».

Кроме единства «стимул» при достаточном уровне развития диалогического общения предполагается активное соответствующее отношение, то есть реплика-реакция становится, в свою очередь, стимулом, возникает своеобразная «ответ на ответ». Большинство детей с ЗПР, поддерживая начатое общения, обращаются за поддержкой, одобрением, информацией к взрослому, который активно или пассивно участвует в коммуникативной ситуации. Дети с ЗПР используют для общения в основном диалогический цикл - два взаимосвязанных высказывания, стимул. Задаваемые вопросы этих дети несут скорее эмоциональную, чем информационную нагрузку. Часто они служат лишь

для привлечения внимания к себе или своей деятельности, информирования о собственном состоянии.

В связи с этим следует отметить, что дети с ЗПР испытывают трудности восприятия в интерпретации эмоциональных составляющих диалогического общения. Им зачастую бывает сложно адекватно передать собственное и правильно интерпретировать эмоциональное состояние партнера по общению. Высказывания детей с ЗПР часто является безадресными, направленными «в никуда» и относятся не столько к ситуации общения, сколько к эмоциональному состоянию. Исследовательница Н. Диль-Костина обнаружила, что наиболее часто используемым в ситуации свободного диалога типу высказывания у детей с ЗПР является обращение-побуждения. Дети просят, требуют, предписывают, отдают команды. Ответ детерминируется характером побуждения. Это может быть действие, отрицание, соответствующее побуждение [14].

Таким образом, исследования таких авторов как Зикеева, Лалаева, Семаго, Шипицина, позволили нам выявить проблемы и трудности в связной речи у детей с ЗПР старшего дошкольного возраста.

В связи с этим, представляется крайне важным своевременное выявление задержки психического развития ребенка и максимально раннее начало адекватных коррекционных мероприятий, например, сказкотерапия, которая позволит ребенку успешно социализироваться как в дошкольной, школьной среде, так и в жизни в целом.

#### **1.4 Сказкотерапия как методика развития речи детей с задержкой психического развития**

Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева в своих работах, говорит, что сказкотерапия - это лечение сказками, имея в виду совместное с ребенком открытие тех знаний, которые живут в душе и являются психотерапевтическими.

Форма метафоры, в которой созданы сказки, наиболее доступна для восприятия ребенка. Это делает ее привлекательной для работы, направленной на коррекцию, обучение и развитие. Кроме того, работа со сказкой развивает личность педагога, сближает ребенка и взрослого, обеспечивает творческую, активную работу родителей и детей.

По мнению Р.Р. Калининой, сказкотерапия - это процесс поиска смысла, расшифровка знаний о мире и системе взаимоотношений в нем. В сказках можно найти полный перечень человеческих проблем и образные способы их решения. Часто это позволяет найти и нужное решение в жизни.

А.М. Страунг в своих исследованиях писала, что сказкотерапия является процессом образования связи между сказочными событиями и поведением в реальной жизни. Это процесс переноса сказочных смыслов в реальность.

Ребенок, находясь в сказке, взаимодействует со многими сказочными героями и, как в жизни, ищет пути решения проблем, которые встают перед ним.

Конечно, сказкотерапия - это еще и терапия средой, особой сказочной обстановкой, в которой могут проявиться потенциальные части личности, нечто нереализованное.

Д.Ю. Соколов раскрывает сказкотерапию, как созерцание и раскрытие внутреннего и внешнего мира, осмысление прожитого, моделирование будущего, процесс подбора каждому ребенку своей особой сказки.

Задачи сказкотерапии:



- Развить связную речь дошкольников
- Выявить и поддержать творческие способности дошкольников.
- Снизить уровень тревожности и агрессивности дошкольников.
- Развить способности к эмоциональной регуляции и естественной коммуникации.
- Развить умение у дошкольников преодолевать трудности и страхи.
- Формировать у дошкольников навыки конструктивного выражения эмоций.
- Укрепить союз «Ребенок - Родитель - Воспитатель».
- Сформировать способности изготавливать волшебные краски и рисовать ими.
- Развить умение у дошкольников изготавливать куклы - марионетки и манипулировать ими.

Задачи, решаемые сказкотерапией, важны для творческой активности, продуктивного обучения детей, накопления их познавательного, эмоционального и жизненного опыта, для повышения самооценки воспитанников, снижения уровня тревожности. Важным для нашей работы является еще то, что сказкотерапия способствует и стимулирует речевую активность детей, развивает их индивидуальные способности в данном направлении [36].

Диагностические данные детей старшей группы подтверждают у них нарушение всех основных частей языковой системы, нарушение внимания, памяти, недостаточно сформированное словесно-логическое мышление, монологической и диалогической речи. Все перечисленные процессы тесно связаны с речевой функцией, поэтому подбор эффективных методов, стимулирующих речевую активность воспитанников, мы считаем основной задачей.

Наблюдая за детьми в процессе свободной игровой деятельности, в непосредственно-образовательной деятельности, на экскурсиях, можно

заметить, что там, где не надо мобилизовать свое внимание, память, речь, то есть на произвольном уровне, дети раскрепощаются, легко перевоплощаются в любимых и близких по духу героев сказок, любят фантазировать, живо и образно стремятся выразить свою мысль в речи. Перевоплощаясь, дети легко и непринужденно решают сказочные задачи, проявляя индивидуальное творчество.

Опираясь на свой опыт, мы заметили, что на развитие речи плохое влияние оказывают различные страхи воспитанников. Страхи повышают тревожность, что ведет к понижению самооценки и выражается в нежелание общаться, проявлять свои способности.

Сказка помогает ребенку самосовершенствоваться, активизировать различные стороны мыслительных процессов. У детей повышается речевая активность в процессе приобретения умения узнавать и пересказывать сказку, определять ее героев и отношения между ними. Прослушивание и понимание сказки помогает ребенку словесно устанавливать связь между событиями и строить речевые умозаключения, связывать сказки с приобретенным опытом и знаниями. У детей совершенствуется выразительность речи в процессе создания сказочных образов, расширяется словарный запас.

Совокупность различных методов и приёмов, предметная среда, общение являются внутренними движущими силами речевого и умственного развития дошкольников. Но при этом необходима опора на сказку, которая исключает нравоучительность и включает игровое общение.

Исходя из выше перечисленного, мы построили свою работу с детьми старшего дошкольного возраста по сказкотерапии, развитию речи и творческой активности.

## ВЫВОДЫ ПО 1 ГЛАВЕ

В рамках первой главы было рассмотрено понятие связной речи, ее основные особенности у детей в дошкольном возрасте.

Под связной речью понимают смысловое развернутое высказывание или ряд логически сочетающихся предложений, обеспечивающих общение и взаимопонимание. Было выявлено, что связная речь делится на монолог и диалог. Хорошо развитая связная речь лежит в основе коммуникации, а значит социальной успешности ребенка.

В первой главе были раскрыты сущностные характеристики связной речи, классификация по К.С. Лебединской, а также определена роль связной речи в развитии ребенка дошкольного возраста. [39].

Нами было отмечено, что дети с ЗПР отличаются от психически здоровых детей тем, что не в состоянии освоить общеобразовательную школьную программу, имеют стойкие трудности в обучении, у них высказывания односложными ответами на вопрос нераспространенными предложениями запаздывает развитие речи, моторики, не развита эмоционально - волевая сфера, отмечается частая смена настроения, характерна подмена связного, а также неоднократные повторения слов и отдельных фраз; частое использование местоимений и наречий с обобщенным недифференцированным значением; бедный словарный запас; не умение выразить главную мысль, закончить фразу; у детей страдает функция диалогического общения; речь имеет ситуационную направленность.

В связи с этим, мы посчитали важным - максимально раннее начало адекватных коррекционных мероприятий, поэтому взяли в практическое исследование работу со сказкотерапией, которая позволит ребенку успешно социализироваться.

## **ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗПР**

### **2.1 Состояние связной речи детей старшего дошкольного возраста с ЗПР**

Практическая часть исследования была организована на базе МБДОУ «Детский сад № 398 г. Челябинска». В исследовании участвовали 2 группы детей с ЗПР из 20 человек в возрасте 6-7 лет. Участники эксперимента были объединены в 2 группы – контрольную (КГ) и экспериментальную (ЭГ):

- в ЭГ было реализовано содержание работы логопеда по развитию связной речи старших дошкольников с ЗПР посредством сказкотерапии;
- дети КГ все время занимались только по традиционной методике.

Для изучения уровня сформированности связной речи детей данной категории была использована «Методика психолингвистического изучения нарушения речи у аномальных детей» Р.И. Лалаевой.

Целью эксперимента являлось изучение уровня сформированности связной речи детей с задержкой психического развития.

Анализ результатов констатирующего эксперимента проводился через исследование диалогической речи с опорой на серии сюжетных картинок.

Для изучения сформированности связной речи нами были отобраны 5 направлений: исследование диалогической речи с опорой на сюжетную картинку, исследование монологической связной речи, составление рассказа по сюжетной картинке, пересказ длинного текста с опорой на серию сюжетных картинок, пересказ текста с опорой на сюжетную картинку. По каждому направлению детям предлагалась сюжетная картинка или серия картинок.

Используя методику, мы определили уровни сформированности передачи цельности исходного текста детьми, смысловой адекватности, самостоятельности выполнения задания [29]. Описание уровней предложено от самого низкого (неуспешного) уровня передачи цельности текста при его воспроизведении к самому высокому (успешному) уровню.

Практическая часть исследования была организована в три этапа: констатирующий, формирующий, контрольный. На констатирующем этапе был выявлен первоначальный уровень сформированности связной речи у старших дошкольников с ЗПР. Формирующий этап предполагал отбор содержания сказкотерапии и ее внедрения, а контрольный этап проводился с целью оценки эффективности использования сказкотерапии для речевого развития дошкольников с ЗПР.

Рассмотрим результаты констатирующего эксперимента. Результаты диагностирования качества выполнения первого направления отражены в таблице 1.

Таблица 1 – Уровень сформированности связной речи детей старшего дошкольного возраста с ЗПР на констатирующем этапе эксперимента (по результатам составления диалога с опорой на наглядность по серии сюжетных картинок «Мальчик и ласточка»)

Диалоговая речь	Группы детей	Кол-во детей, выполнивших задание с оценкой					Средний балл, уровень
		4 балла	3 балла	2 балла	1 балл	0 баллов	
	Уровни	Высокий	Выше среднего	Средний	Ниже среднего	Низкий	
Смысловое программирование	ЭГ	-	-	3	4	3	2,5
	КГ	-	2	3	2	3	2,5
Языковое оформление	ЭГ	-	-	4	3	3	2,6
	КГ	1	-	4	4	1	2,6

При анализе пересказа короткого текста с опорой на серию сюжетных картинок можно сказать, что грубых нарушений не

наблюдалось, рассказы детей соответствовали ситуации, изображенной на картинках, но, тем не менее, имели место некоторые несоответствия.

Дети затруднялись самостоятельно составлять рассказ, а также испытывали трудности при переходе от описания одного объекта к другому. Дети пользовались помощью экспериментатора, ребенок составляет высказывание только после того, как экспериментатор акцентирует его внимание с помощью стимулирующих вопросов.

Дети с ЗПР допускали ошибки в логическом построении высказывания при передаче последовательности событий; неточности, в результате которых менялся смысл излагаемого; перестановки действий; рассказы подменялись перечислением действий, представленных на картинке; при передаче информации дети перечисляли детали ситуации, сопровождая пересказ показом.

У многих детей отмечались пропуски в назывании действий, представленных на картинке, например, указания на действия только одного персонажа, что свидетельствует о недостаточной организации внимания в процессе речевой деятельности и нарушении целостности высказывания.

В рассказах присутствовало описание основных объектов и их действий. Дети практически не замечали присутствие второстепенных объектов, не использовали приемы описания природы, состояния погоды (небо, снег, деревья), внешнего вида персонажей. Пересказы детей обеих групп не отличались полнотой объема. Среднее количество предложений в рассказах детей с ЗПР - 3,8.

Например, Соня Г. и Тимофей К. передали правильную логику в последовательности событий, но не соблюдали последовательность в описании действий, они перечисляли разные факты. Дети часто прибегали к указательным и описательным жестам, мимике.

Рассмотрим результаты по методике пересказ длинного текста с опорой на серию сюжетных картинок в таблице 2.

Таблица 2 – Уровень сформированности связной речи детей старшего дошкольного возраста с ЗПР на констатирующем этапе эксперимента (по результатам составления детьми экспериментальной и контрольной групп пересказа длинного текста с опорой на серию сюжетных картинок «В лесу»)

Диалоговая речь	Группы детей	Кол-во детей, выполнивших задание с оценкой					Средний балл, уровень
		4 балла	6 балла	2 балла	1 балл	0 баллов	
	Уровни	Высокий	Выше среднего	Средний	Ниже среднего	Низкий	
Смысловое программирование	ЭГ	-	1	3	3	3	1,5
	КГ	-	-	4	4	2	1,4
Языковое оформление	ЭГ	-	1	4	3	2	2,0
	КГ	-	1	4	2	3	1,9

Рассказы детей состояли преимущественно из простых предложений, были очень краткие, среднее количество предложений составляет 3,9 у детей с ЗПР. У детей контрольной группы рассказы также не отличались большим объемом - 3,8 предложений, но их рассказы были не всегда самостоятельны, то есть дети без помощи экспериментатора передавали основную тематическую направленность, однако не в каждом случае сохраняли логику и целостность воспроизведения и лишь иногда нуждались в помощи экспериментатора в виде наводящих вопросов. Так же в их высказываниях наблюдались ошибки в языковом оформлении, в выявлении логики протекания событий. Так, например, Коля М. долго пытался определить, какая картинка первая, затем выбрав, он подбирал к ней другие в случайном порядке. Результаты по составлению рассказа по серии сюжетных картинок представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Уровень сформированности связной речи детей старшего дошкольного возраста с ЗПР на констатирующем этапе эксперимента (по

результатам составления рассказа детьми экспериментальной и контрольной групп по серии из 3-х сюжетных картинок «Гроза»)

Связная речь	Группы детей	Кол-во детей, выполнивших задание с оценкой					Средний балл, уровень
		4 балла	3 балла	2 балла	1 балл	0 баллов	
	Уровни	Высокий	Выше среднего	Средний	Ниже среднего	Низкий	
Смысловое программирование	ЭГ	-	2	4	3	1	2,0
	КГ	-	3	3	3	1	2,0
Языковое оформление	ЭГ	-	2	5	3	-	2,5
	КГ	-	3	4	1	2	2,4

Рассказы детей экспериментальной группы соответствовали теме, но, тем не менее, дети испытывали затруднения в начале рассказа или при переходе от одной части рассказа к другой. Однако после наводящих вопросов дети справлялись с заданием. Это можно объяснить тем, что рассказ ребенка строится с опорой на готовый речевой образец автора, что само по себе является программированием высказывания, но ребенку трудно удержать в памяти весь план построения высказывания.

Рассказы детей контрольной группы также соответствовали теме, однако то требовалась помощь. Дети не всегда передавали основную тематическую направленность, и иногда в помощи в начале своего рассказа в виде наводящих вопросов.

У детей с ЗПР наблюдались трудности в логическом построении высказывания, дети данной категории допустили ошибки при передаче последовательности событий, когда дети без речевой патологии грубых ошибок не допускали, но допускали неточности, в результате которых смысл излагаемого не менялся.

Слабость и быстрая истощаемость речевой деятельности требовали постоянной стимуляции со стороны собеседника в форме вопросов, подсказок. Однако по сравнению с традиционным рассказыванием по картине значительно повышался интерес к теме рассказывания у всех групп детей. Работа Вани П., Коли М. отличалась большим количеством



проб по определению правильной последовательности, однако из – за того, что внимание их долго на картинках не задерживалось, экспериментатору приходилось повторять задание. Дети очень часто отвлекались, были рассеяны и вливались в беседу с экспериментатором. Рассказы детей начинались со второй картинки, затем они переключались на первую и т.д. Результаты эксперимента по сформированности диалогической речи представлены в таблице 4.

Таблица 4 – Уровень сформированности связной речи детей старшего дошкольного возраста с ЗПР на констатирующем этапе эксперимента (по результатам данных сформированности диалогической речи с опорой на сюжетные картинки «Зимние забавы», «Летом на даче»)

Диалоговая речь	Группы детей	Кол-во детей, выполнивших задание с оценкой					Средний балл, уровень
		4 балла	3 балла	2 балла	1 балл	0 баллов	
	Уровни	Высокий	Выше среднего	средний	Ниже среднего	Низкий	
Смысловое программирование	ЭГ	-	1	4	4	1	3,8
	КГ	-	2	3	5	-	3,9
Языковое оформление	ЭГ	-	2	5	3	-	4,7
	КГ	-	3	4	3	-	4,7

Дети с ЗПР очень редко употребляли в рассказах по всем видам заданий сложные предложения. Чаще употребляют в своей речи простые нераспространенные предложения. Важно отметить, что дети с ЗПР чуть чаще используют простые распространенные предложения.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что высказывания детей с ЗПР в основном краткие, неразвернутые, подчас имеют элементарные конструкции, в отличие от детей возрастной нормы, которые используют в большинстве случаев простые распространенные предложения и намного чаще используют сложные конструкции предложений.

У Сони Г. наблюдалась смысловая незавершенность микротемы. Полина Л. долго искала подходящие фразы для ответа. Больше всего проблем возникло у Лёвы Б. Он не смог назвать объект речи, перечислял маленькое количество признаков, осуществлял переход к повествовательному высказыванию. Не справился с описанием как внешних, так и внутренних признаков.

Количественный и качественный анализ ошибок, допущенных детьми с ЗПР при диалогической речи с опорой на сюжетные картинки показал, что имеются грубые нарушения как в семантическом программировании высказывания, так и в языковом оформлении в обеих группах. Результаты эксперимента по составлению детьми самостоятельного рассказа представлены в таблице 5.

Таблица 5 – Уровень сформированности связной речи детей старшего дошкольного возраста с ЗПР на констатирующем этапе эксперимента (по результатам составления детьми экспериментальной и контрольной групп самостоятельного рассказа)

Диалоговая речь	Группы детей	Кол-во детей, выполнивших задание с оценкой					Средний балл, уровень
		4 балла	3 балла	2 балла	1 балл	0 баллов	
	Уровни	Высокий	Выше среднего	Средний	Ниже среднего	Низкий	
Смысловое программирование	ЭГ	-	3	4	2	1	2,8
	КГ	-	4	2	3	1	2,8
Языковое оформление	ЭГ	1	2	5	2	-	3,1
	КГ	-	4	3	3	-	3,0

Анализ результатов исследования показывают, что дети испытывали затруднения при переходе от одной части рассказа к другой. Однако, после наводящих вопросов дети справлялись с заданием. Для детей ЭГ и КГ требуется много времени для формулировки каждого предложения. Также, испытуемые всех групп демонстрировали определённые трудности грамматического структурирования.

Соня Г., Лёва Б. перечисляли объекты, не показали умение составить связное высказывание, несмотря на организующую помощь взрослого. В речи Сони Г., Коли М. в основном присутствовали аграмматизмы, часто употреблялись обстоятельства места, фиксировались незначительные детали. Коля М. не прислушивался к помощи взрослого, использовал картинку как отправную точку для появления новых высказываний, не связанных с предъявленными задачами. Рассказ был объёмный из-за большого количества повторов.

Констатируя все вышесказанное, представим сводный рисунок (Рис. 1, таблица 6) по уровням развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

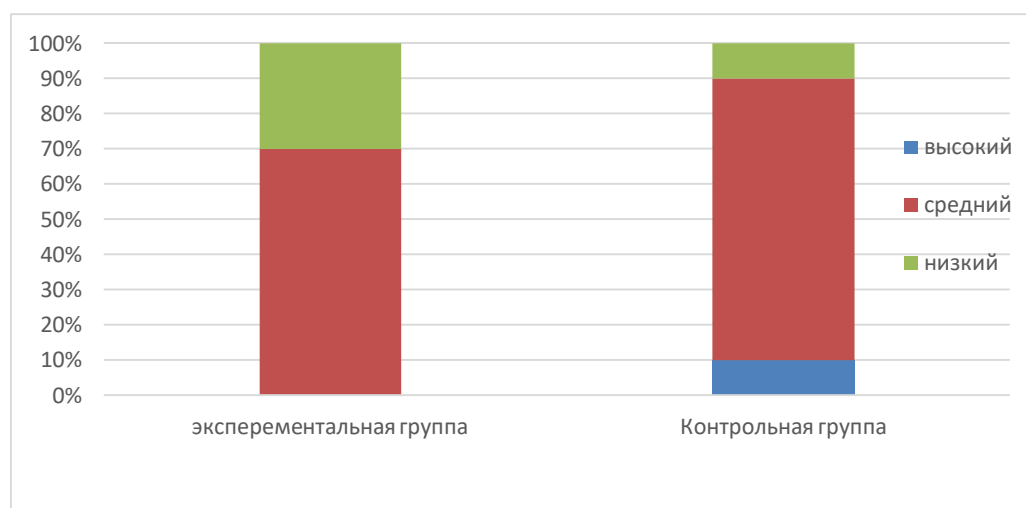


Рис. 1 – Показатели оценки состояния связных высказываний у детей экспериментальной и контрольной группы на констатирующем этапе эксперимента (баллы)

Таблица 6 – Уровень сформированности связной речи детей старшего дошкольного возраста с ЗПР на констатирующем этапе эксперимента (количественное распределение детей экспериментальной и контрольной групп)

Уровень сформированности связных высказываний	Экспериментальная группа (кол-во детей)	Контрольная группа (кол-во детей)
Высокий (от 24 до 18 баллов)	0	1

Средний (от 17 до 9 баллов)	7	8
Низкий (от 8 до 0 баллов)	3	1

Анализ экспериментальных данных позволил выявить следующее, дети экспериментальной и контрольной группы старшего дошкольного возраста с ЗПР имеют примерно одинаковый, недостаточный уровень развития связной речи.

Таким образом, необходима специально организованная коррекционная работа, направленная на развитие связной речи старших дошкольников с ЗПР. В рамках данного исследования коррекционная работа будет организована через использование сказкотерапии.

## **2.2 Развитие связной речи детей старшего дошкольного возраста с ЗПР на занятиях по сказкотерапии**

В ходе проведения констатирующего эксперимента был выявлен недостаточный уровень развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР. По данным эксперимента можно сделать вывод, что дети нуждаются в проведении коррекционной работы в данном направлении.

Анализ теоретических источников (Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева, Р. Р. Калинина, Д. Ю. Соколов, А. М. Страунинг) показал, что занятия по сказкотерапии имеют большие потенциальные возможности в речевом развитии детей. Поэтому в данном параграфе описаны особенности организации и содержания коррекционной работы по формированию связной речи на занятиях по сказкотерапии.

На основе анализа теоретических источников (Г.Е. Сухарева, Ж.И. Шиф, Т.А. Власова, М.С. Певзнер К.С Лебединская, В.И. Лубовский, У.В. Ульenkova, Н.Ю. Борякова) и данных констатирующего эксперимента мы

определили основные трудности организации связного высказывания детей с ЗПР, что и легло в основу занятий, а именно его содержания.

За основу были взяты конспекты Г. А. Быстровой, Н. В. Нищевой «Логосказки; Разноцветные сказки» для занятий с детьми 6-7 лет, разработанные в соответствии с программой Н.Е. Вераксы, М.А. Васильевой «От рождения до школы».

Нами была определена коррекционная направленность занятий, которая осуществлялась за счет включения в содержание занятия специальных приемов и средств обучения, предложенных Т. Д. Зинкевич-Евстигнеевой, В.П. Глуховым.

Словесные, наглядные и практические методы коррекционной направленности позволяют повысить эффективность обучения. К средствам наглядности относятся карточки, картинки, книжные иллюстрации, видео, муляжи и натуральные предметы сказок, ткани, различные виды театров: настольный, пальчиковый, бибабо, также используется фланелеграф.

Формирование связной речи включает в себя:

- создание коммуникативной направленности речевых высказываний
- совершенствование лексико-грамматических средств языка, звуковой стороны речи
- развитие просодической стороны речи
- развитие диалогической и монологической речи
- приобщение детей к истокам народной культуры.

Исходя из цели исследования, на разработанных занятиях мы решали данные задачи.

Коррекционная работа была организована по трем направлениям. Первое – это пропедевтическая работа, ее цель подготовка к подгрупповым занятиям по сказкотерапии. Второе – непосредственное проведение занятий с использованием сказкотерапии. Третье направление – это

организация работы с семьей с целью закрепления, актуализации усвоенных навыков в домашних условиях, в совместной повседневной деятельности.

Рассмотрим первое направление. Пропедевтические занятия: детям предоставляется возможность приобретения непосредственного эмоционально-чувственного опыта общения с предметами, с которыми дети затем встречаются в сказке. Основная цель наблюдений – подготовить детей к пониманию содержания сказки. Дефектолог должен проводить пропедевтическую работу перед каждым занятием для детей с низким уровнем 2 раза в неделю, со средним 1 раз в неделю. На данных занятиях важно научить ребенка обследовать предмет или рассмотреть с подключением сенсорных ощущений, побуждать детей к объяснению наблюдаемых ситуаций, сравнивать и анализировать ситуации и др.

Второе направление: подгрупповые занятия по сказкотерапии, которые направлены на развитие у детей умения излагать сказку связно, последовательно, логично, передавать в пересказе основные моменты сказочного произведения. Цель: знакомство со сказкой и путешествие по сказке. Проводит этот этап занятий логопед. Он определяет коррекционную направленность, определяет коррекционные задачи, подбирает методы, приемы.

Нами был составлен и разработан цикл занятий по сказкотерапии, направленный на развитие связной речи. Всего нами было составлено 10 занятий, реализуемых в течение одного года. Занятия проводились один раз в месяц. В каждый конспект занятий нами были включены: пропедевтическая работа, организация предметно-развивающей среды, средства (оборудование), задачи по развитию связности речи, игровые приемы, направленные на решение данных задач. Структура занятий – традиционная.

Для закрепления навыков, знаний, приобретенных на занятиях по сказкотерапии целесообразно актуализировать свои знания, расширять представления в семье. С этой целью было реализовано третье направление работы. За основу мы взяли методические рекомендации «Путь к волшебству. Теория и практика сказкотерапии» для детей 6-7 лет, предложенных Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой. В них мы отобрали задания, предполагающие совместную работу родителей с детьми, и ориентирующих родителей в содержании работы с ребенком с целью развития связности речи.

Из приложения 2, можно заметить, что в структуре занятий можно проследить определенную последовательность из игр и упражнений. Например, артикуляционная гимнастика направлена на укрепление мышц артикуляционного аппарата, развитие силы, подвижности и дифференцированности движений. Игры и упражнения направлены на развитие связи анализа и синтеза, сравнения, обобщения, умения выразить это все в цельном предложении, на укрепление физического здоровья ребенка, на закрепление умения детей в словообразовании существительных, прилагательных, глаголов; на развитие связности предложения, на совершенствование навыка звукового анализа и синтеза и др.

Таким образом, мы видим, что на занятиях по сказкотерапии используется большое сочетание различных видов деятельности, что является эффективным средством коррекционной работы по развитию связной речи детей ЗПР старшего дошкольного возраста.

Важным моментом является то, что разработанные занятия реализуются в соответствии с принципом взаимосвязи работы специалистов в дошкольном учреждении. Это необходимое условие в реализации и разработке коррекционных мероприятий специалистов, в

нашей работе - это взаимосвязь таких специалистов как воспитатель, психолог и учитель-логопед.

### **2.3. Эффективность использования сказкотерапии для развития связной речи детей старшего дошкольного возраста с ЗПР**

По окончании формирующего эксперимента был проведен контрольный этап с целью выявления динамики уровня сформированности связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР. В контрольном эксперименте диагностировались 20 детей контрольной группы. Анализ и обработка данных проводилась на основе использования следующих диагностических заданий:

- исследование диалогической речи с опорой на сюжетную картинку;
- исследование монологической связной речи;
- составление рассказа по сюжетной картинке;
- пересказ длинного текста с опорой на серию сюжетных картинок;
- пересказ текста с опорой на сюжетную картинку.

Результаты выполнения диагностического задания 1 – «Составление диалога с опорой на наглядность по серии сюжетных картинок «Мальчик и ласточка» на контрольном этапе эксперимента представлены в таблице 7.

Таблица 7 – Уровень сформированности связной речи детей старшего дошкольного возраста с ЗПР на контрольном этапе эксперимента (по результатам составления диалога с опорой на наглядность по серии сюжетных картинок «Мальчик и ласточка»)

Диалоговая речь	Группы детей	Кол-во детей, выполнивших задание с оценкой					Средний
		4 балла	3 балла	2 балла	1 балл	0	



	Уровни	Высокий	Выше среднего	Средний	Ниже среднего	баллов	балл, уровень
						Низкий	
Смысловое программирование и языковое оформление	ЭГ	2	4	3	1	-	4,1
	КГ	-	2	4	3	1	2,9

Высокий уровень смыслового программирования речи в ЭГ выявлен у двух детей. 20% детей смогли составить диалог со смысловой целостностью, определить временные, причинно-следственные связи между событиями. 40% детей (Алёна С., Полина Л., Лена Р., Соня Г.) допускали единичные ошибки в понимании пассивных единичных конструкций. Часто дети, не дослушав условия выполнения задания до конца, приступили к его выполнению. Коля М.: «Я устал слушать». Поэтому 30% детей показали средний уровень в смысловом программировании и в языковом оформлении. В КГ условия задания дети не понимают, не принимают, инструкцию слушали невнимательно. Также, допускали ошибки в понимании обратимых активных и пассивных конструкциях.

Таким образом, были получены следующие количественные результаты, представленные на рисунке 2.

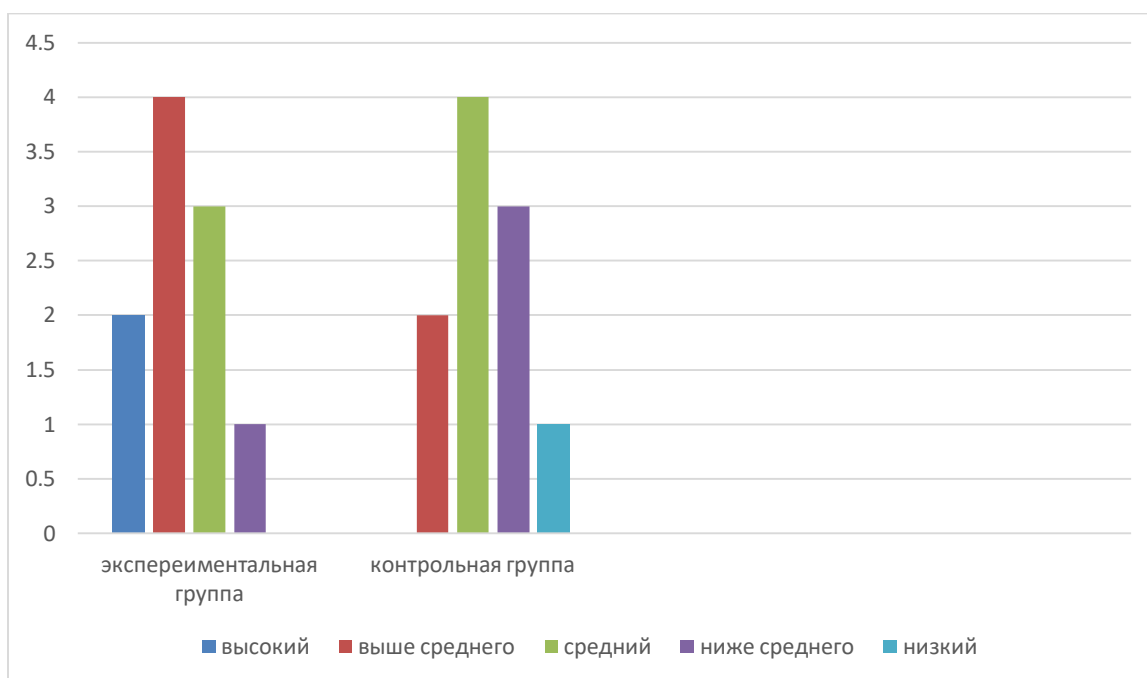


Рис. 2 – Количественные результаты контрольного этапа эксперимента (по результатам составления диалога с опорой на наглядность по серии сюжетных картинок «Мальчик и ласточка»)

Результаты выполнения диагностического задания 2 – «Составление длинного пересказа текста с опорой на серию сюжетных картинок «В Лесу» на контрольном этапе эксперимента представлены в таблице 8.

Таблица 8 – Уровень сформированности связной речи детей старшего дошкольного возраста с ЗПР на контрольном этапе эксперимента (по результатам составления детьми контрольной групп пересказа длинного текста с опорой на серию сюжетных картинок «В лесу»)

Диалоговая речь	Группы детей	Кол-во детей, выполнивших задание с оценкой					Средний балл, уровень
		4 балла	3 балла	2 балла	1 балл	0 баллов	
	Уровни	Высокий	Выше среднего	Средний	Ниже среднего	Низкий	

Смысловое программирование и языковое оформление	ЭГ	4	5	1	-	-	4,5
	КГ	-	4	3	2	1	3,0

При проведении обследования умения пересказывать адаптированный текст были получены следующие результаты. Высокий уровень умения пересказывать длинный был выявлен у 40% детей. Полина Л. и Коля М. составляли рассказ в полном объёме соответствующий изображенной ситуации. В рассказе выделены все основные смысловые звенья, которые воспроизводились в верной последовательности. У 50 % детей (Вова Е., Милана Д., Лёва Б., Лера Х., Соня Г.) выявлено умение пересказывать длинный текст на уровне выше среднего. Ваня П. воспроизводил все главные смысловые звенья в верной последовательности, только изредка допускал пропуски деталей ситуации. У 10% детей (Настя Г.) выявилось умение пересказывать адаптированный текст на среднем уровне. Девочка составляла рассказ с искажением смысла, с пропуском более двух смысловых звеньев. У КГ мы наблюдали отсутствие смысловой целостности, дети заменяли рассказ короткими ответами по отдельным вопросам

Таким образом, были получены следующие количественные результаты, представленные на рисунке 3.

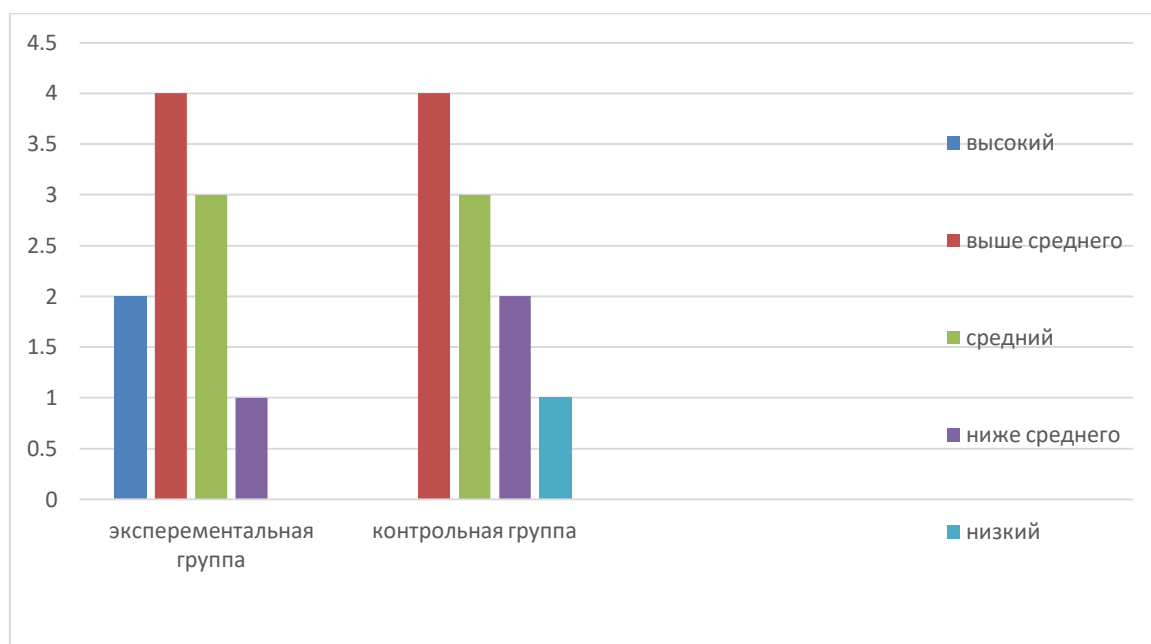


Рис 3. – Количественные результаты контрольного этапа эксперимента (по результатам составления детьми контрольной групп рассказа длинного текста с опорой на серию сюжетных картинок «В лесу»)

Результаты выполнения диагностического задания 3 – «Составление рассказа по серии из 3-х сюжетных картинок «Гроза» на контрольном этапе эксперимента представлены в таблице 9.

Таблица 9 – Уровень сформированности связной речи детей старшего дошкольного возраста с ЗПР на контрольном этапе эксперимента (по результатам составления рассказа детьми ЭГ и КГ по серии из 3-х сюжетных картинок «Гроза»)

Диалоговая речь	Группы детей	Кол-во детей, выполнивших задание с оценкой					Средний балл, уровень
		4 балла	3 балла	2 балла	1 балл	0 баллов	
	Уровни	Высокий	Выше среднего	Средний	Ниже среднего	Низкий	
Смысловое	ЭГ	5	3	2	-	-	4,6

программирование и языковое оформление	КГ	1	4	3	2	1	3,1
--	----	---	---	---	---	---	-----

При выполнении диагностического задания 3, были получены следующие результаты. На высоком уровне умение составлять повествовательный рассказ по серии из 3-х сюжетных картинок выявлено у 50% детей (17%). Тимофей К. и Лера Х. самостоятельно размещали картинки и составляли рассказ, который грамматически корректно оформлен, характеризовался смысловой целостностью, связностью, развернутостью. У 30 % детей (Вова Е., Коля М., Соня Г.) способность составить рассказ по серии из 3-х сюжетных картинок выявлено на уровне выше среднего. Вова Е и Соня Г. установили верную логику в последовательности действий, их рассказ стал полнее, чем на этапе констатирующего эксперимента, но все еще требовалась помощь педагога в виде наводящих вопросов. Рассказы Миланы Д. и Лёвы Б. мы определили средний уровень (20%) их рассказы отличались краткостью, состояли из небольших предложений по количеству картинок.

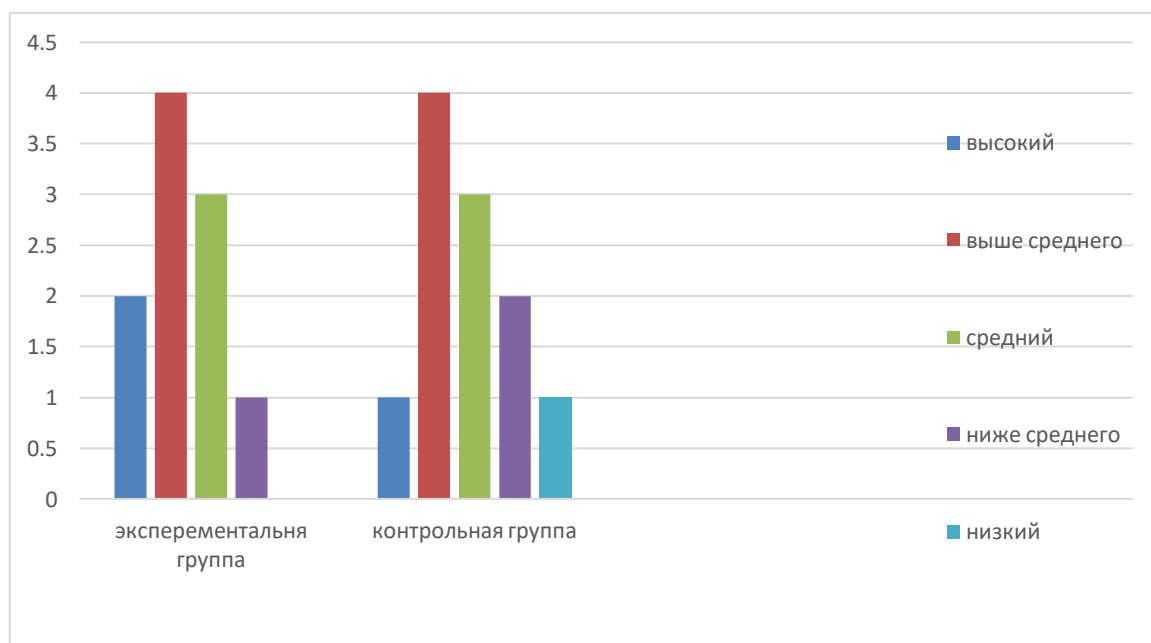


Рис 4. – Количественные результаты контрольного этапа эксперимента (по результатам составления рассказа детьми ЭГ и КГ по серии из 3-х сюжетных картинок «Гроза»)

Результаты выполнения диагностического задания 4 – «Умение вести диалог с опорой на сюжетные картинки «Зимние забавы», «Летом на даче» на контрольном этапе эксперимента представлены в таблице 10.

Таблица 10 – Уровень сформированности связной речи детей старшего дошкольного возраста с ЗПР на контрольном этапе эксперимента (по результатам данных сформированности диалогической речи с опорой на сюжетные картинки «Зимние забавы», «Летом на даче»)

Диалоговая речь	Группы детей	Кол-во детей, выполнивших задание с оценкой					Средний балл, уровень
		4 балла	3 балла	2 балла	1 балл	0 баллов	
	Уровни	Высокий	Выше среднего	Средний	Ниже среднего	Низкий	
Смысловое программирование и языковое оформление	ЭГ	4	3	2	1	-	4,5
	КГ	-	3	4	2	1	2,9

В результате анализа результатов умения вести диалог с опорой на сюжетные картинки «Зимние забавы», «Летом на даче» выявлено у 40% детей с высоким уровнем. Лера Х. самостоятельно составляла грамматически правильно оформленный диалог, который характеризовался смысловой целостностью, связностью, развернутостью, девочка описала внешние и внутренние признаки картинок. У 30% детей (Соня Г., Коля М., Вова Е.) умение составлять диалог с опорой на сюжетные картинки выявлено на уровне выше среднего. Дети

выдерживали элементарную логику описания, называли внешние признаки. У 20% детей мы выявили средний уровень диалогической речи, у них также отмечалась логически обусловленная последовательность рассказа-описания, наблюдалось простое перечисление отдельных признаков и деталей предмета. И 10% детей (Лёва Б.) перечислял малое количество признаков, осуществлял переход к повествовательному высказыванию. Не справился с описанием как внешних, так и внутренних признаков. Дети КГ перечисляли маленькое количество признаков, не справились с описанием как внешних, так и внутренних признаков.

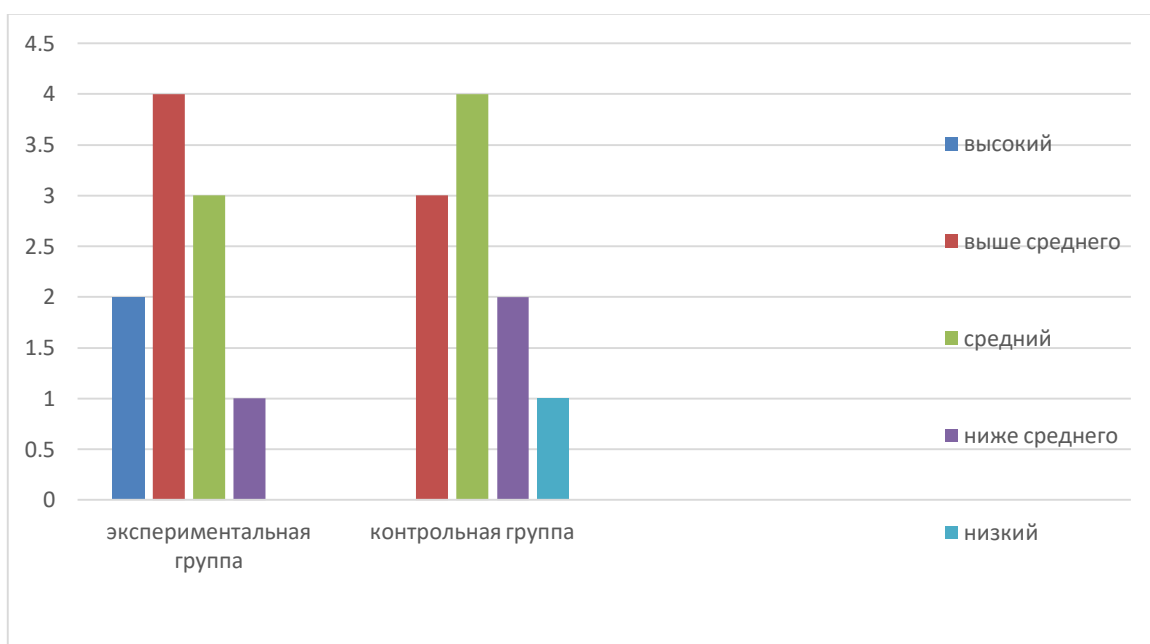


Рис. 5 – Количественные результаты контрольного этапа эксперимента (по результатам данных сформированности диалогической речи с опорой на сюжетные картинки «Зимние забавы», «Летом на даче»)

Результаты выполнения диагностического задания 5 – «Умение составлять самостоятельный рассказ» на контрольном этапе эксперимента представлены в таблице 11.

Таблица 11 – Уровень сформированности связной речи детей старшего дошкольного возраста с ЗПР на контрольном этапе эксперимента (по результатам составления детьми ЭГ и КГ самостоятельного рассказа)

Диалоговая речь	Группы детей	Кол-во детей, выполнивших задание с оценкой					Средний балл, уровень
		4 балла	3 балла	2 балла	1 балл	0 баллов	
	Уровни	Высокий	Выше среднего	Средний	Ниже среднего	Низкий	
Смысловое программирование и языковое оформление	ЭГ	5	2	3	0	-	4,5
	КГ	-	2	4	3	1	2,9

При выполнении диагностического задания 5, высокий уровень выявлен у 50%. Дети самостоятельно составляли рассказ, который был грамматически правильно оформлен, характеризовался смысловой целостностью, связностью, развернутостью. У 20 % детей (Ваня П., Коля М.) – умение составлять самостоятельный рассказ выявлено на уровне выше среднего. Дети воспроизводили предложения, связанные между собой единой темой, перечисляли отдельные действия, входящие в состав различных ситуаций. У 30 % детей наблюдалась ситуативность в рассказах, ошибки в порядке слов в предложении, глагол или прилагательные в конце предложения.

Таким образом, были получены следующие количественные результаты, представленные на рисунке 6.



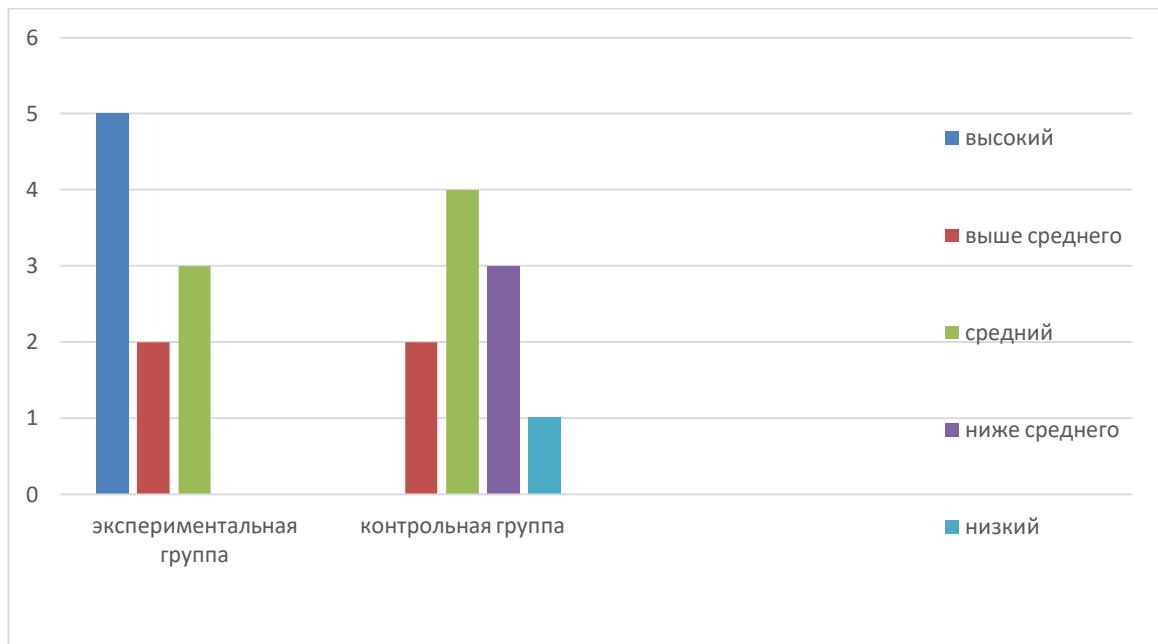


Рис. 6 – Количественные результаты контрольного этапа эксперимента (по результатам составления детьми ЭГ и КГ самостоятельного рассказа)

Таким образом, до формирующего эксперимента речь детей экспериментальной и контрольной группы старшего дошкольного возраста с ЗПР характеризовалась однообразием, нехваткой чёткости в высказываниях, обладанием большого количества простых нераспространенных предложений, неточных выражений. Дети не без труда выделяли существенное, излагали свои мысли, пользуясь бедным словарём, дополняя речь мимикой и жестами. Часто в описательных рассказах детей на констатирующем этапе не много встречалось выразительных эпитетов, дети перечисляли признаки предмета, без проявления своего отношения к объекту описания. Сказкотерапия позволила детям экспериментальной группы старшего дошкольного возраста с ЗПР повысить свои речевые и коммуникативные способности. Однако без данной коррекционной помощи, у детей контрольной группы выявили незначительную динамику, что можно наблюдать на рис. 8.

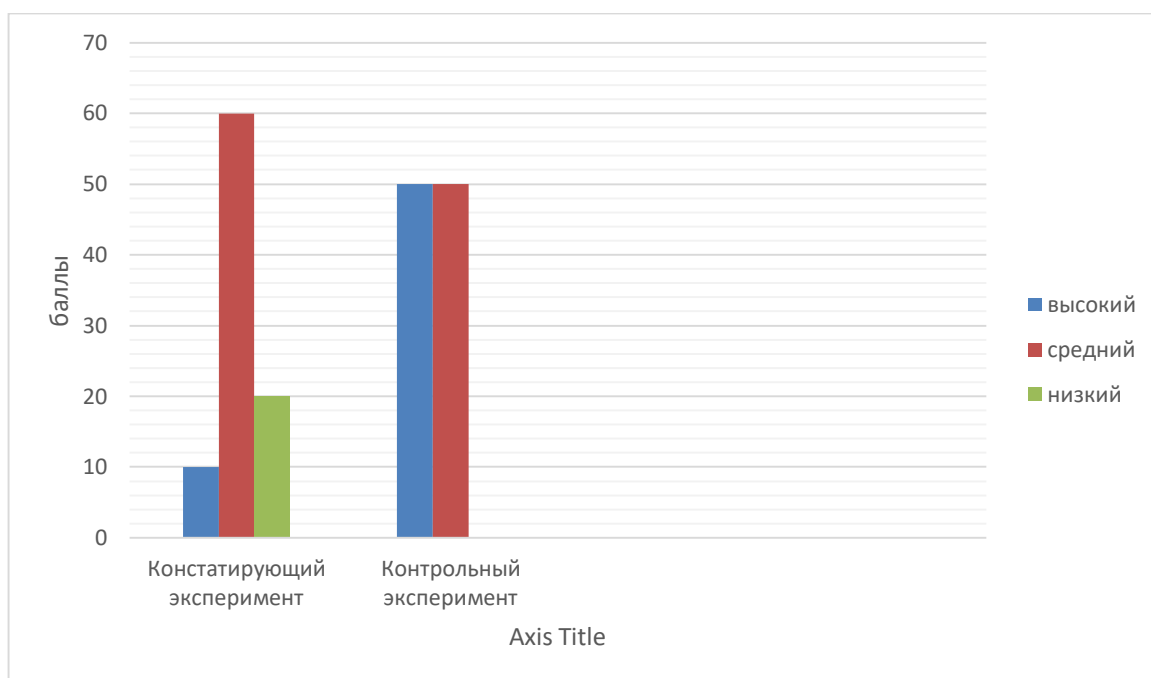


Рис. 7 – Сравнительная диаграмма уровня сформированности связной речи у детей ЭГ старшего дошкольного возраста с ЗПР

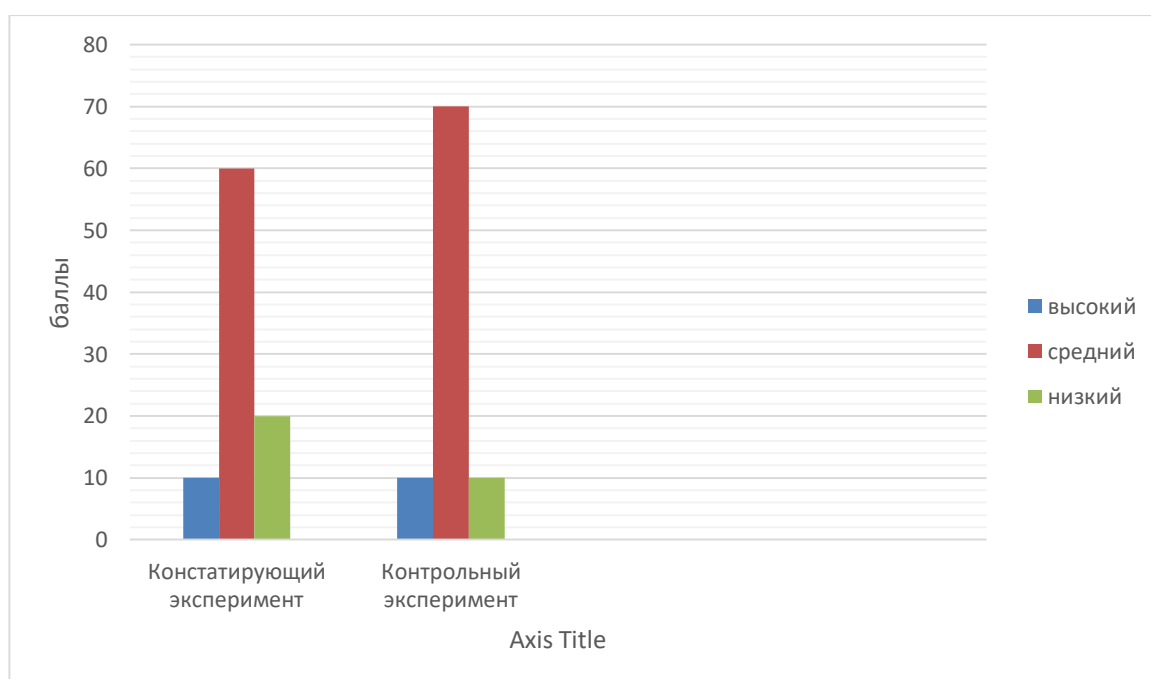


Рис. 8 – Сравнительная диаграмма уровня сформированности связной речи у детей КГ старшего дошкольного возраста с ЗПР

Таким образом, анализируя результаты контрольного эксперимента, можно сделать вывод, что полученные показатели детей

экспериментальной группы выше, чем на констатирующем эксперименте. Показатель динамики детей контрольной группы незначительный. Низкий уровень сформированности у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР связной речи на констатирующем эксперименте выявлен у 2 детей и составил 20 %, в то время как на контрольном эксперименте не выявлено ни одного ребенка с низким уровнем. Средний уровень выявлен у 7 детей (70%), а на контрольном эксперименте наблюдался у 5 детей (50%). Высокий уровень был выявлен у 1 ребенка (10%) на констатирующем эксперименте, а на контрольном эксперименте у 5 детей (50%). Эти результаты доказывают эффективность проведенного формирующего эксперимента (рис. 7).

## ВЫВОДЫ ПО 2 ГЛАВЕ

Экспериментальный подход является наиболее традиционным в диагностике нарушенного развития. Важно подобрать методику по возрасту ребенка и по его интеллектуальным способностям

В данной главе мы описывали методику Р.И. Лалаевой. Целью методики является изучение уровня сформированности связной речи.

Для изучения сформированности связной речи нами были отобраны 5 направлений: исследование диалогической речи с опорой на сюжетную картинку, исследование монологической связной речи, составление рассказа по сюжетной картинке, пересказ длинного текста с опорой на серию сюжетных картинок, пересказ текста с опорой на сюжетную картинку.

Анализ экспериментальных данных показал, что у детей с ЗПР старшего дошкольного возраста на данном этапе средний уровень сформированности предметных представлений.

Таким образом, мы отметили основные критерии сформированности связности речи у детей с ЗПР старшего дошкольного возраста:

- высказывания детей в основном были краткими, неразвернутыми, подчас имели элементарные конструкции;
- проявлялась неточность употребления слов, преобладание слов конкретного значения.
- в ответах детей чаще всего звучат однотипные, короткие ответы;
- внимание детей быстро переключается на другое, пропадает интерес и желание к занятию.

Исходя из результатов констатирующего эксперимента, мы пришли к выводу, что необходимо проводить специально организованную работу с детьми по формированию связной речи у детей старшего дошкольного

возраста с ЗПР. Цель формирующего эксперимента – разработать и экспериментально проверить методику формирования связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР посредством сказкотерапии.

На основе этого нами были разработаны конспекты занятий по развитию связной речи с элементами сказкотерапии. Определена коррекционная направленность данных занятий (задачи, игры и упражнения на развитие связности речи и ее компонентов). Данные занятия проводятся двумя специалистами образовательного учреждения (воспитатель и учитель-логопед или психолог – учитель логопед) и предполагают реализацию трех направлений. Первое – это пропедевтическая работа, их цель подготовка к подгрупповым занятиям по сказкотерапии. Второе – непосредственно занятия сказкотерапией. Третье направление – это организация работы с семьей с целью закрепления, актуализации усвоенных навыков в домашних условиях, в совместной повседневной деятельности.

Анализ результатов контрольного эксперимента демонстрирует положительную динамику в показателях детей старшего дошкольного возраста с ЗПР. Данный результат позволяет сделать вывод об эффективности разработанной нами методики формирования связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР посредством сказкотерапии.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Речь играет важную роль в развитии ребенка. Именно коммуникация ребёнка с окружающим миром помогает выработать необходимые представления о социальной действительности, знания о социальных нормах и правилах.

Развитие связной речи у детей с ЗПР особо значимо, т.к. исходя из структуры дефекта мы можем наблюдать затормаживание коммуникативной деятельности детей, а в следствии появления характерных особенностей и отличий в специфике формирования связной речи.

Целью нашей работы было теоретически изучить и эмпирически показать целесообразность использования сказкотерапии как средства развития связной речи детей с ЗПР старшего дошкольного возраста.

Для достижения поставленной цели нам было необходимо решить ряд определенных задач.

В рамках первой задачи нами был осуществлен анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования. Раскрыли такое понятие как «связная речь», также рассмотрели компоненты, виды, признаки связной речи, главные составляющие связной речи.

В рамках второй задачи мы изучили особенности связной речи детей с ЗПР старшего дошкольного возраста. Анализ литературных источников позволил выделить следующие особенности:

- характерна подмена связного высказывания односложными ответами на вопрос нераспространенными предложениями, а также неоднократные повторения слов и отдельных фраз;
- частое использование местоимений и наречий с обобщенным недифференцированным значением;
- бедный словарный запас;
- не умение выразить главную мысль, закончить фразу;

- у детей страдает функция диалогического общения;
- речь имеет ситуационную направленность.

Для эмпирического изучения связности речи детей с ЗПР старшего дошкольного возраста, нами был организован констатирующий эксперимент на базе МБДОУ «Детский сад № 398 г. Челябинска». В исследовании приняло группа детей из 10 человек в возрасте 6-7 лет с ЗПР и 10 человек с нормальным психо-физическим развитием.

В рамках нашего исследования нам было необходимо изучить уровень сформированности связной речи детей с ЗПР. В данной главе мы описывали методику Р.И. Лалаевой. Целью методики является изучение уровня сформированности связной речи.

С этой целью мы использовали методику Р.И. Лалаевой «Изучение уровня сформированности связной речи». Исследование происходило по 5 направлениям.

Было выявлено:

- высказывания детей в основном были краткими, неразвернутыми, подчас имели элементарные конструкции;
- проявлялась неточность употребления слов, преобладание слов конкретного значения.
- в ответах детей чаще всего звучат однотипные, короткие ответы;
- внимание детей быстро переключается на другое, пропадает интерес и желание к занятию.

Данные особенности детей указывают на то, что дети нуждаются в коррекционной работе, которая нами также была рассмотрена в рамках третьей задачи.

Один из эффективных способов коррекции связности речи детей с ЗПР выступает сказкотерапия.

В рамках решения третьей задачи, мы изучили роль сказкотерапии в развитии связной речи. В результате чего было выяснено, что занятия сказкотерапией оказывают коррекционно-развивающее влияние на развитие детей с ЗПР:

- дети учатся описывать различные характеристики предметов; также описывают ситуации, отношения;
- совершенствуется острота речевого слуха, голос, речевое дыхание;
- учатся употреблять в речи синонимы, антонимы, однокоренные слова;
- совершенствуется умение детей в словообразовании существительных, прилагательных, глаголов;
- обогащается активный словарный запас;
- происходит развитие воображения;
- развитие умения проявлять инициативу, самостоятельность.

Для развития связной речи детей данной категории нами были разработаны конспекты занятий по сказкотерапии, за основу мы взяли конспекты Г. А. Быстровой, Н. В. Нищевой «Логосказки; Разноцветные сказки» для занятий с детьми 6-7 лет.

Коррекционная работа предполагала реализацию трех направлений. Первое – это пропедевтическая работа, их цель подготовка к подгрупповым занятиям по сказкотерапии. Второе – непосредственно занятия сказкотерапией. Всего было составлено 10 занятий. Третье направление – это организация работы с семьей с целью закрепления, актуализации усвоенных навыков в домашних условиях, в совместной повседневной деятельности.

Нами были определена тема занятия, программное содержание, Организация предметно-развивающей среды, оборудование, деятельность на каждом занятии, а также определены коррекционные задачи в каждом



занятия по развитию связной речи и подобраны игры и упражнения на решение этих задач. Занятие рекомендовано для проведения как учителем-логопедом, так и воспитателям вместе с учителем-логопедом или психологом с учителем-логопедом.

Таким образом, задачи исследования решены, цель достигнута.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абрашина, Н.А. Двигательные церебральные нарушения: [Текст] / Надежда Абрашина. - Саратов: Приволжской книжное издательство, 2007. – 244 с.
2. Акименко, В.М. Развивающие технологии в логопедии: [пособие] / Валентина Акименко. - Ростов-на-Дону: Феникс, 2011. – 109 с.
3. Акулова, О.В. Театрализованные игры. Дошкольное воспитание [Текст] / Ольга Акулова. - Москва: Педагогика, 2005 – 185 с.
4. Александровская, Э.М. Психологическое сопровождение дошкольников: Учеб. Пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений [Текст] / Э. М. Александровская, Н. И. Кокурина, Н. В. Куренкова. - Москва: Академия, 2002. – 206 с.
5. Артемова, Е.Э. Формирование просодики у дошкольников с речевыми нарушениями [Монография] / Ева Артемова. - Москва: МГГУ им. М.А. Шолохова, 2008. – 123 с.
6. Арушанова А.Г. Речь и речевое общение детей 3-7 лет [Текст] / Анна Арушанова - М.: Мозаика-Синтез, 1999. – 272 с.
7. Архипова Е.Ф. Коррекционная работа с детьми с задержкой психического развития [Текст] / Елена Архипова. - М.: Изд-во МГУ, 2009. – 343 с.
8. Архипова, Е.Ф. Коррекционная работа с детьми с задержкой психического развития [Текст] / Елена Архипова. - М.: Просвещение, 1999. – 244 с.
9. Ахутина Т. В. Порождение речи: Нейролингвистический анализ синтаксиса [Пособие] / Татьяна Ахутина. - М.: Изд-во МГУ, 1989. – 213 с.
10. Ахутина Т. В., Величковский Б. М., Кемпе В.Л. Семантический синтаксис и ориентация на порядок слов в онтогенезе.

Понимание и интерпретация текста [Текст] / Т.В. Ахутина , Б.М. Величковский, В.Л. Кемпе. - Тверь: ТГУ, 1994. – 5-19 с.

11. Бабина, Г.В. Речевые нарушения при детском церебральном параличе [Текст] / Галина Бабина. - М.: МГПИ, 1978. – 136 с.

12. Белякова, Л.И. Дизартрия [Текст] / Лидия Белякова. - Москва: АСТ: Астрель, 2007. – 340 с.

13. Быкова Н. М. Игры и упражнения для развития речи [пособие] / Наталья Быкова. - М.: Детство-Пресс, 2013. – 160 с.

14. Быстрова Г.А., Сизова Э.А., Шуйская Т.А. Логосказки [Пособие] / Г.А. Быстрова, Э.А. Сизова, Т.А. Шуйская. - СПб.: КАРО, 2001. – 128 с.

15. Венгер Л.А. Сюжетно-ролевая игра и психическое развитие ребенка [Текст] / Леонид Венгер. - М.: Академия, 2014. – 236 с.

16. Волкова Г.А. Методика обследования нарушений речи у детей [Текст] / Галина Волкова. - СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 1993. – 45 с.

17. Выготский Л.С. Мышление и речь [Психол. исслед.] / Лев Выготский. - М.: Лабиринт, 1996. – 414 с.

18. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования [Текст] / Илья Гальперин. - М.: Наука, 1981. – 139 с.

19. Гаспарова Е.М. Режиссерские игры дошкольников с отклонениями в поведении [Текст] / Елена Гаспарова. - М.: Мозаика-Синтез, 2013. – 156 с.

20. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи [Текст] / Алексей Гвоздев. - СПб.: Детство-Пресс, 2014. – 472 с.

21. Гербова В.В. Занятия по развитию речи в старшей группе детского сада [пособие] / Валентина Гербова. - М.: Мозаика-Синтез, 2017. – 84 с.

22. Гербова В.В. Влияние беседы на умственное и речевое развитие детей [Текст] / Валентина Гербова. - М.: Академия, 2012. – 403 с.

23. Глухов В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием [Текст] / Вадим Глухов. - М.: Аркти, 2002. – 142 с.
24. Глухов В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи [Текст] / Вадим Глухов. - М.: АРКТИ, 2015. – 168 с.
25. Глухов В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с ОНР [Текст] / Вадим Глухов. - М., Изд-во «Сфера». 2004. – 167 с.
26. Громова О. Е. Путь к первым словам и фразам [Текст] / Ольга Громова. - М.: Просвещение, 2014. – 176 с.
27. Голубева Г.Г. Логопедическая работа по преодолению нарушений фонетической стороны речи у дошкольников с задержкой психического развития [Автореф] / Галина Голубева. - СПб, 1996. – 13 с.
28. Гусейнова А.А. Особенности познавательной деятельности и личности детей старшего дошкольного возраста с проявлениями психологических задержек [Текст] / Арина Гусейнова. - СПб, 2005. – 23-28 с.
29. Ерастов Л.П. Культура связной речи [Текст] / Леонид Ерастов. - М.: АРКТИ, 2013. – 268 с.
30. Левченко И.Ю., Ткачева В.В., Приходько О.Г., Гусейнова А.А. Детский церебральный паралич. Дошкольный возраст [Метод. пос] / И.Ю. Левченко, В.В. Ткачева, О.Г. Приходько, А.А. Гусейнова. - М.: Образование Плюс, 2008. – 56 с.
31. Сохин Ф.А. Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников [Текст] / Феликс Сохин. - М.: МОДЭК, 2014. – 224 с.
32. Жинкин Н.И. Язык, речь, творчество [Пособие] / Николай Жинкин. - М.: Лабиринт, 1998. – 368 с.

33. Зарубина Н. Д. Текст: лингвистический и методический аспекты [Текст] / Наталья Зарубина. - М.: Рус.яз., 1981. – 113 с.
34. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Практикум по сказкотерапии [Текст] / Татьяна Зинкевич-Евстигнеева. - СПб, 2000. – 310 с.
35. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д., Грабенко Т. М. Практикум по креативной терапии [Текст] / Татьяна Зинкевич-Евстигнеева. - СПб., 2003. –400 с.
36. Зинкевич-Евстигнеева. Т.Д. Путь к волшебству. Теория и практика сказкотерапии [Текст] / Татьяна Зинкевич-Евстигнеева. - СПб., Изд-во «Дидактика Плюс», 1998. – 120 с.
37. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Формы и методы работы со сказками [Текст] / Татьяна Зинкевич-Евстигнеева. - СПб.: Речь, 2008. – 240 с.
38. Инденбаум Е.Л. Психология детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата [Текст] / Елена Инденбаум. - Иркутск: ВСГАО, 2014. – 32 с.
39. Ипполитова М.В. Особенности умственного и речевого развития учащихся с задержкой психического развития [Текст] / Маргарита ипполитова. - М., 2009. – 245 с.
40. Калинина Р. Р. Тренинг развития личности дошкольника: занятия, игры, упражнения [Текст] / Румия Калинина. – СПб., 2002. – 160 с.
41. Кларина Л.М. Познавательное развитие дошкольников. Теоретические основы и новые технологии [Текст] / Любовь Кларина. - М.: Мозаичный ПАРК, 2015. – 128 с.
42. Короткова Л.Д. Сказкотерапия для дошкольников и младшего школьного возраста [Текст] / Лаура Короткова. - Москва:, «ЦГЛ», 2004. – 29 с.

43. Лаврова Г.Н. Особенности обучения программированию связного высказывания дошкольников с интеллектуальной недостаточностью в процессе занятий ручным трудом [Автореф] / Галина Лаврова. - Екатеринбург, 1997. – 21 с.
44. Ладыженская Т.А. Система работы по развитию связной речи учащихся [Текст] / Татьяна Ладыженская. - М.: Просвещение, 1975. – 256 с.
45. Лалаева Р. И. Проблема исследования «чувства языка» у умственно отсталых школьников. Актуальные проблемы специальной педагогики и специальной психологии. [Текст] / Раиса Лалаева. - М., 1999. – 119-123 с.
46. Лебедева И.Н. Развитие связной речи дошкольников. Обучение рассказыванию по картине [пособие] / Инна Лебедева. СПб.: ЦДК, 2009. – 175 с.
47. Левченко И.Ю. Психологические особенности подростков и старших школьников с задержкой психического развития [Текст] / Ирина Левченко. М.: Альфа, 2001. – 198 с.
48. Левченко И.Ю., Приходько О.Г., Гусейнова А.А. Детский церебральный паралич: Коррекционно-развивающая работа с дошкольниками [Пособие] / И.Ю. Левченко, О.Г. Приходько, А.А. Гусейнова. - М.: Книголюб, 2008. – 78 с.
49. Леонтьев А.Н. Психологические основы развития ребенка и обучения [Текст] / Алексей Леонтьев. - М.: Смысл, 2013. – 426 с.
50. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении [Текст] / Мария Лисина. - СПб.: Питер, 2014. – 320 с.
51. Лубовский В.И. Развитие словесной регуляции действий у детей [Текст] / Владимир Лубовский. – М.: Академия, 2015. – 222 с.
52. Макунина Е. Ж. Придумываем истории и сказки. Ребенок в детском саду [Текст] / Елена Макунина. - М., Изд-во «Плюс», 2005. – 35 с.

53. Мастюкова Е.М., Ипполитова М.В. Нарушения речи у детей с задержкой психологического развития [Текст] / Е.М. Мастюкова, М.В. Ипполитова. - М., 1995. – 52 с.
54. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество [Текст] / Валерия Мухина. - М.: Академия, 2014. – 456 с.
55. Назарова Н.М. Специальная педагогика [пособие] / Наталья Назарова. - М.: Академия, 2014. – 436 с.
56. Непомнящая Н.И. О природе детской игры и ее роли в развитии ребенка [Текст] / Нинель Непомнящая. - М.: Академия, 2013. – 132 с.
57. Нищева Н. В. Разноцветные сказки [Текст] / Наталья Нищева. - СПб.: «Детство-пресс», 1999. – 84 с.
58. Певзнер М.С., Власова Т.А. О детях с отклонениями в развитии [Текст] / М.С. Певзнер, Т.А. Власова. - М.: Издательство: СГУ, 2016. – 176 с.
59. Петрова Е. В. Формирование коммуникативной компетенции у детей с задержкой психического развития [Текст] / Елена Петрова. - М.: Школьная Книга, 2012. – 320 с.
60. Пузанов Б.П. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития [Текст] / Борис Пузанов. - М.: Владос, 2015. – 254 с.
61. Рыжова Н. В. Развитие речи в детском саду. Конспекты занятий в младшей, средней и старшей группах [пособие] / Надежда Рыжова. - М.: Академия Развития, 2013. – 416 с.
62. Смирнова И.А. Логопедическая диагностика, коррекция и профилактика нарушений речи у дошкольников с ЗПР. Алалия, дизартрия, ОНР [Пособие] / Ирина Смирнова. - СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС» 2004. – 320 с.

63. Соколов Д. Ю. Сказки и сказкотерапия [Текст] / Дмитрий Соколов. - М., 2001. – 304 с.
64. Сохин Ф.А. Развитие речи детей дошкольного возраста [пособие] / Феликс Сохин. - М.: Просвещение, 2013. – 223 с.
65. Страунинг А. М. “Росток” Программа по ТРИЗ – РТВ для детей дошкольного возраста [Текст] / Анна Страунинг. - Обнинск, 1996. – 420 с.
66. Халилова Л. Б. Состояние первоначальных морфологических обобщений у младших школьников, страдающих церебральными параличами [Текст] / Лилия Халилова. - М., 1977. – 54 с.
67. Халилова Л. Б. Основные направления лексической работы в специальной школе для детей с задержкой психического развития [Текст] / Лилия Халилова. - М., 1986. – 46 с.
68. Халилова Л. Б. Некоторые аспекты развития грамматического мышления детей с задержкой психологического развития. Теория и практика коррекционного обучения дошкольников с речевыми нарушениями [Текст] / Лилия Халилова. - М., 1991. – 88-103 с.
69. Шипицына Л.М., Мамайчук И.И. Детский церебральный паралич [Текст] / Любовь Шипицына. - СПб.: Изд-во «Дидактика Плюс», 2001. – 272 с.
70. Шорохова О.А. Играем в сказку [Текст] / Ольга Шорохова. - М.: ТЦ «Сфера», 2006. – 120 с.



## ПРИЛОЖЕНИЕ 1

«Методика психолингвистического изучения нарушения речи у аномальных детей», Р.И. Лалаева.

Исследование диалогической речи.

Исследование диалогической речи с опорой на серии сюжетных картинок. Материалом для исследования служит серия из 4-х сюжетных картинок «Мальчик и ласточка»: 1 - Ласточка свила гнездо около окна. 2 - Птенчик упал из гнезда. 3 - Мальчик увидел птенчика. 4 - Мальчик положил птенчика в гнездо. Процедура исследования. Ребенку последовательно по одной предлагаются картинки указанной серии. Предыдущие картинки не убираются.

Исследование диалогической речи с опорой на сюжетную картинку. Материалом для исследования служит сюжетная картинка «В лесу»: Дети гуляют в лесу. Девочка и мальчик собирают в кружки землянику. Девочки сорвали ландыши.

Составление рассказа с опорой на наглядность после предварительной отработки содержания в процессе диалога. а. С опорой на серию сюжетных картинок. Материалом исследования служит серия сюжетных картинок «Мальчик и ласточка».

Составление внутренней программы и рассказа по серии сюжетных картинок без предварительной отработки. Материалом исследования служат следующие серии сюжетных картинок: - серия из 3-х сюжетных картинок «Гроза»: Дети собирают траву (щавель). Пошел дождь, дети убегают. Дети спрятались в шалаш; выкладывается серия сюжетных картинок в беспорядке (для серии «Гроза» - 2, 1, 3).

Составление рассказа по сюжетной картинке. Материалом исследования служат сюжетные картинки «Зимние забавы», «Летом на даче». Процедура и инструкция. Ребенку предлагается сюжетная картинка,

дается следующая инструкция: «Рассмотри внимательно картинку и расскажи, что нарисовано на картинке. Составь рассказ, который будет называться... (Зимние забавы. Летом на даче.)». Рассказ оценивается по представленным выше критериям и уровням выполнения задания.

Исследование монологической связной речи.

Ребенку дается следующая инструкция: «Расскажи какой-нибудь мультфильм». Кроме критериев, использованных при оценке рассказа по серии сюжетных картинок, пересказов, при оценке самостоятельного рассказа учитывается и критерий степени понятности текста.

В ходе констатирующего эксперимента использованы следующие методы: беседа, метод наблюдения и метод эксперимента как ведущие эмпирические методы психолого-педагогических исследований; анализ анкетных данных и историй развития ребенка; беседа со специалистами; изучение продуктов детской деятельности; количественный и качественный анализ экспериментальных данных с применением методов математической статистики.

Мы выделили уровни сформированности передачи цельности исходного текста детьми при пересказе. Основаниями для определения уровня передачи цельности текста послужили: количество использованных при воспроизведении текста ключевых слов; данные об основных возрастных особенностях понимания текстов дошкольниками, выделенные в работах Е. Г. Биевой [29]. Описание уровней предложено от самого низкого (неуспешного) уровня передачи цельности текста при его воспроизведении к самому высокому (успешному) уровню.

Первый уровень: на этом уровне при воспроизведении текста дети совсем не использовали слова из НКС, что свидетельствует о нерасчлененности образа при восприятии текста. Дети либо воспроизводят те компоненты содержания, которые знакомы им из прошлого опыта, либо

отказываются выполнять задание. Продуцируемые детьми речевые высказывания не отражают цельности текста.

Второй уровень; при воспроизведении текста дети используют некоторые ключевые слова: одно - два слова из НКС, что свидетельствует о фрагментарном характере понимания текста. Дошкольники при пересказе допускают смысловые ошибки, нарушают последовательность изложения, затрудняются в выделении основных структурных элементов, включают в содержание внеконтекстные эпизоды.

Третий уровень: дети воспроизводят текст, используя три - четыре слова из НКС. Их пересказы в целом соотносимы по смыслу с исходным текстом, что свидетельствует о формировании общего концепта текста.

Однако отмечаются пропуски, перестановки и повторение фрагментов текста, ведущие к смысловым ошибкам. В текстах отсутствует смысловая и синтаксическая межфразовая связь, наблюдается неправильное употребление языковых средств.

Четвёртый уровень: дошкольники используют пять - шесть слов из НКС, полностью передают фактическое содержание текста, но демонстрируют трудности в осмыслении некоторых причинно-следственных и временных связей. Дети при пересказе сохраняют последовательность изложения, однако отмечаются пропуск некоторых смысловых звеньев и отдельные нарушения связного воспроизведения текста.

Пятый уровень: дети воспринимают текст как содержательное единство; при пересказе полностью передают фактическое содержание текста, соблюдают связность и последовательность изложения, в основном воспроизводят художественно-стилистические элементы исходного текста. Языковое оформление при воспроизведении текста на уровне возрастной доступности.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 2

### Конспекты занятий по развитию связной речи с элементами сказкотерапии

Занятие: «Ковер-самолет»

Пропедевтическая работа

1. Проверка детей на ориентирование в теме:
  - беседа о положительных и отрицательных героях;
  - рассматривание картинок, иллюстраций в книгах;
  - проведение дидактических игр;
  - чтение стихотворений и загадок по сказкам.
2. Проведение пропедевтических занятий:
  - Чтение русских-народных сказок

Организация предметно-развивающей среды.

1. Предоставление детям материала и места для игры: столы, стулья, фланелеграфы.
2. Большое пространство для совместной игры.

Ход занятия

Специальные (коррекционные) задачи по развитию связной речи:

1. Совершенствовать остроту речевого слуха, голос, речевое дыхание;
2. Совершенствование мелкой моторики;
3. Совершенствование движений артикуляционной моторики;

Специальные (коррекционные) задачи по развитию связной речи:

- Закреплять умение детей самостоятельно составлять предложения, анализировать и синтезировать их,
- Закреплять умение детей составлять предложения по алгоритму;

Средства (оборудование):

1. Геометрические фигуры: круг, квадрат, треугольник; изображение яйца, разрезанного на 6 частей.
2. Куклы: деда, бабы, игрушки: три медведя разного размера, три тарелки, картинки сказок.
3. «Ковер-самолет»

1. Организационный момент. Зрительно – двигательная гимнастика «полетим мы высоко...»

2. Основная часть.

– Предложить детям отправиться в путешествие на ковре самолете.

– Упражнение «дует, дует ветерок...», предложить детям сделать дыхательную гимнастику

– Рассмотреть ковер-самолет и дырки на нем, спросить об форме этих дыр, сравнить по величине, ощупать их размер форму, чем отличаются, предложить детям найти заплатку.

– Предложить детям рассказать, что они сделали, чтобы отправиться дальше.

– Чтение сказки «теремок». Проговариваем о чём сказка.

3. Физминутка.

4. Релаксация «шишки».

Занятие: «В сказочное путешествие с Колобком»

Пропедевтическая работа:

– Чтение сказки «Колобок», разучивание стихотворений, рассматривание иллюстраций.

– Дидактические игры «Чудесный мешочек», «Из какой сказки?» и др.

#### Организация предметно-развивающей среды.

1. Предоставление детям доступного материала и места для игры, хорошее освещенное место.

2. Наличие игрушек по сказке «колобок» в группе.

3. Детям предоставлены листы с примерами алгоритмов рассказа.

#### Ход занятия:

Специальные (коррекционные) задачи по развитию связной речи:

1. Закреплять умение детей составлять предложения по рисунку;

2. Закреплять умение детей употреблять в речи синонимы, антонимы, однокоренные слова;

3. Закреплять умение детей употреблять предлоги с существительными;

4. Упражнять детей в припоминании слов с заданным звуком, нахождение места звука в слове;

5. Совершенствовать навыки детей звукового анализа и синтеза;

6. Закреплять умение детей в словообразовании существительных, прилагательных, глаголов;

7. Обогащать активный словарный запас детей;

#### Средства:

– «Сказочный лес», цветы, бабочки колобок, листочки деревьев;

- предметные рисунки на тему «Времена года», цветочная поляна, источник, камни с составами, волшебные цветы;
- птицы раздаточный материал, карандаши;
- сказочные персонажи - Колобок, Волк, Зайчик, Лягушонок, Лисичка, Медведь.

1. Организационный момент. Предложить детям отгадать загадку, чтобы узнать с каким героем сегодня мы будем играть.

2. Основная часть.

- Артикуляционная гимнастика: «Чики-чок, не стесняйся язычок».

- Предложить детям поиграть в игру «На весенней поляне». Собираем картинки, которые уронил лягушонок и рассказываем, что происходит в разные времена года.

- Дыхательная гимнастика. Помогаем бабочкам высушить крылья.

- Предложить детям назвать слова-родственники к слову «РЕКА».

- Предложите перейти детям «реку» из камней. Чтобы стать на камешек, надо с этим камнем придумать слово, для того чтобы получилось далее целое предложение.

- Игра «Пирамидка». Волк предлагает поиграть в игру. Детям надо найти цветы в названии, которых один слог, потом два слога, и три слога.

3. Рефлексия с колобком.

Занятие: «Серебряный клубок»

Пропедевтическая работа:

- Разучивание пальчиковой гимнастики «Домик»;

- показ теневого театра;
- организация игры-драматизации;
- чтение сказок;
- рассматривание иллюстраций к сказкам

#### Организация предметно-развивающей среды.

1. Предоставление детям доступного материала и места для игры, хорошее освещенное место.
2. Наличие игрушек по сказке «колобок» в группе.
3. Детям предоставлены листы с примерами алгоритмов рассказа.

#### Ход занятия:

Специальные (коррекционные) задачи по развитию связной речи:

1. Учить детей отвечать на вопросы по содержанию сказок, активизировать речь детей, свободно и непринуждённо общаться с окружающими;
2. Развивать память, внимание, логику;
3. Расширение словарного запаса, закрепление в активном словаре детей слов, характеризующих героев сказки и эмоциональные состояния, связанные с ними.

#### Средства:

- презентация «Отгадай загадки»;
  - конверт с письмом, клубочек;
  - иллюстрации к сказкам, мольберт.
1. Организационный момент: предоставление детям видео-гимнастики «Катится клубочек». Беседа «Кто живет в лесу».
  2. Основная часть:



- Предложить детям задание: пройти пальчиком по «Запутанному» лабиринту и рассказать историю, которая может приключиться в лесу.
  - Пальчиковая гимнастика «Домик».
  - Следующее задание по картинкам описать сказку «Петушок и бобовое зернышко».
  - Игра-пантомима. Предложить детям показать мимикой сказочных героев.
  - Поиграть в игру «Угадай, какие спрятались слова». Задача, от медведя: следует из букв образовать новые слова (Груша - гном, рот, утка, шапка, арбуз)
3. Заключительная часть. В конце занятия предложить составить детям рассказ о путешествии.

#### Занятие: «Душа»

##### Пропедевтическая работа:

- Объяснение фразеологизмов: «Черствое сердце», «сложь руки», «Как белка в колесе».

##### Организация предметно-развивающей среды.

1. Предоставление детям доступного материала и места для игры, хорошее освещенное место.
2. Детям предоставлены листы с примерами алгоритмов рассказа.

##### Ход занятия:

##### Специальные (коррекционные) задачи по развитию связной речи:

- познакомить с первым (без конкретного обозначения) понятием фразеологизма речи;
- обогатить детскую речь;
- создать единый конец сказки, применив умение выслушивать и делать выводы.

Средства:

- Ватман, краски, фломастеры.
  - Сказка про девочку, которой нужна помощь.
1. Организационный момент. Артикуляционная гимнастика «Домик язычка». Беседа «Что такое хорошие поступки?».
  2. Основная часть.
    - Чтение «Сказки про девочку, которой нужна помощь.»
    - Попросить детей объяснить понятие «Прекрасная душой»?
    - Разобрать понятие «черствое сердце».
    - Обсудить, выделить характерные особенности и отличия этих понятий.
    - Предложить детям закончить сказку самим. Каждому ребенку дать высказаться.
  3. По окончании рассказа попросить детей сказать свое мнение о сказке.

Занятие: «Зимняя сказка»

Пропедевтическая работа.

- рассматривание картинок с разными зимними играми;
- отгадывание загадок;
- чтение стихотворений по теме;
- пальчиковая гимнастика "Зимушка-зима".

Организация предметно-развивающей среды.

1. Предоставление детям доступного материала и места для игры, хорошее освещенное место.
2. Наличие игрушек по сказке «Снежинка» в группе.

3. Детям предоставлены листы с примерами алгоритмов рассказа.

#### Ход занятия.

Специальные (коррекционные) задачи по развитию связной речи:

- Совершенствовать артикуляцию, интонационную выразительность и четкость речи;
- продолжать учить правильно подбирать прилагательные;
- Продолжать учить детей отвечать на поставленный вопрос.

Средства:

- блоки для строительства замка,
- шаблоны пингвинов по количеству детей
- цветочные горшки по количеству детей, семена, палочки для рыхления земли, лейки,
- сказочные ворота, кукла-Поветруля.

1. Организационный момент. Приветствие в кругу.

2. Основная часть.

- Педагог задает вопрос детям: что самое холодное вы знаете?
- Чтение сказки про снежинку
- Педагог предлагает детям изобразить, как воеет вьюга. Артикуляционная и дыхательная гимнастика.
- Педагог задает вопрос, что можно подарить снежинке, требуя развернутого ответа.

3. В конце занятия воспитатель предлагает построить ледяной дворец из модулей для снежинки.

Занятие «Зимние чудеса»

### Пропедевтическая работа.

- рассматривание картинок с зимней природой;
- отгадывание загадок;
- чтение стихотворений по теме;

### Организация предметно-развивающей среды.

1. Предоставление детям доступного материала и места для игры, хорошее освещенное место.
2. Наличие игрушек по теме «зима» в группе.
3. Детям предоставлены листы с примерами алгоритмов рассказа.

### Ход занятия

Специальные (коррекционные) задачи по развитию связной речи:

- Закреплять умение детей самостоятельно составлять предложения, анализировать и синтезировать их;
- Закреплять умение детей в словообразовании существительных, прилагательных, глаголов;
- Обогащать активный словарный запас детей;

Средства:

- настольный театр по сказке про паучка, перчаточная кукла Сова;
- ленточки для образно-пластической игры «Зимушка-Зима»;
- музыкальное сопровождение (сб-к «Волшебные голоса природы. В лесу».);
- светотехническое оборудование.

1. Организационный момент. Вводная игра – ритуал «Я – в образе». Модификация игры Фопеля «Я – кот Мур-Мур».
2. Основная часть.

- Работа со сказкой на уровне слова.
- Загадка на тему сказки (образное сравнение, эпитеты, понятийное мышление).
- Пальчиковая гимнастика «Снежный ком»: конструируется образ на основе воссоздающего воображения.
- Слушание сказки «Про паучка, который не умел плести паутинки».
- Создание проблемной ситуации: Как паучку научиться плести кружева?

3. Заключительная часть. Беседа по наводящим вопросам по осмыслению нравственного урока сказки и осознанию проблемной ситуации.

#### Занятие: «Птенчик ищет маму»

##### Пропедевтическая работа:

- Наблюдения на прогулках за птицами;
- Рассматривание людей в весенней одежде, одевание кукол по погоде.

##### Организация предметно-развивающей среды.

1. Предоставление детям доступного материала и места для игры, хорошее освещенное место.
2. Наличие игрушек по теме «перелетные птицы» в группе.
3. Детям предоставлены листы с примерами алгоритмов рассказа.

##### Ход занятия:

##### Специальные (коррекционные) задачи по развитию связной речи:

- развитие навыков связного высказывания;
- развитие речевой активности, диалогической речи, умения чувствовать и подбирать рифмы, составлять двустишия;
- развитие чувства ритма, речеслухового, зрительного внимания

### Средства:

- Картинный материал «перелетные птицы»
- Макеты птиц, гнездо, яйца
- Логопедические распевки Железновой

1. Организационный момент. Пальчиковая гимнастика «Здравствуйте».

2. Основная часть.

- Беседа о том, какие птицы живут на птичьем дворе
- Чтение сказки «Птичий двор».
- Предложить детям игру «Кто в этом доме живет?» - образование притяжательных прилагательных, употребление простых предлогов.
- Предложить детям упражнение «Утята» -самомассаж.
- «Петушок» - автор Железнова- логопедическая распевка- развитие межполушарного взаимодействия.

3. Заключительная часть. «Курочка-хохлатка»- логоритмика- координация речи с движением, интонационной модуляции.

### Занятие: «Кот, петух и лиса»

#### Пропедевтическая работа:

- чтение сказки “Кот, петух и лиса”;
- рассматривание иллюстраций;
- Дидактическая игра “Ласковые имена”;
- мимическое упражнение “Изобрази эмоцию”.

#### Организация предметно-развивающей среды.

1. Предоставление детям доступного материала и места для игры, хорошее освещенное место.

2. Наличие игрушек по сказке «кот, петух и лиса» в группе.
3. Детям предоставлены листы с примерами алгоритмов рассказа.

#### Ход занятия.

Специальные (коррекционные) задачи по развитию связной речи:

- обучение детей пересказывать сказку “Кот, петух и лиса”;
- развивать умение входить в определенный образ, представлять его, выполнять имитационные движения;
- учить детей правильно отвечать на вопросы воспитателя, воспроизводить содержание сказки по вопросам;
- активизация прилагательных;
- учить подбирать характерные определения.

Средства:

- персонаж кукольного театра "Петушок";
- музыкальный инструмент гусли;
- игрушка Кот.

1. Организационный момент. В группе сидит кукла Света и плачет. Задать детям вопрос, как можно успокоить Свету?

2. Основная часть.

Предложить детям исполнить пальчиковую гимнастику «Дом».

Петя-петушок читает сказку «Кот, петух и лиса». По ходу чтения педагог задаёт вопросы детям и требует развернутого ответа.

Артикуляционная гимнастика «Лисичка».

Имитационное упражнение «Смелый котик». Детям предлагается примерить на себя образ котика, и рассказать, что он сделал бы, если бы был смелым котом.

Педагог предлагает детям игру «Закончи фразу».

3. Заключительная часть. Кот играет с детьми в игру «Кто лишний». Дети должны объяснять и аргументировать свой ответ полным предложением.

Занятие: «Все ребята хороши, всех мы любим от души»

#### Пропедевтическая работа

- Коммуникативные игры со сверстниками, для развития диалогической речи;
- Просмотр презентации «цветы»;
- Рассказывание сказок, направленных на обогащение словарного запаса, речевых оборотов;
- беседа «мои хорошие поступки»;
- дидактические игры: «угадай кто это по голосу», «расскажи обо мне».

Организация предметно-развивающей среды.

1. Предоставление детям доступного материала и места для игры, хорошее освещенное место.
2. Наличие фотографий детей в группе.
3. Детям предоставлены листы с примерами алгоритмов рассказа.
4. Искусственные цветы.

Ход занятия.

Специальные (коррекционные) задачи по развитию предметных представлений:

- Закреплять умение детей употреблять в речи синонимы, антонимы, однокоренные слова;
- Закреплять умение детей употреблять предлоги с существительными;
- Закреплять умение детей самостоятельно составлять предложения, анализировать и синтезировать их.



### Средства:

- музыкальное сопровождение «звуки природы-на полянке»;
- разноцветные камешки;
- солнышко большое и маленькие по количеству детей;
- кляксы;
- ведро для мусора.

1. Организационный момент. Беседа с детьми. Педагог у каждого ребенка спрашивает: «Какое у тебя настроение сегодня?»

### 2. Основная часть.

- Артикуляционная гимнастика «дуем,дуем на цветок»
- Чтение сказки *«Цветок по имени Незабудка»*. Сказка сопровождается презентацией *«Цветы»*.
- Обсуждение сказки:

Почему цветы не захотели дружить с незабудкой? (-Нет такого цветка, ты не наш, мы не будем с тобой дружить.)

Какие качества помогли незабудке выстоять в трудный момент? (стойкость, уверенность в себе, сила воли, терпение)

К чему могло бы привести отчаяние? (цветок так бы и не раскрылся, незабудка бы погибла, пропала)

Что значит «все цветы хороши по-своему»?

- Коммуникативная игра «Радужный камушек». Дети передают камешек по кругу и говорят слова «Я дарю тебе камушек, потому что...». Задача ребенка закончить предложение.

3. Заключительная часть. Педагог предлагает «выкинуть» в мусорку детям, то, что они больше всего не любят, не хотят, и придумать рассказ о самом лучшем и самом их любимом.

## Занятие: «Муха-Цокотуха»

### Пропедевтическая работа.

- Отгадывание загадок про насекомых.
- Рассматривание иллюстраций
- Диалогическая игра «Я- муха, а ты?»

### Организация предметно-развивающей среды.

1. Предоставление детям доступного материала и места для игры, хорошее освещенное место.
2. Наличие картинных материалов в группе.
3. Детям предоставлены листы с примерами алгоритмов рассказа.

### Ход занятия.

#### Специальные (коррекционные) задачи по развитию связной речи:

1. Активизировать и обогащать словарный запас детей за счет употребление разнообразных прилагательных.
2. Развивать фразовую речь в процессе ответов на вопросы, интонационную выразительность.
3. Закреплять правильное отчетливое произношение звуков.
4. Продолжать совершенствовать диалогическую форму речи.

#### Средства:

- Фонограмма пения птиц, магнитофон.
- Шапочки с изображением насекомых.
- Детские чашки.

1. Организационный момент. Вступительная беседа. Педагог объясняет детям, что сегодня мы станем героями одной сказки, которая вам уже знакома, эта сказка К.И. Чуковского «Муха-Цокотуха».

## 2. Основная часть.

- Вхождение в сказку. Звучит фонограмма пение птиц, звуки насекомых. Дети надевают шапочки с изображением насекомых.
- Педагог предлагает представить, что все находятся на сказочной полянке и превратились в насекомых.

А как вы думайте, что ощутила Муха, когда нашла денежку?  
(Радость, счастье, веселье).

А когда у вас возникают такие чувства?

- Упражнение на дыхание «Дуем на чай»
- Словарная работа: «Кто такая именнинница?»
- Пальчиковая гимнастика.
- Словарная работа

Муха-Цокотуха, а какое у тебя варенье? Из какой ягоды?

Ребята, варенье из яблок, какое это варенье? Из вишни? Из слив? Из смородины?

А какое ваше любимое варенье?

- Артикуляционная гимнастика «Вкусное варенье».

3. Заключительная часть. Беседа о том, что нельзя оставлять друга в беде.

Рекомендации для родителей по развитию связной речи у детей старшего дошкольного возраста средствами сказкотерапии.

- «Кто лишний?» — проверяет знание содержания сказки.
- «Назови сказку по сказочному герою» — тренирует умение узнавать сказку по персонажам. Предлагаются картинки с изображениями козы, волка, лисы, дети называют сказки, в которых они встречаются, например, «Волк и семеро козлят», «Колобок», «Заюшкина избушка» и т. д.
- «Кто герой сказки?» — учит отгадывать сказку по словам персонажей.

- «Кто в каком домике живёт?» — закрепляет знания о домашних и лесных животных.
- «Найди волшебный предмет» — дети подбирают герою волшебный атрибут в соответствии с сюжетом сказки, например, Буратино — золотой ключик, Фея — волшебная палочка.
- «Расскажи сказку» — ребёнок раскладывает карточки-иллюстрации в правильном порядке и пересказывает сюжет своими словами.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 3

### Перспективно-тематическое планирование занятий по сказкотерапии, направленных на развитие связной речи.

Название	Краткое содержание	Коррекционная направленность		
		Задачи по развитию связной речи	Средства	Рекомендуемые игры и упражнения
«Ковер-самолёт»	1.Зрительно-двигательная гимнастика. 2.Чтение сказки. 3.Диалог с детьми прочитанном. 4.Дыхательная гимнастика. 5.Упражнение на развитие мелкой моторики. 6.Рефлексия.	1.Совершенствовать остроту речевого слуха, голос, речевое дыхание; 2.Совершенствование мелкой моторики; 3.Совершенствование движений артикуляционной моторики; 4.Закреплять умение детей самостоятельно составлять предложения, анализировать и синтезировать их; 5.Закреплять умение детей составлять предложения по алгоритму;	Геометрические фигуры: Куклы: деда, бабы, игрушки: три медведя разного размера, тарелки, картинки сказок. «Ковер-самолет» Русские народные сказки.	1.Упражнение «дует,дует ветерок...» 2.Ремонтируем «ковер-самолет». 3.Алгоритм рассказа по сказке. 4.Упражнение «полетим мы высоко...»
«В сказочное путешествие с Колобком»	1.Организационный момент «Загадка». 2.Артикуляционная гимнастика. 3.Игра по временам года. 4.Чтение сказки. 5.Дыхательная гимнастика. 6.Игра «Найди слова-родственники». 7.Игра «река»: составь из слова предложение. 8. Найти цветы в названии, которых один слог, потом два слога, и т.д. 9. Рефлексия.	1. Закреплять умение детей составлять предложения по рисунку; 2. Закреплять умение детей употреблять в речи синонимы, антонимы, однокоренные слова; 3. Закреплять умение детей употреблять предлоги с существительными;	«Сказочный лес», цветы, бабочки колобок, листочки деревьев; предметные рисунки на тему «Времена года», цветочная поляна, источник, камни с составами, волшебные цветы; птицы раздаточный материал, карандаши; сказочные персонажи - Колобок, Волк, Зайчик, Лягушонок,	1.Артикуляционная гимнастика: «Чики-чок, не стесняйся язычок» 2. Игра «На весенней поляне» 3.Дыхательная гимнастика «Бабочки» 4.Упражнение «река» 5.Игра «Пирамидка»

			Лисичка, Медведь.	
«Серебря ный клубок»	1.Видео- гимнастика. 2.Беседа. 3.Пальчиковые игры. 4.Чтение сказки. 5.Описание сказки по картинкам. 6.Игра- пантомима. 7.Игра «какие спрятались слова». 8.Составление рассказа об путешествии по алгоритмам.	1.Учить детей отвечать на вопросы по содержанию сказок, активизировать речь детей, свободно и непринуждённо общаться с окружающими; 2.Развивать память, внимание, логику; 3.Расширение словарного запаса, закрепление в активном словаре детей слов, характеризующих героев сказки и эмоциональные состояния, связанные с ними.	презентация «Отгадай загадки»; конверт с письмом, клубочек; иллюстрации к сказкам, мольберт; сказка.	1.Видео- гимнастика «Катится клубочек» 2.Беседа «Кто живет в лесу». 3.Игра «Запутанный лабиринт» 4.Гимнастика «Д омик». 5.Опиши сказку «Петушок и бобовое зернышко». 6.Игра «Угадай, какие спрятались слова».
«Душа»	1.Артикуляцион ная гимнастика 2.Беседа 3.Чтение сказки 4.Разбор понятий. 5. Упражнение «выдели характерные особенности и отличия». 6.Упражнение «Закончи сказку» 7.Рефлексия.	1.познакомить с первым (без конкретного обозначения) понятием фразеологизма речи; 2.обогащать детскую речь; 3.создать единый конец сказки, применив умение выслушивать и делать выводы.	Ватман, краски, фломастеры Сказка про девочку, которой нужна помощь.	1.Гимнастика «Домик язычка». 2.Беседа «Что такое хорошие поступки?» 3.Упражнение «Объясни» 4.Упражнение «продолжи высказывание»
«Зимняя сказка»	1.Приветствие в кругу. 2.Диалог с детьми о самых холодных предметах. 3.Сказка про снежинку. 4.Артикуляцион ная и дыхательная гимнастика. 5.Диалог подарок снежинке. 6.Строим вместе с детьми	1.Совершенствовать артикуляцию, интонационную выразительность и четкость речи; 2.Продолжать учить правильно подбирать прилагательные; 3.Продолжать учить детей отвечать на поставленный вопрос.	блоки для строительства замка, шаблоны пингвинов по количеству детей, цветочные горшки по количеству, детей, семена, палочки для рыхления, земли, лейки, сказочные ворота, кукла- Поветруля; сказка.	1.Артикуляционн ая и дыхательная гимнастика «снежинка». 2.Упражнение «подарок снежинке». 3.Игра «Ледяной дворец»

	ледяной дворец.			
«Зимние чудеса»	<p>1. Организационный момент. Вводная игра.</p> <p>2. Работа со сказкой на уровне слова.</p> <p>3. Загадка на тему сказки.</p> <p>4. Пальчиковая гимнастика.</p> <p>5. Слушание сказки.</p> <p>6. Создание проблемной ситуации.</p> <p>7. Беседа.</p>	<p>1. Закреплять умение детей самостоятельно составлять предложения, анализировать и синтезировать их;</p> <p>2. Закреплять умение детей в словообразовании существительных, прилагательных, глаголов;</p> <p>3. Обогащать активный словарный запас детей;</p>	<p>Настольный театр по сказке про паучка, перчаточная кукла Сова; ленточки для образно-пластической игры «Зимушка-Зима»; музыкальное сопровождение (сб-к «Волшебные голоса природы. В лесу».); светотехническое оборудование.</p>	<p>1. Игра – ритуал «Я – в образе».</p> <p>2. Загадки «о сове».</p> <p>3. Пальчиковая гимнастика «Снежный ком».</p> <p>4. Упражнение «Опиши».</p>
«Птенчик ищет маму»	<p>1. Организационный момент-пальчиковая гимнастика.</p> <p>2. Беседа о домашних птицах.</p> <p>3. Чтение сказки «птичий двор»</p> <p>4. Игра на образование притяжательных прилагательных, употребление простых предлогов.</p> <p>5. Упражнение «Утята» - самомассаж</p> <p>6. Логопедическая распевка для развитие межполушарного взаимодействия.</p> <p>7. Упражнение на координацию речи с движением, интонационной</p>	<p>1. Развитие навыков связного высказывания;</p> <p>2. Развитие речевой активности, диалогической речи, умения чувствовать и подбирать рифмы, составлять двустишия;</p> <p>3. Развитие чувства ритма, речеслухового, зрительного внимания</p>	<p>Картинный материал «перелетные птицы» Макеты птиц, гнездо, яйца Логопедическое распевки Железновой</p>	<p>1. Пальчиковая гимнастика «Здравствуйте».</p> <p>2. Игра «Кто в этом доме живет?»</p> <p>3. Упражнение «Утята»</p> <p>4. Распевка Железновой «Петушок»</p> <p>5. Логоритмическое упражнение «Курочка-хохлатка».</p>

	модуляцией.			
«Кот, петух и лиса»	1. Вводная беседа. 2. Пальчиковая гимнастика 3. Чтение сказки. По ходу чтения педагог задаёт вопросы детям. 4. Артикуляционная гимнастика 5. Имитационное упражнение. Детям предлагается примерить на себя образ котика. 6. Игра «Закончи фразу». 7. Игра «Кто лишний» с аргументацией своего ответа.	1. Обучение детей пересказывать сказку «Кот, петух и лиса»; 2. Развивать умение входить в определенный образ, представлять его, выполнять имитационные движения; 3. Учить детей правильно отвечать на вопросы воспитателя, воспроизводить содержание сказки по вопросам; 4. Активизация прилагательных; 5. Учить подбирать характерные определения.	Персонаж кукольного театра "Петушок"; музыкальный инструмент гусли; игрушка Кот, сказка «Кот, петух и лиса»	1. Пальчиковая гимнастика «Дом». 2. Артикуляционная гимнастика «Лисичка». 3. Упражнение «Смелый котик». 4. Игра «Закончи фразу». 5. Игра «Кто лишний».
«Все ребята хороши, всех мы любим от души»	1. Беседа с детьми. «Какое у тебя настроение сегодня?» 2. Артикуляционная гимнастика «дуем, дуем на цветок». 3. Чтение сказки «Цветок по имени Незабудка». 4. Обсуждение с казкой с наводящими вопросами. 5. Коммуникативная игра «Радужный камушек». 6. Рефлексия.	1. Закреплять умение детей употреблять в речи синонимы, антонимы, однокоренные слова; 2. Закреплять умение детей употреблять предлоги с существительными; 3. Закреплять умение детей самостоятельно составлять предложения, анализировать и синтезировать их.	Музыкальное сопровождение «звуки природы-на полянке»; разноцветные камешки; солнышко и большое и маленькие по количеству детей; кляксы; ведро для мусора.	1. Артикуляционная гимнастика «дуем, дуем на цветок». 2. Игра «Радужный камушек». 3. Упражнение «Выброси».
«Муха-Цокотуха»	1. Организационный момент. Вступительная	1. Активизировать и обогащать словарный запас детей за счет	Фонограмма пения птиц, магнитофон.	1. Упражнение «Опиши чувства и эмоции».



	<p>беседа.  2. Упражнение «Опиши эмоцию».  3. Упражнение на развитие дыхания.  4. Пальчиковая гимнастика.  5. Игра на развитие словарного запаса.  6. Артикуляционная гимнастика.  7. Рефлексия.</p>	<p>употребление разнообразных прилагательных.  2. Развивать фразовую речь в процессе ответов на вопросы, интонационную выразительность.  3. Закреплять правильное отчетливое произношение звуков.  4. Продолжать совершенствовать диалогическую форму речи.</p>	<p>Шапочки с изображением насекомых.  Детские чашки.  Сказка «Муха-Цокотуха»</p>	<p>2. Дыхательная гимнастика «дуем на чай».  3. Игра «Кто такая именинница?»  4. Пальчиковая гимнастика «муха».  5. Артикуляционная гимнастика «Вкусное варенье».  5. Упражнение «Расскажи о том...».</p>
--	--	---	--	---