



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ

ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ИКЛЮЗИВНОГО И КОРРЕКЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ
КАФЕДРА СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ И ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК

Тема исследовательской работы:
**«Психолого-педагогическое сопровождение процесса развития связной
речи детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения»**

**Выпускная квалификационная работа по направлению
44.04.03 Специальное (дефектологическое образование)
Направленность программы магистратуры
«Психолого-педагогическое сопровождение лиц с ограниченными возможностями
здоровья»
Форма обучения заочная**

Проверка на объем заимствований:

44,17 % авторского текста

Работа Лысова к защите

«18» 10 2023 г. ИФ - 2

Зав. кафедры СППиПМ

Л. А. Дружинина

Выполнила:

Студент группы ЗФ 306-188-2-1

Попова Татьяна Ивановна

89630758983

Научный руководитель:

к. п. н., доцент кафедры СППиПМ

Лысова Анна Анатольевна

2024г, Челябинск

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ.....	8
1.1 Понятие «связная речь» в психолого-педагогической литературе	8
1.2 Закономерности развития связной речи у детей на этапе дошкольного возраста.....	15
1.3 Особенности развития связной речи у детей с нарушениями зрения.....	21
1.4 Психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья.....	29
Выводы по главе 1.....	38
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ.....	40
2.1 Методики исследования состояния связной речи детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения	40
2.2 Состояние связной речи детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения	46
2.3 Модель психолого-педагогического сопровождения развития связной речи детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения	58
2.4 Результаты реализации модели психолого-педагогического сопровождения развития связной речи детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения	73
Выводы по главе 2.....	82
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	85
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	89

ПРИЛОЖЕНИЕ 1	98
ПРИЛОЖЕНИЕ 2	102
ПРИЛОЖЕНИЕ 3	107
ПРИЛОЖЕНИЕ 4	113

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность. Развитие речи является одним из важнейших направлений образовательной деятельности в дошкольной организации, так как речевое развитие – это показатель развития личности в целом. Как отмечается в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (ФГОС ДО), речевое развитие включает в себя овладение речью как средством общения, поэтому у ребенка на этапе дошкольного возраста должны быть сформированы умения строить связное речевое высказывание.

Наличие у детей нарушений зрения является фактором, препятствующим полноценному восприятию окружающего мира и освоения связной речи. Недостаточный опыт чувственных представлений, фрагментарность и неточность зрительных образов негативно отражается на речевом развитии детей, на формировании связной речи, умений строить монолог и диалог в процессе общения с другими людьми. У дошкольников вербальные средства общения имеют недостаточную опору на зрительные и конкретные представления о явлениях и предметах окружающего мира, их свойствах, признаках и взаимосвязях.

В исследованиях Л. С. Волковой, Т. П. Головиной, Г. В. Никулиной показано своеобразие речи лиц с нарушением зрения. Отмечается, что связная речь детей дошкольного возраста с нарушением зрения обладает рядом особенностей, которые необходимо учитывать в процессе коррекционной работы. Недостаточность зрительной основы речи возможно преодолеть средствами комплексного психолого-педагогического сопровождения детей с нарушением зрения (Л. С. Волкова, Л. А. Дружинина, Л. И. Плаксина и др.).

Ученые отмечают, что коррекционная работа по развитию связной речи детей с нарушением зрения включает в себя ряд важнейших направлений, в том числе обогащение словарного запаса, формирование

грамматической стороны речи, обогащение представлений об окружающем мире с опорой на сохранные анализаторы, которая должна осуществляться всеми участниками образовательного процесса в процессе их психолого-педагогического сопровождения. Все это подчеркивает актуальность выбранной нами темы.

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально апробировать модель психолого-педагогического сопровождения развития связной речи детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения

Объект исследования: развитие связной речи старших дошкольников

Предмет исследования: модель психолого-педагогического сопровождения процесса развития связной речи старших дошкольников с нарушением зрения

В соответствии с целью исследования были поставлены следующие **задачи:**

1. Осуществить теоретический анализ научной литературы по проблеме исследования.
2. Осуществить исследование состояния связной речи у старших дошкольников с нарушением зрения.
3. Разработать и апробировать модель психолого-педагогического сопровождения процесса развития связной речи старших дошкольников с нарушением зрения
4. Выявить эффективность реализации модели психолого-педагогического сопровождения процесса развития связной речи старших дошкольников с нарушением зрения

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

коррекционной работы по развитию связной речи старших дошкольников с нарушением зрения

Гипотеза исследования: преодоление недостатков развития связной речи старших дошкольников с нарушением зрения будет эффективным при следующих условиях:

- если будет реализовываться модель психолого-педагогического сопровождения процесса развития связной речи старших дошкольников с нарушением зрения;
- если будет организовано взаимодействие участников образовательного процесса на всех этапах реализации данной модели;
- если будет реализовано содержание коррекционной работы по развитию связной речи старших дошкольников с нарушением зрения в процессе их психолого-педагогического сопровождения всеми специалистами службы сопровождения и при взаимодействии с семьей.

Методологическая основа исследования:

- исследования по психолого-педагогическому сопровождению образовательного процесса (М. Р. Битянова, О. С. Газман, Е. И. Казакова, Е. В. Коротаева, Е. А. Рыбакова, Л. В. Трубайчук, И. С. Якиманская и др.);
- исследования особенностей психофизического развития детей с нарушениями зрения (М. И. Земцова, Л. И. Плаксина, Л. И. Солнцева и др.);
- технологии и методики развития связной речи детей с ОВЗ (В. П. Глухов, Л. С. Волкова, Р. Е. Левина, А. Ф. Спирина, Г. В. Чиркина и др.).

Теоретическая значимость заключается в:

- уточнении теоретических подходов к решению проблемы развития связной речи детей дошкольного возраста с нарушением зрения;

– теоретическом обосновании модели психолого-педагогического сопровождения процесса развития связной речи старших дошкольников с нарушением зрения и содержания коррекционной работы по ее развитию.

Практическая значимость заключается в том, что

– определены диагностические методики для исследования состояния связной речи детей с нарушением зрения;

– разработана и апробирована модель психолого-педагогического сопровождения процесса развития связной речи старших дошкольников с нарушением зрения и содержание коррекционной работы по ее развитию;

– подобраны упражнения и игры, которые могут использоваться педагогами дошкольных образовательных организаций и родителями в работе с детьми;

– определены формы взаимодействия специалистов ДОО между собой и с семьей детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения;

– разработаны и напечатаны рекомендации для педагогов и родителей детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения по развитию связной речи старших дошкольников с нарушением зрения.

База исследования. Муниципальное бюджетное образовательное учреждение «Детский сад № 11», г. Еманжелинск, Челябинской области.

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

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

1.1 Понятие «связная речь» в психолого-педагогической литературе

Понятие «связная речь» рассматривается в лингвистике, психолингвистике, психологии, педагогике. Связная речь как совокупность актов понимания и говорения рассматривается в работах лингвистов (Л. В. Щерба). В психолингвистике связная речь понимается как процесс отражения системы языка в сознании говорящего (А. А. Леонтьев), как средство коммуникации и общения между людьми (Н. И. Жинки). В психологии связная речь рассматривается в работах Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна. При этом связная речь раскрывается через деятельностный подход и определяется как деятельность, направленная на оформление мысли в речевой форме. Связная речь тесно связана с другими познавательными процессами, в первую очередь с мышлением. В педагогике раскрываются различные методы и приемы развития связной речи. Значительный вклад в методику развития связной речи детей дошкольного возраста внесли М. М. Алексеева, В. В. Гербова, М. М. Кониная, А. М. Леушина, Е. И. Тихеева, О. С. Ушакова, Б. И. Яшина и другие.

В современной литературе многие ученые обращались к проблеме развития связной речи. М. М. Алексеева считает, что связная речь – это совокупность речевых фрагментов, которые объединены между собой единой темой [3]. Т. А. Ткаченко отмечает, что связная речь – это вид речи, которая строится на основе законов логики и грамматического строя русского языка как единое целое. Связность – это характеристика связной речи, под которой понимается способ объединения высказываний посредством одной темы, смысловых связей между репликами, логических

и грамматических связей между словами в предложении, законченностью мысли, используемыми средствами выразительности, интонации [60].

Б. И. Яшина выделяет следующие виды связной речи – монологическая, диалогическая, полилогическая. Монолог – это речь одного лица, диалог – двух лиц, полилог – нескольких лиц [70]. Рассмотрим более подробно особенности диалога и монолога. Диалогическая речь – это вид связной речи, который реализуется в процессе общения между двумя людьми. Диалог включает в своем составе реплики – отдельные высказывания, которые объединены общей темой и направлены на реализацию цели общения. Диалог реализуется посредством таких форм, как вопросы и ответы, обращения, сообщения, просьбы и другие. О. С. Ушакова отмечает, что при построении диалога собеседники опираются на общность ситуации, знание предмета, о котором идет речь, особенности восприятия друг друга в процессе общения. В диалогической связной речи важную роль играют не только речевые или вербальные средства, но и неречевые или невербальные средства, к которым можно отнести мимику, жесты, средства интонационной выразительности [64].

Н. А. Стародубова в качестве единицы диалога выделяет совокупность реплик, которые объединены одной темой, включают высказывания, связанные между собой смысловыми, логическими и грамматическими связями. Реплики в процессе диалога между людьми составляют так называемое «диалогическое единство» [54]. В. И. Яшина, М. М. Алексеева, В. Н. Макарова, Е. А. Ставцева выделяют такие критерии связности речи в процессе диалога, как единая тема, раскрытие темы, законченность, смысловое и структурное единство, использование языковых средств, адекватных теме диалога [57]. Особенности диалогической речи являются возможность опускать определенные элементы грамматически развернутого высказывания (эллипсы или

элизии), повторы, обращения к собеседнику, речевые штампы разговорного стиля, речевые обороты, реплики-высказывания несложной формы утвердительного или отрицательного характера. При построении диалога реализуется, как правило, несложная программа высказывания, в отличие от монолога.

Одной из функций диалога является возможность коммуникации и общения между людьми. Изучением проблемы общения занимались А. Н. Леонтьев, М. И. Лисина, Ж. Пиаже, С. Л. Рубинштейн и др. В психолого-педагогических исследованиях подчеркивается, что общение играет важную роль в психическом развитии ребенка. По мнению С. А. Козловой, Т. А. Куликовой, общение не только обогащает содержание детского сознания, но и способствует формированию новых знаний и умений, развитию познавательных процессов, становлению личности в целом [34]. В психологии общение раскрывается в рамках теории деятельности, разработанной в трудах Л. С. Выготского, П. Я. Гальперина, А. В. Запорожца, А. Н. Леонтьева и др. Общение рассматривается как процесс взаимодействия двух и более лиц, направленный на согласование действий или обсуждение определенной темы общающихся между собой индивидов [13]. Это невозможно без использования в общении связной речи, что подчеркивает важность ее формирования.

Итак, диалог – это форма связной речи двух и более лиц, являющаяся средством общения и характеризующаяся такими свойствами, как достаточное раскрытие темы, смысловая законченность, структурное единство, использование вербальных и невербальных средств.

Следующий вид связной речи – это монолог, или речь одного лица. Монолог строится с целью сообщения своего мнения по теме высказывания или сообщения определенных фактов. С. А. Козлова, Т. А. Куликова подчеркивают, что в отличие от диалога, монолог

считается более сложным видом речевой деятельности, так как к нему предъявляется ряд требований, в том числе такие как развернутость, смысловые и логические связи между предложениями, грамматические и лексические средства, соответствующие теме сообщения, непрерывность высказывания, ограниченное употребление невербальных средств, наличие определенного плана и выстраивание речевого высказывания в соответствии с ним [34]. Как считают М. М. Алексеева, Б. И. Яшина, монолог отличается от диалога более тщательной подготовкой, отбором лексических средств, отсутствия спонтанности, которая более характерна для диалогической речи. Монолог требует навыков программирования высказывания, построения сообщения в соответствии с речевыми нормами и требованиями [70].

Выделяются следующие типы монологической связной речи по типу высказывания: описание, повествование, рассуждение. По определению М. М. Алексеевой, описание – это форма связной речи, которая включает сообщение в форме характеристики определенного объекта или явления на основе констатации его свойств, признаков, качеств. Ученый отмечает, что отличительной особенностью описания, в отличие от повествования, является «статичность», без отношений последовательности событий. Смысловая особенность описания заключается в том, что в этом типе текста перечисляются и раскрываются основные признаки предмета, явления, события. Функциональная (коммуникативная) задача текста описательного типа – это выражение факта сосуществования предметов, их признаков в одно и то же время. Описание характеризуется следующими особенностями: констатацией признаков описываемых предметов или явлений, одновременность признаков, статичность, реальная модальность, единый временной план. Описание строится по определенному плану, который включает характеристику внешних

признаков предметов или явлений, внутренней взаимосвязи компонентов и других особенностей [3].

В. И. Яшина отмечает, что повествование – это сообщение о событии, которое разворачивается во времени и имеет определенную динамику, последовательную последовательность. Построение монолога-повествования требует наличия определенной композиционной структуры, включающей начало или введение, основную часть, в ходе которой излагаются события, и заключение. Повествование – это рассказ о событии, которое происходит в определенный промежуток времени. Функциональная (коммуникативная) задача повествования – изображение последовательного ряда событий или перехода предмета из одного состояния в другое. Отраженные в событии действия последовательны, логически связаны друг с другом. Повествование может идти как от третьего лица, так и от первого [70].

О. С. Ушакова считает, что рассуждение – это сообщение о явлениях или предметах, в основе которого лежит причинно-следственная связь. Монолог-рассуждение строится на основе следующего плана: исходный тезис, собственно рассуждение и выводы. Исходный тезис подразумевает определенную мысль, информацию, которую необходимо доказать. В ходе рассуждения говорящий строит речевое высказывание таким образом, чтобы подтвердить истинность и логичность исходного тезиса. В выводах подводятся итоги рассуждений. Рассуждение – тип текста, в основе которого лежит развитие и подтверждение мысли, объяснение явления и выражение собственного мнения. Рассуждение как функциональный тип текста используется, если необходимо в процессе изложения собственных мыслей исследовать предмет или явление, рассмотреть причинно-следственные связи событий и ответить на вопрос, почему эти предметы или явления такие [64].

Итак, монолог – это также форма связной речи, которая представляет собой речь одного лица, направленная на передачу информации в виде описания, повествования или рассуждения. Общим между монологом и диалогом является их связность. В научной литературе связность рассматривается как комплекс определенных критериев (В. В. Гербова, Н. И. Кузина, Т. Д. Ладыженская, Л. А. Долгова и др.). К ним относятся единая тема, логические и грамматические связи между словами и предложениями, смысловое единство, законченность мысли говорящего [15].

Ж. В. Евтушенко отмечает, что методика обучения связной речи детей дошкольного возраста строится на основе понимания таких признаков связной речи, как тематическое, смысловое и структурное единство, грамматическая связность. Слова, используемые в процессе высказывания, должны иметь смысловую связь и соответствовать теме. Помимо смысловых связей в ходе диалога или монолога необходимо последовательное раскрытие темы, что требует наличия логических и грамматических связей между словами и предложениями. Структурные единицы текста должны строиться последовательно с опорой на синтаксические связи между ними. В синтаксической организации речевого сообщения важную роль играют такие средства, как внутрифразовые и межфразовые связи посредством служебных слов, местоимений, лексических повторов, синонимов, слова с обстоятельственным значением и другие [15].

О. А. Бизицова считает, что нарушение последовательности изложения отрицательно сказывается на связности высказывания и затрудняет восприятие и понимание текста другими людьми. Последовательность может быть достигнута через планирование высказывания, выбор оптимальных грамматических форм, сложных соподчиненных отношений – временных, пространственных и причинно-

следственных. К нарушениям последовательности изложения относятся пропуски слов, перестановка членов предложения, нарушение причинно-следственных связей и другие. Данные ошибки приводят к нарушению структуры связного речевого высказывания, трудностям понимания говорящих между собой, достижения цели общения. В связи с этим формирование связной речи является одной из важнейших задач педагогики, в том числе методики обучения и воспитания детей дошкольного возраста [7].

Таким образом, понятие «связная речь» в психолого-педагогической литературе понимается как определенная совокупность фрагментов речи, связанных между собой и представляющих единое смысловое и структурное целое. Формами связной речи являются диалогическая и монологическая речь. Диалог представляет собой речь двух и более лиц, средство общения и характеризуется такими свойствами, как достаточное раскрытие темы, смысловая законченность, структурное единство, использование вербальных и невербальных средств. Диалог реализуется в процесс общения и коммуникации между людьми для решения различных задач, в том числе в процессе совместной деятельности. Монолог – это форма связной речи, направленная на передачу информации в виде описания, повествования или рассуждения. Каждый вид монолога характеризуется определенными особенностями, которые осваиваются в процессе обучения. Монолог отличается односторонним и непрерывным характером высказывания, необходимостью предварительного планирования высказывания, развернутостью и логической последовательностью изложения. Формирование связной речи осуществляется на всех этапах онтогенеза, далее рассмотрим закономерности формирования связной речи у детей на этапе дошкольного возраста.

1.2 Закономерности формирования связной речи у детей на этапе дошкольного возраста

На этапе дошкольного возраста общение выступает как один из видов деятельности, оказывающих значительное влияние на формирование личности ребенка. В научной литературе общение рассматривается как процесс взаимодействия двух и более лиц, направленный на согласование действий или обсуждение определенной темы общающихся между собой индивидов. Это невозможно без использования в общении связной речи, что подчеркивает важность ее формирования [6].

М. И. Лисина выделяет две формы общения, которые формируются в дошкольном возрасте – общение со взрослым и общение со сверстниками. Каждая форма общения соответствует определенному периоду и включает особенности развития связной речи детей. В общении со взрослым выделяется четыре формы, которые формируются в рамках того или иного возрастного периода: младенческий возраст – ситуативное-личностная форма, ранний возраст – ситуативно-деловая, младший и средний дошкольный возраст – внеситуативно-познавательная, старший дошкольный возраст – внеситуативно-личностная форма общения детей со взрослыми. Общение со сверстниками включает три формы: эмоционально-практическая (2-4 года), ситуативно-деловая (4-5 лет), внеситуативно-деловая (6-7 лет) [36]. Рассмотрим особенности формирования связной речи на каждом из периодов развития форм общения ребенка со взрослым и сверстниками.

Период младенчества (от рождения до года) – форма общения со взрослым ситуативно-личностная, общение со сверстниками отсутствует. На первом году жизни, по мнению М. И. Лисиной, формируется непосредственно эмоциональное общение ребенка со взрослым, ребенок посредством крика или плача пытается установить контакт. Детский плач в данном возрасте несет коммуникативную функцию. Так, плач может

выражать различные эмоциональные реакции на голод, сочетающиеся с двигательным беспокойством, мимикой, голосовыми звуками [36]. В период от 4 до 6 недель у ребенка формируется «комплекс оживления»: ребенок ищет глазами взрослого, улыбается ему, поворачивает голову (Н. М. Щелованов). Комплекс оживления включает первичные средства общения: зрительное сосредоточение на лице взрослого, радостная мимика, улыбка, долгий взгляд, двигательные реакции (повороты головой, вскидывание ручек, прогибание спинки, движения ногами), речевые реакции (громкие звуки, их сочетания, гуканье, гуление) [46]. М. Е. Буслаева отмечает, что комплекс оживления – это основа, база для формирования коммуникативных навыков и связной речи на следующих этапах онтогенеза [10].

На этапе младенчества формируются такие первичные средства общения, как крик, плач, лепет, гуление, первые слова, слова-предложения. Самым первым вербальным средством общения ребенка младенческого возраста является крик. Крик – первая голосовая реакция ребенка. К 2-3 месяцам жизни крик становится более модулированным и отражает различные оттенки недовольства, являясь средством коммуникации с окружающими. В сочетании с выразительными мимическими движениями интонированный крик и модулированные звуки являются средством выражения состояния ребенка (А. Пейпер, А. Гоэр). Вербальные реакции ребенка, которые формируются после крика и плача, – это гуление и лепет. К полугоду у детей появляется лепет, представляющий собой звукокомплексы для общения со взрослыми. Ребенок начинает подражать речи взрослого, мелодичности голоса, темпу и ритму речи. В процессе общения ребенок воспроизводит звуки и слоги, лепетные слова. М. И. Лисина рассматривает эмоциональные интонации, называя их «голосовыми», в коммуникативном аспекте, и отмечает, что в акте общения ребенка на довербальном уровне основную семантическую

нагрузку несут интонационно-ритмическая и экспрессивная вокализации [36].

На этапе ситуативно-делового общения (6 месяцев – 2-3 года). Развитие речи происходит в процессе общих дел со взрослым. Происходит значительный скачок в речевом развитии ребенка [47]. О. Е. Громова отмечает, что объективным показателем начала активного развития речи ребенка является появление в начальном детском лексиконе новых слов, обозначающих любимые игрушки, продукты питания, животных, птиц. Решающее значение на данном этапе развития детской речи имеет не правильность фонетического и слогового оформления отдельных слов, а именно овладение ребенком умением соединить слова в короткие предложения [19]. Развитию связной речи способствует активное пополнение словарного запаса, что подчеркивает Ф. А. Сохин: в речи детей появляются слова-корни, слова-предложения. Все это способствует вербализации процесса общения, использования активной речи в общении со взрослыми, формированию монологической и диалогической речи. Значительно пополняется запас невербальных средств общения, жесты сопровождают речевую деятельность детей [53].

В общении со сверстниками на данном этапе у детей формируются мотивы, связанные с совместными играми, подражанием. С. А. Козлова, Т. А. Куликова считают, что в раннем возрасте сверстник не играет ключевой роли в процессе развития ребенка как субъекта коммуникации, но при этом дети проявляют интерес друг к другу, их могут сблизить общие игрушки, интересные виды деятельности. Уже во второй половине второго года жизни ребенок начинает проявлять «симпатию» к другим детям, что проявляется в помощи, стремлении поделиться игрушками, проявлении положительных эмоций при встрече со сверстниками, проявлении сочувствия [34]. М. Е. Буслаева отмечает, что потребность детей в общении друг с другом складывается постепенно на протяжении

раннего возраста. У детей формируется интерес к сверстникам в конце второго года жизни, они пытаются привлечь внимание, продемонстрировать свои успехи, свои игрушки [10].

На этапе 3-5 лет формируется внеситуативно-познавательная форма общения ребенка со взрослым. Взрослый выступает источником информации, получения ответов на вопросы. В процессе общения со взрослыми происходит накопление представлений об окружающем мире. Дети учатся задавать вопросы, пытаются вникнуть в устройство различных предметов и явлений, причинно-следственных связей. В процессе общения со взрослым появляется такая форма общения, как монолог, сообщение о своем мнении, своих эмоциях. Также формируется диалогическая речь – умение отвечать на вопросы, выражать просьбы. Диалогическая речь реализуется в форме указаний, согласования действий, оценки выдвигается на одно из первых мест [2].

У детей в среднем дошкольном возрасте происходит отделение речи от непосредственного практического опыта; от ситуативной речи ребенок постепенно переходит к контекстной речи; ее появление определяется задачами и характером его общения с окружающими, необходимостью организации совместной деятельности; расширение словарного запаса, развитие грамматического строя речи дает возможность дошкольникам строить фразы, сложные предложения. О. А. Бизинова отмечает, что у детей 4-5 лет формируются такие умения, как выражение просьбы, сообщение о своих чувствах, обращения в повелительной форме, вопросы. Диалог отличается тем, что дети отдельным словом могут выражать целые фразы и реплики. Разговор строится в форме беседы между детьми, при этом связная речь строится на основе параллельных высказываний, обращение не к конкретному слушателю. В разговоре со взрослым диалог более последовательный, сложный, при этом взрослый направляет беседу и придает ей осмысленность, последовательность [7].

На этапе 6-7 лет формируется внеситуативно-личностное общение ребенка со взрослым. По сравнению с предыдущими возрастными периодами взрослый выступает не только как источник получения знаний, но представляет интерес как личность. Детей начинает интересовать мнение взрослого, его личностные качества, поступки. Старшие дошкольники уже могут оценочно подходить к выбору собеседника, формируются предпочтения, позволяющие общаться с тем или иным взрослым. Мнение и оценка взрослого является важным для старшего дошкольника. По мнению М. И. Лисиной, отличительной особенностью внеситуативно-личностной формы общения со взрослыми является то, что диалог строится как «чистое общение», которое не обязательно включено в совместную деятельность. Взрослый представляет интерес сам по себе, как личность, поэтому темы для беседы могут быть различными, не только познавательного, но и личностного, социального характера [36].

В общении со сверстниками в период 6-7 лет на первый план выходит внеситуативно-деловая форма общения. Н. Е. Жирнова подчеркивает, что у детей личностный мотив становится главным мотивом коммуникативной деятельности [28]. М. И. Лисина отмечает, что в процессе общения со сверстниками старшие дошкольники проявляют интерес не к отдельной и конкретной ситуации, а к разным темам, к совместным действиям, играм. Это создает условия к формированию дружеских отношений между детьми [36]. Л. Г. Зорина отмечает у детей старшего дошкольного возраста следующее своеобразие диалога: диалоги обладают более сложной структурой, разнообразными темами, которые объединяют детей в процессе общения и совместной деятельности; в ходе общения дети используют различные средства коммуникации, как вербальные, так и невербальные, учатся взаимодействовать, выстраивать связные реплики; при правильной организации образовательного процесса

дети овладевают вербальными и невербальными средствами общения, формулами речевого этикета[30].

Д. А. Матвеева, Т. Н. Уткина отмечают, что в процессе общения дети осваивают нормы культуры речи, учатся выстраивать диалог, задавать вопросы и отвечать на них, выражать свои эмоции, настроение, просьбы, желания. У детей формируются умение формулировать вопрос, отвечать на вопросы сверстников, дополнять ответы других людей, высказывать свое мнение, давать оценку, приводить аргументы, спорить. Дети старшего дошкольного возраста могут поддержать разговор, развить тему. Дошкольники принимают активное участие в беседе, учатся выстраивать монолог. При этом у старших дошкольников могут наблюдаться ошибки грамматического характера, неправильные формулировки вопросов. Дети не всегда умеют грамматически правильно строить речевое высказывание, дополнять и поправлять ответы сверстников. Все это требует организации процесса обучения диалогической и монологической речи [38].

А. В. Соколова, М. А. Репина считают, что в старшем дошкольном возрасте детям доступны разные типы связной речи – повествование, описание, рассуждение. У детей старшего дошкольного возраста формируется умение строить связное монологическое высказывание (составление рассказа-описания с опорой на наглядность и собственный опыт, рассуждения на определенную тему, творческого рассказа), умение строить диалог в процессе общения и взаимодействия детей со взрослыми и сверстниками, умение задавать вопросы и отвечать на них, строить связное высказывание в соответствии с речевой ситуацией, рассуждать, выражать свое состояние, налаживать процесс взаимодействия с окружающими [52].

Н. А. Стародубова отмечает, что формирование монологической речи в старшем дошкольном возрасте происходит также в процессе общения, при этом значительное влияние оказывает работа по развитию

связной речи, проводимая в детском саду. Освоению монологической речи способствует расширение словарного запаса, завершение процесса фонематического развития речи, овладение морфологическим и синтаксическим строем родной речи. Дети способны составить рассказ, описание предмета или явления, небольшое рассуждение на определенную тему. Но при этом высокого уровня связная речь достигает при условии целенаправленного и систематического обучения в процессе психолого-педагогического сопровождения детей [54].

Таким образом, наиболее благоприятными условиями для развития связной речи ребенка на этапе дошкольного возраста является его общение со взрослым и сверстниками, которое осуществляется в рамках форм общения, выделенными М. И. Лисиной. На каждом этапе онтогенеза формируется связная диалогическая и монологическая речь. В старшем дошкольном возрасте у детей связная речь формируется в общении со взрослыми (внеситуативно-личностная форма общения) и сверстниками (внеситуативно-деловая форма общения). Особенности формирования связной речи детей старшего дошкольного возраста являются: развитие умений и навыков диалогической речи в процессе общения и взаимодействия детей со взрослыми и сверстниками (умение задавать вопросы и отвечать на них, строить связное высказывание в соответствии с речевой ситуацией, рассуждать, выражать свое состояние, налаживать процесс взаимодействия с окружающими; умений и навыков монологической речи (составление рассказа-описания с опорой на наглядность и собственный опыт, рассуждения на определенную тему, творческого рассказа). Далее рассмотрим, каковы особенности формирования связной речи у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.

1.3 Особенности формирования связной речи у детей с нарушением зрения

Важную роль в ориентации человека в окружающем мире играет зрение. С помощью зрения ребенок получает информацию о том, какие предметы и явления его окружают. Посредством зрительного анализатора, его участия и контроля происходит освоение движений и предметно-практических действий. Зрение выступает как одно из важнейших условий познавательного, речевого и личностного развития детей. А. Г. Литвак отмечает, что поражение зрения значительно ограничивает чувственное познание и психическое развитие ребенка [37].

М. И. Земцова к детям с нарушением зрения относит слепых детей (полное отсутствие зрения или остаточное зрение с остротой 0,05 и ниже), слабовидящих детей (острота зрения от 0,05 до 0,2 с коррекцией очками), детей с амблиопией и косоглазием [29]. Слепота – это полное отсутствие зрения, причиной которого являются различные глазные заболевания, врожденные патологии, недоразвитие зрительной системы и другие. Слабовидение – это снижение зрения, при котором острота зрения находится в пределах от 0,05 до 0,2 и может быть улучшена использованием средств коррекции (очки, линзы). Слабовидение может наблюдаться и при меньшем снижении остроты зрения при нарушении других зрительных функций, например, сужения границ поля зрения. А. Н. Гнеушева считает, что факторами, которые являются причинами слабовидения, являются различные глазные заболевания, аномалии рефракции (миопия, астигматизм, гиперметропия) [17].

Наиболее часто встречающимися заболеваниями являются аномалии рефракции (Э. С. Аветисов, Л. А. Григорян и др.). К аномалиям рефракции относятся миопия, гиперметропия и астигматизм. Миопия – это аномалия рефракции, при которой изображение падает не на сетчатку глаза, а перед ней. По мнению Э. С. Аветисова, миопия может носить непрогрессирующий и прогрессирующий характер. В первом случае миопия протекает медленно и завершается к моменту прекращения роста.

Во втором случае прогрессирование миопии идет более быстрыми темпами, достигает высокого уровня и сопровождается различными вторичными нарушениями и осложнениями. Миопия является одним из распространенных заболеваний среди детей дошкольного возраста. Это вызвано высокой зрительной нагрузкой, малоподвижным образом жизни [1]. Гиперметропия – это аномалия рефракции, при которой изображение падает не на сетчатку глаза, а за ней. Б.К. Тупоногов отмечает, что гиперметропия или дальнозоркость, отличается способностью хорошо видеть вдаль, но при этом восприятие предметов или текста вблизи затруднено. Также при дальнозоркости наблюдаются частые головные боли, быстрая утомляемость при зрительных нагрузках. При высокой степени гиперметропии наблюдается снижение зрения как вдаль, так и вблизи [63]. Астигматизм – это аномалия рефракции, характеризующаяся нарушением сферичности роговицы глаза. Э. С. Аветисов отмечает, при амблиопии изображения предметов нечеткие, искаженные, размытые, прямые линии воспринимаются как изогнутые [1].

При всех аномалиях рефракции нарушено центральное зрение. Это затрудняет процесс зрительного восприятия предметов, их величины и формы в зависимости от расстояния. В условиях сниженной остроты зрения наблюдаются трудности в усвоении письменных видов речи – письма и чтения. Помимо остроты зрения нарушаются и другие зрительные функции – цветоразличение, поля зрения. Л. И. Плаксина отмечает, что нарушение цветоразличения присутствуют при различных заболеваниях, например, при атрофии зрительного нерва, когда нарушено различение синего, красного и зеленого цвета [42]. Л. И. Солнцева выделяет такое нарушение, как изменение границ поля зрения: у детей возникают трудности в целостном восприятии объекта. При нормальном поле зрения дети могут охватывать взором объекты, удаленные друг от друга. При сужении поля зрения это затруднено, глаза совершают

последовательный обход вдоль контура воспринимаемого изображения, при этом наблюдаются такие эффекты, как изменение направления движения, соскальзывание с контура, более длительный период фиксации взгляда на объекте [49].

Следующая категория детей с нарушением зрения – это дети с косоглазием и амблиопией. По данным Э. С. Аветисова, косоглазие и амблиопия встречаются у 1,5-3 % детей [1]. М. И. Земцова, А. И. Каплан, М. С. Певзнер отмечают, что косоглазие – это отклонение зрительной оси одного из глаз от совместной точки фиксации, ведущее к утрате бинокулярного зрения [29]. Существуют различные виды косоглазия. В зависимости от того, куда отклонен глаз, выделяются следующие виды: сходящееся (внутреннее), расходящееся (внешнее), косоглазие кверху, косоглазие книзу. В зависимости от того, наблюдается косоглазие на одном или обоих глазах, выделяются: монолатеральное, или одностороннее косоглазие (косит только один глаз), альтернирующее, или двустороннее косоглазие (оба глаза). А. Ф. Ковалевская отмечает, что при одностороннем косоглазии развивается амблиопия в результате постоянного отклонения одного глаза при отсутствии фузии (слияние двух изображений) [33].

При нарушении согласованности деятельности обеих половин зрительного анализатора происходит расстройство бинокулярного зрения. Зрительная ось глаза отклоняется от точки фиксации, что ведет к тому, что изображения воспринимаемого объекта попадают на неидентичные точки сетчаток правого и левого глаза. Эти изображения становятся несовместимыми, и появляется их раздвоение, что искажает восприятие и нарушает ориентировку в пространстве. Центральная нервная система начинает подавлять изображение, которое воспринимается с отклоненного глаза, в результате этого формируется функциональная скотома, падает острота зрения, развивается амблиопия. Э. С. Аветисов считает, что

амблиопия – это ослабление зрения вторичного характера при отсутствии структурных изменений зрения, но при этом амблиопия не поддается коррекции с помощью линз или очков. Амблиопия разделяется на следующие виды в зависимости от того, насколько понижена острота зрения: слабая – при остроте 0,8-0,4; средняя – при остроте 0,3-0,2; высокая – при остроте 0,1-0,05; очень высокая – при остроте зрения ниже 0,04 [1].

В. П. Ермаков, Г. А. Якунин отмечают, что амблиопия также разделяется на такие виды, как: дисбинокулярная – амблиопия, которая формируется в результате нарушения бинокулярного зрения; обскурационная – амблиопия, которая развивается вследствие помутнения оптической среды глаза; рефракционная – амблиопия, которая вызвана аномалиями рефракции, вследствие длительного и постоянного проецирования неясного изображения предметов окружающей действительности на сетчатку глаза в сочетании с высокой степенью дальнозоркости и с астигматизмом; истерическая – амблиопия, которая является следствием определенного эмоционального переживания, аффекта, стресса [27].

Разнообразие зрительных нарушений, которые могут встречаться у детей дошкольного возраста (слепота, слабовидение, косоглазие, амблиопия), требуют учета особенностей не только зрительного восприятия, но и особенностей других психических процессов. Нарушение зрения как первичный дефект вызывает вторичные нарушения в познавательной, двигательной и личностной сфере (Л. А. Дружинина, М. И. Земцова, А. Г. Литвак, Л. И. Плаксина, Л. И. Солнцева и др.). Познавательные возможности детей с нарушением зрения, как отмечает Л. И. Плаксина, ограничены вследствие сужения зрительного восприятия и зрительных дифференцировок. Дети с нарушениями зрения в отличие от нормально видящих сверстников уже в раннем возрасте не тянутся к

окружающим их предметам, не могут их рассмотреть. Следовательно, возникают трудности с формированием сенсорных эталонов [41].

Нарушение зрения отражается на формировании внимания, памяти и мышления детей. Образы, которые формируются в процессе познания, отличаются большим вербализмом, так как ребенок не соотносит зрительный образ с его словесным обозначением. Л. С. Выготский отмечает, что нигде «вербализм и голая словесность не пустила таких глубоких корней, как в тифлопедагогике» [13]. А. Г. Литвак подчеркивает, что у детей с нарушением зрения наблюдается бедность представлений об окружающих явлениях и предметах, недостаточный уровень сформированности анализа, обобщения, абстракции и других операций. Недостаточная зрительная и пространственная ориентация приводит к тому, что дети с трудом выполняют задания на дистанционный зрительный анализ объектов [12]. Расстройство внимания у детей с нарушением зрения проявляется в том, что они часто отвлекаются, не вслушиваются в задание, не могут длительно фиксироваться на выполнении задания. Для выполнения действий детям с нарушением зрения необходимо повторять инструкцию несколько раз. Также у детей может наблюдаться низкая устойчивость внимания, низкий объем, трудности распределения и переключения внимания [16].

О. Г. Болдинова считает, что особенности развития связной речи определяются не только нарушением зрительного анализатора, но и несформированностью познавательных процессов – внимания, мышления, памяти. На связную речь влияют также ограниченный словарный запас, недостаточный уровень усвоения грамматического строя речи [9]. Л. С. Волкова отмечает, что развитие речи в онтогенезе у детей с нарушением зрения идет также, как и нормально видящих сверстников, но могут наблюдаться трудности в овладении смысловой стороны речи вследствие ограниченности представлений об окружающем мире,

недостаточным чувственным опытом. При построении фразы у детей с нарушением зрения отмечаются нарушения лексико-семантической стороны речи, узкое понимание лексического значения слова, формализм употребления слов, которые означают чувственные характеристики [21]. Особенностью детей с нарушениями зрения являются трудности восприятия артикуляции собеседника. Дети не имеют возможности в полной мере сформировать четкий образ движений губ во время общения, что ведет к нарушению произносительной и фонематической стороны речи. Нарушено не только произношение, но и фонематическое восприятие звуков, звуковой анализ и синтез, что в дальнейшем отражается на формировании письменной речи. Нарушения зрения в сочетании с недостаточным уровнем произношения и звукового анализа, синтеза вызывают различные проявления дисграфии в виде пропуска букв, их замены, перестановки [11].

О. В. Дорошенко считает, что у детей с нарушением зрения развитие связной речи затруднено вследствие недостаточности словарного запаса. Дети не понимают смысла и значения слов. Это делает их рассказы неинформативными, бедными по содержанию. Построение связных высказываний затруднено вследствие нарушения последовательности событий, недостаточности конкретной информации. Устная речь детей с нарушением зрения отличается не только непоследовательностью, но и недостаточным умением планировать высказывание, использовать адекватные содержанию речевые и неречевые средства (жесты, мимика, средства интонационной выразительности). На связной речи также отражается такая особенность их развития, как интонационная монотонность, бедность проявлений эмоций, недостаточная выразительность. Наиболее ярко эти особенности проявляются у детей с глубокими нарушениями зрения [23].

Л. С. Волкова выделила четыре основных уровня развития речи детей с глубокими нарушениями речи. Первый уровень – это сохранность связной речи при наличии единичных нарушений звукопроизношения, которые успешно корректируются благодаря логопедической помощи. Второй уровень – это ограниченный активный словарь, трудности употребления обобщающих понятий, аграмматизмы, которые проявляются при построении связного высказывания, вербализм в виде ошибок соотнесения слова и предмета, которое оно обозначает, нарушения фонематических процессов (фонематического слуха, фонематического анализа и синтеза). Третий уровень: ограничен активный словарь, наблюдается низкий уровень соотнесенности образа предмета и слова, низкий уровень знания и употребления в речи обобщающих понятий; связная речь не сформирована вследствие нарушения грамматического строя; высказывания строятся в виде простых перечислений; отсутствуют развернутые рассказы. Четвертый уровень: резко ограничен словарный запас, присутствуют значительные грамматические ошибки, связная речь не сформирована. Данные уровни развития речи показывают, что у детей с нарушением зрения могут быть различные проявления речевого дефекта – от незначительного отставания до системного недоразвития речевой деятельности. Нарушения речи могут затрагивать как одну, так и несколько сторон речи – фонетической, фонематической, просодической, лексико-грамматической, связной. Все нарушения звукопроизношения, недостаточный словарный запас и низкий уровень усвоения грамматических категорий неблагоприятно отражаются на формировании связной речи [56].

А. Ф. Ковалевская отмечает, что у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения в связной речи редко используются развернутые, полные высказывания в процессе диалога и монолога, отмечаются такие ошибки, как нарушение порядка повествования,

пропуски элементов рассказа, трудности составления творческого рассказа, ошибки при выделении главной мысли [33]. О. В. Дорошенко считает, что недоразвитие связной речи характерно для детей с нарушениями зрения в виде недостаточной лексико-грамматической, семантической, интонационной выразительности. Автором отмечается, что не менее 30 % старших дошкольников с нарушениями зрения помимо дефектов зрительного восприятия имеют речевые отклонения в виде логопедического заключения «общее нарушение речи», что говорит о нарушении связной речи [23].

Таким образом, у детей с нарушением зрения наблюдаются особенности формирования речи в целом и связной речи в частности. На развитие связной речи влияют как нарушения зрительного восприятия, так и вторичные нарушения других психических функций. Нарушения речевой деятельности могут охватывать как единичные проявления речевых расстройств, так и системное недоразвитие речи на всех уровнях (фонетический, лексический, грамматический), что отражается на формировании связной речи. Особенности связной речи у детей с нарушениями зрения обусловлены недостаточным уровнем чувственной основы речи, ограниченностью чувственных представлений.

1.4 Психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья

В истории педагогики идея сопровождения ребенка раскрывалась в трудах Я. А. Коменского, И. Г. Песталоцци, К. Д. Ушинского, Ф. Фребеля, М. Монтессори, П. Ф. Каптерева и др. Благодаря педагогическим идеям мыслителей были впервые обоснованы такие подходы к воспитанию и обучению, как учет особенностей возраста детей, их личности, уважение к ребенку, создание условия для природосообразного развития, реализация личностно-ориентированного подхода. Термин «сопровождение»

произошло от английского слова «guideness», или руководство, управление. В зарубежной психологии оно понимается как реализация идей гуманистического подхода к развитию личности, учета ее особенностей и возможностей в процессе обучения. В дальнейшем эти идеи были раскрыты в рамках гуманистической психологии и педагогики сотрудничества. Так, например, одними из первых в психологии вопросы сопровождения личности раскрыли А. Маслоу и К. Роджерс. Они высказали идею о необходимости создания условий для саморазвития личности, стимулирования потребности в актуализации и раскрытия своего творческого потенциала. Например, А. Маслоу предлагал создать условия для реализации мотивов высшего порядка – мотивов самореализации, творческого развития. К. Роджерс считал, что необходимо создание теплой атмосферы, позитивного, положительного отношения к личности, так как это способствует максимальному личностному росту [31].

В русском языке сопровождение означает «следование вместе с кем-нибудь», «нахождение рядом», «объединение действий и усилий того, кто сопровождает, в интересах того, кого сопровождают» [3]. В нормативно-правовых документах также подчеркивается важность педагогического сопровождения детей дошкольного возраста в процессе воспитания и развития (ФГОС ДО). В научной литературе проблема психолого-педагогического сопровождения детей рассматривается в работах М. Р. Битяновой, О. С. Газмана, М. А. Иваненко, Е. И. Казаковой, Л. В. Трубайчук, Е. А. Рыбаковой, Л. В. Феединой и других. М. А. Иваненко отмечает, что сопровождение – это создание условий для развития личности в различных ситуациях жизненного выбора. Для того, чтобы ребенок смог сделать правильный выбор, необходимо сопровождение процесса его развития со стороны специалистов, которые направляют его и указывают необходимый вектор. В процессе сопровождения принимают

участие учителя, психолог, социальный педагог, а также родители [31]. Е. А. Рыбакова определяет педагогическое сопровождение детей дошкольного возраста в творческой деятельности как процесс передачи опыта от взрослого ребенку посредством организации наиболее оптимальных форм общения и взаимодействия. Педагогическое сопровождение направлено на раскрытие творческого потенциала детей, их самореализации, в развитии творческих способностей [48].

Проблемы сопровождения в отечественной педагогике раскрывались в теории педагогической поддержки, разработанной О. С. Газманом. Под педагогическим сопровождением О. С. Газман понимает систему поддержки детей в образовании с помощью таких форм, как защита, помощь, содействие и взаимодействие. Защита – это действия взрослого, которые направлены на ограждение ребенка от факторов, вызывающих негативные явления; в первую очередь педагог играет роль «адвоката», который защищает права ребенка на самореализацию, достижение успеха и личностный рост, на отстаивание своих интересов и потребностей. Помощь – это форма психолого-педагогического сопровождения, направленная на оказание внимания ребенку, создание условий для достижения успеха, веры в свои силы и возможности; помощь оказывается в ситуации затруднения, поиска решения; благодаря помощи, ребенок верит в себя, ориентирован на успех, умеет преодолевать трудности. Содействие – это форма сопровождения, при которой педагог помогает ребенку в достижении поставленных целей, в выборе эффективных способов деятельности; содействие дает возможность раскрыть свой потенциал, проявить активность. Взаимодействие – это форма сопровождения, основанная на совместных действиях педагога и ребенка; в ходе различных видов деятельности ребенок и педагог занимают позицию равных партнеров, которые действуют сообща ради достижения определенной цели и получения результата [14].

Понятие «педагогическая поддержка» впоследствии постепенно было заменено на термин «психолого-педагогическое сопровождение», так как оно наиболее полно отвечает гуманистическому подходу в образовании (Ш. А. Амонашвили, Л. В. Трубайчук, И. С. Якиманская и др.). М. Р. Битянова считает, что сопровождение – это деятельность педагога-психолога, которая направлена на создание условий, способствующих успешной адаптации и становлению личности ребенка в ходе обучения, воспитания и развития. Важная роль в процессе сопровождения принадлежит педагогам, которые должны направить ребенка, дать возможность ему раскрыться, преодолеть различные трудности в личностном становлении. Модель психолого-педагогического сопровождения ребенка, по мнению М. Р. Битяновой, опирается на следующие содержательные основы: ценность личности ребенка, создание условий для развития личности ребенка, оказание помощи в раскрытии потенциала [8]. Е. И. Казакова считает, что сопровождение – это создание условий для развития личности в различных ситуациях жизненного выбора. Для того, чтобы ребенок смог сделать правильный выбор, необходимо сопровождение процесса его развития со стороны специалистов, которые направляют его и указывают необходимый вектор. В процессе сопровождения принимают участие учителя, психолог, социальный педагог, а также родители [32].

Л. В. Трубайчук считает, что психолого-педагогическое сопровождение следует понимать как положительное отношение педагога к личности ребенка как субъекта сопровождения. Цель сопровождения – это развитие личности в соответствии с его возрастными потребностями. Л. В. Трубайчук выделяет несколько форм психолого-педагогического сопровождения – защита, забота, подкрепление, поддержка. Защита – это вид деятельности, который направлен на ограждение ребенка от негативного влияния внешних факторов среды на формирование личности.

В процессе сопровождения педагог создает условия для того, чтобы ограничить доступ ребенка к тем факторам, которые могут нанести вред его физическому или личностному развитию. Забота как форма психолого-педагогического сопровождения направлена на участие педагога в различных видах деятельности детей, проявление участия, положительного отношения к ребенку, учет его эмоций и чувств. Забота проявляется на нескольких уровнях – эмоциональном (сопереживание, сочувствие), вербальном, деятельностном (внимательное отношение), физическом (помощь в выполнении каких-либо действий). Поддержка как форма психолого-педагогического сопровождения оказывается в виде содействия ребенку в выполнении им тех или иных действий и отношений. В процессе поддержки педагог создает условия для того, чтобы ребенок смог реализовать себя в различных видах деятельности, в общении. Это достигается посредством одобрения, совместного участия. Подкрепление как форма психолого-педагогического сопровождения направлена на то, чтобы сформировать у ребенка познавательный интерес, активность, внутреннюю мотивацию деятельности, стремление к личностному росту. Подкрепление реализуется через одобрение, проявление положительных эмоций, стимуляцию действий ребенка, выражения уверенности в его возможностях, ориентацию на достижение успеха. Комплексное сочетание данных форм, по мнению Л. В. Трубайчук, дает возможность реализации гуманистического подхода к личности ребенка в процессе психолого-педагогического сопровождения. Выбор той или иной формы зависит от возраста ребенка, его познавательных способностей, личностных качеств, а также от целей и задач образовательной деятельности [45].

Принципами психолого-педагогического сопровождения, по мнению О. Г. Болдиновой, являются: приоритет интересов ребенка, его возрастных особенностей, потребностей и мотивов деятельности; комплексный и системный характер взаимодействия, активное участие всех специалистов

образовательной организации; разнообразие форм и методов защиты, помощи, поддержки детей в процессе сопровождения; личностно-ориентированный подход в процессе общения и взаимодействия с ребенком, принятие его как субъекта и полноценного участника совместной деятельности; опора на положительное в ребенке, вера в его возможности, ориентация на достижение успеха; привлечение родителей, формирование у них активной позиции и желания быть участником образовательного процесса; непрерывность сопровождения, преемственность целей, форм и методов работы с ребенком на разных возрастных этапах [9].

Подходы психолого-педагогического сопровождения, которые выделяет И. А. Липский, включают личностно-ориентированный, системный, комплексный и индивидуальный. Личностно-ориентированный подход в процессе психолого-педагогического сопровождения ребенка предполагает учет его права как личности в реализации своих способностей и в учете его интересов в выборе видов деятельности. Системный подход рассматривает процесс сопровождения как систему взаимосвязанных элементов (целевой, содержательный, организационный компоненты). Комплексный подход предусматривает участие специалистов разного профиля и направленности, которые совместно оказывают помощь и поддержку ребенку в процессе образовательной деятельности. Индивидуальный подход предусматривает учет возрастных особенностей ребенка, его познавательного, эмоционального, коммуникативного развития, его интересов и потребностей, индивидуальных возможностей в освоении тех или иных видов деятельности. На основании данных подходов определяется направленность процесса психолого-педагогического сопровождения, выбираются соответствующие формы и методы [35].

Задачи психолого-педагогического сопровождения, по мнению О. В. Пашиновой, включают: своевременную и комплексную оценку особенностей социально-личностного развития ребенка в динамике; отбор эффективных форм и методов психолого-педагогического сопровождения в соответствии с целевыми ориентирами; оказание помощи и поддержки детям дошкольного возраста в различных видах деятельности; учет возрастных и психолого-педагогических особенностей детей дошкольного возраста; предупреждение возможных проблем в формировании личности, оказание коррекционной помощи при необходимости [56].

Процесс психолого-педагогического сопровождения включает разные направления развития детей дошкольного возраста, в том числе процесс формирования связной речи. М. М. Алексеева, Б. И. Яшина выделяют различные формы и методы работы с детьми по развитию монологической и диалогической речи, в том числе формирование умений строить связное речевое высказывание с опорой на наглядность, на личный опыт с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей [3]. А. Ф. Ковалевской [33] и О. В. Пашиновой [56] подчеркивается необходимость отбора содержания психолого-педагогического сопровождения детей с учетом особенностей зрительного восприятия. К задачам работы с детьми относятся расширение чувственного опыта детей с нарушением зрения, учет особенностей зрительного восприятия при отборе наглядного материала, формирование умений работать с моделями. О. В. Дорошенко отмечает, что важно опираться на сохранные анализаторы детей с нарушением зрения, создавать условия для полисенсорной основы для коррекционной работы, учета слухового и осязательного восприятия, состояния речевой деятельности, уровня освоения вербальной и невербальной деятельности [23].

При организации психолого-педагогического сопровождения работы по развитию связной речи у детей с нарушением зрения применяются

методы и приемы, разработанные в дошкольной педагогике, но при этом адаптированные под возможности детей с учетом зрительных процессов. О. С. Ушакова предлагает различные виды рассказа, которые осваивают дети в старшем дошкольном возрасте (описание с опорой на наглядность, описание с опорой на личный опыт, рассказы по игрушке, по картинке, творческие рассказы, пересказ по плану) [64]. В.И. Яшина подчеркивает, что у детей старшего дошкольного возраста уровень сформированности связной речи может быть разным. В связи с этим процесс обучения должен строиться на основе индивидуального подхода, на основе результатов мониторинга развития связной речи детей [70].

Среди разнообразных методов развития связной речи дошкольников наиболее эффективными считаются следующие методы: словесные (беседа, рассказ, художественное слово), наглядные (наблюдение, демонстрация, показ), практические (упражнение, моделирование, игра). В качестве эффективных словесных методов развития связной речи детей дошкольного возраста Т. А. Ткаченко выделяет метод рассказа: рассказ педагога, рассказы детей по определенной теме; метод чтения художественной литературы и обсуждения по итогам прочитанного; метод беседы: предварительные, уточняющие, заключительные беседы, повседневные беседы [60].

Существуют различные подходы к классификации видов бесед. Е. А. Флерица выделяет беседы в зависимости от назначения: вводные (предваряющие), сопутствующие (сопровождающие), заключительные (уточняющие, итоговые, обобщающие). М. М. Коница считает, что беседы следует различать в зависимости от используемого наглядного материала: беседы по картинкам, беседы по книгам. По содержанию беседы, по мнению М. М. Алексеевой, В. И. Яшиной, разделяются на этические и познавательные. А. Г. Рузская выделяет беседы подготовленные и неподготовленные. Подготовленная беседа направлена на то, чтобы, во-

первых, научить детей беседовать: выслушивать речь собеседника, говорить понятно для собеседника, во-вторых, отрабатывать произносительные и грамматические навыки, уточнять смысл известных детям слов. Для развития диалогической речи детей в процессе беседы используются такие приемы, как объяснение, рассказ, обобщение, различные вопросы (репродуктивные и поисковые, основные и вспомогательные) [3].

М. М. Кониная среди методов развития связной речи выделяет такие методы, как рассказ по картинке (предметной, сюжетной, по серии картинок); рассказ-описание по игрушке; рассказ-повествование; рассказ на основе личного опыта дошкольников; пересказ текста. Среди наглядных методов развития связной речи детей дошкольного возраста выделяются наблюдение; показ и демонстрация картин; просмотр мультфильмов, презентаций; показ образца действия. К практическим методам развития связной речи детей дошкольного возраста относятся моделирование, игра и упражнение [46].

Таким образом, под психолого-педагогическим сопровождением понимается процесс оказания помощи, содействия ребенку в его личностном развитии. Психолого-педагогическое сопровождение осуществляется педагогами ДОО во всех направлениях развития детей дошкольного возраста, в том числе в работе по развитию связной речи у детей дошкольного возраста с нарушением зрения. Психолого-педагогическое сопровождение заключается в систематическом контроле состояния связной речи детей и динамики ее развития в процессе воспитания и обучения; в проведении коррекционной работы по развитию связной речи детей с нарушением зрения с учетом их возрастных и специфических особенностей; в организации взаимодействия специалистов ДОО друг с другом и с родителями воспитанников с целью

повышения их компетентности в вопросах развития связной речи детей с нарушением зрения.

Выводы по главе 1

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что связная речь рассматривается как определенная совокупность фрагментов речи, связанных между собой и представляющих единое смысловое и структурное целое. Диалог представляет собой речь двух и более лиц, средство общения и характеризуется такими свойствами, как достаточное раскрытие темы, смысловая законченность, структурное единство, использование вербальных и невербальных средств. Диалог реализуется в процессе общения и коммуникации между людьми для решения различных задач, в том числе в процессе совместной деятельности. Монолог – это форма связной речи, направленная на передачу информации в виде описания, повествования или рассуждения. Монолог отличается односторонним и непрерывным характером высказывания, необходимостью предварительного планирования высказывания, развернутостью и логической последовательностью изложения.

В процессе онтогенеза происходит последовательное развитие связной речи в процессе общения со взрослыми и сверстниками. В старшем дошкольном возрасте формируется внеситуативно-личностная форма общения со взрослым и внеситуативно-деловая форма общения со сверстниками. На каждом этапе онтогенеза формируется связная диалогическая и монологическая речь. Особенности формирования связной речи детей старшего дошкольного возраста являются: развитие умений и навыков диалогической речи в процессе общения и взаимодействия детей со взрослыми и сверстниками (умение задавать вопросы и отвечать на них, строить связное высказывание в соответствии с речевой ситуацией, рассуждать, выражать свое состояние, налаживать

процесс взаимодействия с окружающими; умений и навыков монологической речи (составление рассказа-описания с опорой на наглядность и собственный опыт, рассуждения на определенную тему, творческого рассказа).

У детей с нарушением зрения наблюдаются особенности формирования речи в целом и связной речи в частности. На развитие связной речи влияют нарушения зрительного восприятия, а также вторичные нарушения других психических функций. Нарушения речевой деятельности могут охватывать как единичные проявления речевых расстройств, так и системное недоразвитие речи на всех уровнях (фонетический, лексический, грамматический), что отражается на формировании связной речи. Особенности связной речи у детей с нарушением зрения обусловлены недостаточным уровнем чувственной основы речи, ограниченностью чувственных представлений.

Под психолого-педагогическим сопровождением понимается процесс оказания помощи, содействия ребенку в его личностном развитии. Психолого-педагогическое сопровождение развития связной речи заключается в систематическом контроле ее состояния и динамики ее развития в процессе воспитания и обучения; в проведении коррекционной работы по развитию связной речи детей с нарушением зрения с учетом их возрастных и специфических особенностей; в организации взаимодействия специалистов ДОО друг с другом и с родителями воспитанников с целью повышения их компетентности в вопросах развития связной речи детей с нарушением зрения.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

2.1 Методики исследования связной речи детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения

Для исследования состояния связной речи старших дошкольников с нарушением зрения были выбраны следующие диагностические методики: методика изучения связной речи В. П. Глухова [16] и методика изучения умений вести диалог О. А. Бизиковой [7].

Первая методика направлена на оценку умений детей строить связное монологическое высказывание. Детям предлагались следующие задания:

- составление связного высказывания по картинке;
- составление связного высказывания по серии картинок;
- пересказ знакомого рассказа или сказки;
- составление рассказа с опорой на картинки;
- составление рассказа с опорой на личный опыт;
- составление рассказа-описания.

Оценки связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста по методике В. П. Глухова представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Оценка связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста

№ п/п	Задания	Характеристика	Балл
1	2	3	4
1	Составление связного высказывания по картинке	Ребенок строит связное предложение, отсутствуют грамматические ошибки, отмечается точная передача смысла и содержания картинки, используются разнообразные речевые средства, части речи	3

Продолжение таблицы 1

1	2	3	4
		При построении связного высказывания по картинке наблюдаются отдельные ошибки, например, нарушение порядка слов или пропуск членов предложения (синтаксические ошибки), нарушение согласования слов (морфологические ошибки), недостаточная информативность, предложение неполное, присутствуют паузы при поиске нужных лексических средств	2
		Предложение отличается несвязностью, нарушением порядка слов, нарушением логики; наблюдаются трудности в подборе слов, грамматические ошибки, краткий ответ на вопрос	1
		Отказ от задания	0
2	Составление связного высказывания по серии картинок	По серии картинок составляется связное высказывание, которое отражает содержание картинок, их последовательность, взаимосвязь событий. Используются разнообразные лексические средства, предложение распространенное, полное	3
		При построении связного высказывания отмечаются отдельные ошибки, например, грамматические, смысловые. Данные ошибки исправляются ребенком самостоятельно после дополнительных вопросов	2
		Рассказ строится только на основе одной или двух картинок, при этом отмечается нарушение взаимосвязи событий и последовательности действий. Ошибки исправляются после стимулирующей помощи и наводящих вопросов	1
		Отказ от задания	0
3	Пересказ знакомого рассказа или сказки	Ребенок самостоятельно составляет пересказ знакомого текста, при этом сохраняются смысловые связи между событиями, дается характеристика героев, правильно передается последовательность событий, сохранены причинно-следственные связи. Предложения распространенные, используются предлоги, союзы	3

Продолжение таблицы 1

1	2	3	4
		Пересказ составлен самостоятельно, но при этом требуется помощь в виде дополнительных вопросов по содержанию, по уточнению сюжета. Отмечаются отдельные нарушения связности повествования, недостаточное использование различных частей речи	2
		Для составления пересказа ребенку требуется постоянная помощь со стороны экспериментатора, наблюдается нарушение последовательности, трудности составления описания или характеристики героев, событий	1
		Отказ от задания	0
4	Составление рассказа с опорой на картинки	Рассказ составляется самостоятельно, отмечается логическая последовательность, отображение сюжетной линии, соблюдение смысловых связей. Используются разнообразные лексические средства, предложение распространенное, полное	3
		Рассказ составляется самостоятельно, но отмечаются отдельные ошибки, которые устраняются после дополнительных вопросов. Отмечаются отдельные нарушения связности повествования, недостаточное использование различных частей речи	2
		Для составления рассказа требуется помощь со стороны экспериментатора в виде вопросов, уточнений. Отмечается нарушение связности, пропуск действий, смысловые неточности	1
		Отказ от задания	0
5	Составление рассказа с опорой на личный опыт	Ребенок составляет рассказ на основе подробного описания события из личного опыта, отражает личное отношение к событию. Используются разнообразные языковые средства, нарушения связности отсутствуют	3
		При составлении рассказа отмечаются отдельные нарушения связности, но при этом сохранена логика повествования, отсутствуют грамматические и смысловые ошибки	2

Продолжение таблицы 1

1	2	3	4
		Рассказ отличается простым перечислением событий или характеристик, отмечаются смысловые ошибки, грамматические ошибки, нарушение связности повествования	1
		Отказ от задания	0
6	Составление рассказа-описания	Описание содержит характеристики предмета, его свойства, функции. Отсутствуют смысловые и грамматические ошибки. Присутствует структура рассказа – начало, основная часть, концовка. Выражено личное отношение к описываемой игрушке. Присутствуют различные сравнения, определения	3
		Рассказ составлен правильно, присутствуют различные характеристики предмета, но при этом отмечается нарушение последовательности, смысловая незавершенность, незначительные нарушения связности	2
		Рассказ-описание составляется только с помощью педагога с опорой на наводящие вопросы. Отмечается нарушение связности, пропуск действий, смысловые неточности	1
		Отказ от задания	0

Каждое задание оценивалось в баллах – от 0 до 3, где 0 – отказ от задания (очень низкий уровень), 1 балл – низкий уровень, 2 балла – средний уровень, 3 балла – высокий уровень. Особенности проведения исследования связной речи детей с нарушениями зрения представлены в Приложении 1.

Вторая методика направлена на изучение умений вести диалог (О. А. Бизигова).

Критерии диагностики:

- умение задавать вопросы;

- умение отвечать на вопросы в соответствии с темой и ситуацией общения;
- умение сообщать собеседникам свое мнение;
- умение выражать просьбы, советы, предложения;
- умение сообщать о своих чувствах, делиться новостями;
- умение вести диалог в соответствии с правилами речевого этикета.

Параметры изучения связной диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста по методике О. А. Бизиковой представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Оценка связной диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста

№ п/п	Умения	Характеристика	Балл
1	2	3	4
1	Умение задавать вопросы	Вопросы познавательного, социально-личностного и делового характера, разнообразные, по теме разговора, грамматически правильно составленные	3
		Вопросы познавательного и делового характера, редко – социально-личностного характера; отмечаются незначительные грамматические ошибки	2
		Вопросы, как правило, делового характера, однообразные, отмечаются грамматические ошибки; низкая инициативность ребенка в вопросах собеседнику	1
2	Умение отвечать на вопросы	Ребенок отвечает на вопросы охотно, старается изложить свое мнение, делится впечатлениями, ответ соответствует теме беседы	3
		Ребенок отвечает на вопросы, но при этом ответы краткие, односложные; ребенок иногда уходит от ответа, игнорирует некоторые вопросы	2
		Ребенок предпочитает молчать, не отвечать на вопросы либо отвечает односложно; не сформирована речевая инициативность, предпочитает играть молча	1

Продолжение таблицы 2

1	2	3	4
3	Умение сообщать собеседникам свое мнение	Ребенок проявляет активность, инициативность в процессе диалога, стремится высказать свое мнение, привести доводы и аргументы	3
		Ребенок может сообщать свое мнение, но при этом не обосновывает его, не приводит доводы и аргументы	2
		Ребенок затрудняется в формулировке и сообщении сверстникам своего мнения, проявляет пассивность, безынициативность в процессе диалога	1
4	Умение выражать просьбы, советы, предложения	Ребенок может выразить различные предложения по ходу игры, просьбы к сверстникам, различные советы и обращения, другие формы побуждения	3
		Ребенок выражает, как правило, различные побуждения, требования, при этом не всегда может выразить просьбу или совет в процессе совместной деятельности	2
		Ребенок редко использует просьбы, советы, затрудняется в формулировке различного рода побуждений, не проявляет инициативу, играет молча	1
5	Умение сообщать о своих чувствах, делиться новостями	Ребенок стремится поделиться новостями со сверстниками, рассказать о своих эмоциях и чувствах, о различных событиях, которые его заинтересовали	3
		Ребенок делиться новостями только с узким кругом детей, не всегда выражает свои эмоции и чувства, редко делится новостями со сверстниками	2
		Ребенок редко делится новостями, впечатлениями о прошедших событиях, не стремится сообщаться о своем эмоциональном состоянии	1
6	Умение вести диалог в соответствии с правилами речевого этикета	Ребенок в процессе общения и со взрослыми, и со сверстниками использует формулы речевого этикета, проявляет дружелюбие	3
		Ребенок знает речевые формулы общения, но при этом использует их как правило во взаимодействии со взрослыми; иногда присутствуют недружелюбные интонации	2
		Ребенок не знает и не применяет формулы речевого этикета, часто присутствует недружелюбность в процессе общения со сверстниками	1

Каждое задание оценивалось в баллах – от 1 до 3, где 1 – низкий уровень, 2 балла – средний уровень, 3 балла – высокий уровень диалогической речи.

Наглядный материал к диагностическим методикам представлен в Приложении 1.

Далее рассмотрим результаты исследования по изучению состояния связной речи детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения.

2.2 Состояние связной речи детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения

Исследование состояния связной речи дошкольников с нарушением зрения проводилось в Муниципальном бюджетном образовательном учреждении «Детский сад № 11», г. Еманжелинск, Челябинской области. В исследовании принимало участие 10 детей старшей группы с косоглазием и амблиопией. Характеристика детей представлена в таблице 3.

Таблица 3 – Характеристика детей, участвующих в исследовании

№ п/п	Имя ребенка	Заключение
1	Аня	Сходящееся содружественное косоглазие. Vis: OD – 0,7; OS – 0,6)
2	Костя	Гиперометрический астигматизм. Vis OD – 0,3; OS – 0,3
3	Лиза	Гиперометрический астигматизм. Vis OD – 0,4, OS – 0,2
4	Никита	Сходящееся содружественное косоглазие. Vis: OD – 0,5; OS – 0,6
5	Карина	Амблиопия тяжелой степени OD, слабой степени OS. Vis OD – 0,5; OS – 0,5
6	Юля	Гиперометрический астигматизм. Vis OD – 0,1; OS – 0,2
7	Даша	Сходящееся содружественное косоглазие. Vis OD – 0,2, OS – 0,3
8	Даниил	Сходящееся содружественное косоглазие. Vis OD – 0,4; OS – 0,5
9	Амин	Гиперометрический астигматизм. Vis OD – 0,3; OS – 0,2
10	Кирилл	Сходящееся содружественное косоглазие. Vis OD – 0,3; OS – 0,15

В 1 серии исследования с использованием методики В. П. Глухова были получены результаты, отраженные в таблице 4, на рисунке 1 и на рисунке 2.

Таблица 4 – Результаты исследования умений детей строить связное монологическое высказывание детей старшего дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией (баллы)

Список детей	Оценка выполнения заданий, в баллах						Ср. балл	Уровень
	1	2	3	4	5	6		
Аня	1	1	1	1	0	0	0,7	низкий
Костя	2	2	2	2	1	1	1,7	средний
Лиза	2	1	1	1	1	1	1,2	низкий
Никита	1	1	1	1	0	0	0,7	низкий
Карина	2	2	1	1	1	1	1,3	низкий
Юля	2	2	2	2	2	2	2,0	средний
Даша	1	1	1	1	1	1	1,0	низкий
Даниил	1	1	2	0	1	0	0,8	низкий
Амин	2	2	2	2	1	1	1,7	средний
Кирилл	1	1	1	2	1	2	1,3	низкий
Ср. балл	1,5	1,3	1,3	1,2	0,9	0,9		

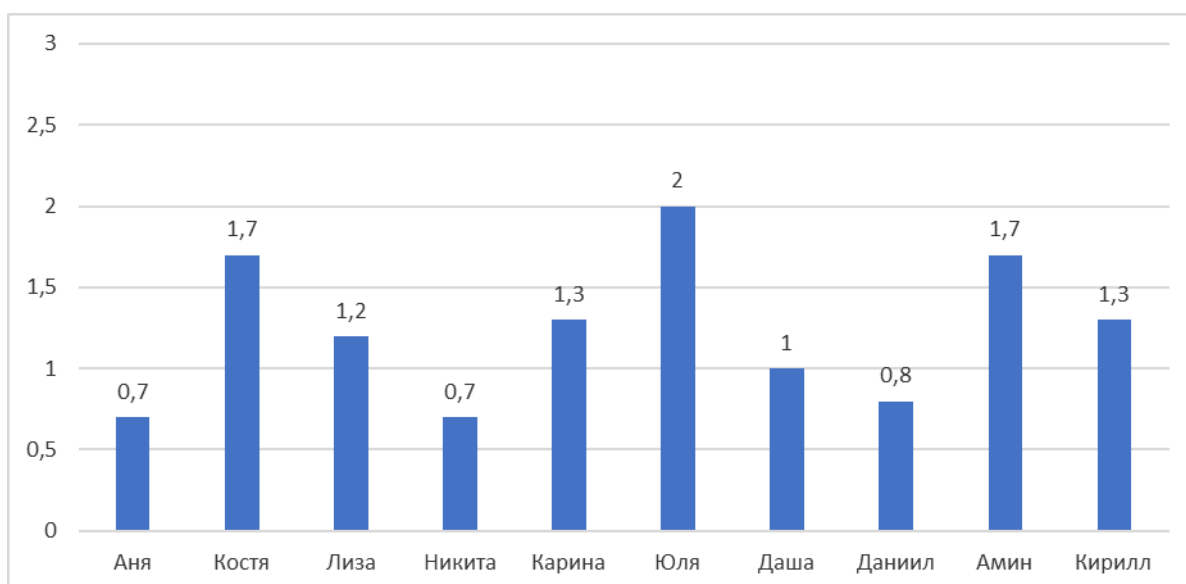


Рисунок 1 – Результаты исследования умений детей строить связное монологическое высказывание детей старшего дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией (в баллах)

Обобщив полученные результаты, были определены уровни сформированности связной речи детей: высокий уровень отсутствует, средний уровень показали 30 % детей, низкий уровень – 70 % детей. Наглядно результаты представлены на рисунке 2.

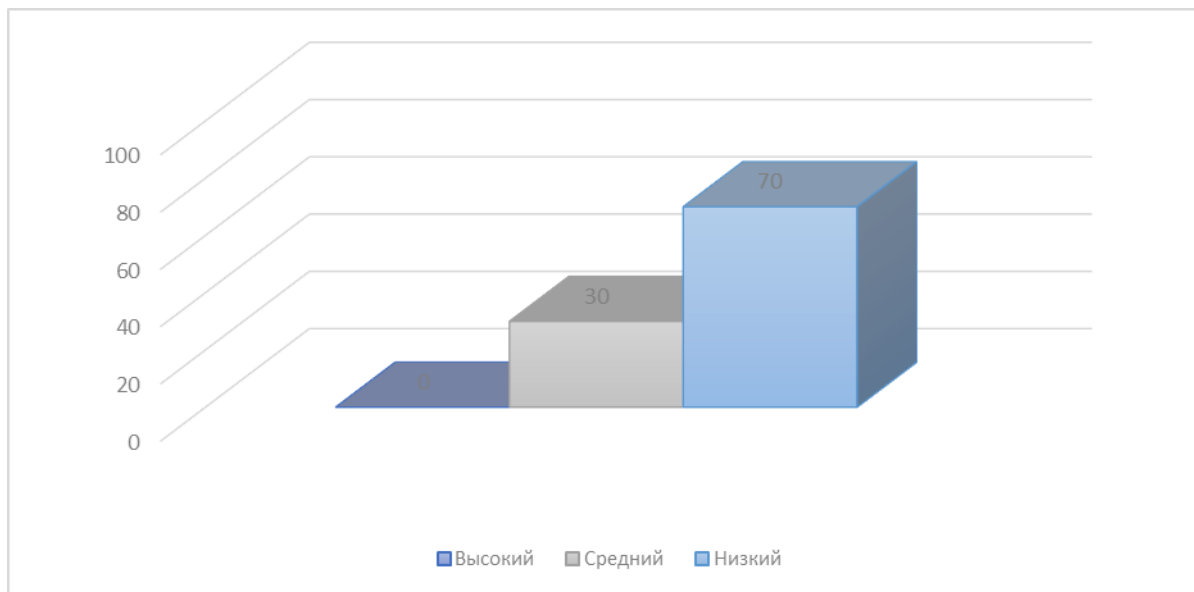


Рисунок 2 – Уровни сформированности умений детей строить связное монологическое высказывание детей старшего дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией (в %)

При выполнении первого задания на составление связного высказывания по картинке было выявлено, что значительные трудности вызывает у детей задание на построение высказывания с учетом смысловых и логических связей. Недостаточно полно раскрывалось содержание предложенных картинок. Самостоятельно справиться с предложенным заданием смогли только 30 % дошкольников с нарушением зрения. 70 % детям старшего дошкольного возраста с нарушением зрения была оказана помощь в виде наводящих вопросов. Предложения отличаются несвязностью, нарушением порядка слов, нарушением логики; наблюдаются трудности в подборе слов, грамматические ошибки, краткий ответ на вопрос. Например, Кирилл при составлении предложения назвал только объект, который изображен на картинке «Девочка». Вопрос: «Что она делает?». Ответ: «Идет». Вопрос: «Кто изображен рядом с ней?».

Ответ: «Коляска» и т.д. Ребенок не может самостоятельно выстроить фразу, отвечает односложно, только по наводящим вопросам. Даже после детального разбора того, что изображено на картинке, ребенок не может повторить фразу и соединить все слова вместе, например: «Девочка везет куклу в коляске» и т.п. Это показывает низкий уровень связной речи ребенка.

При выполнении второго задания на составление связного высказывания по серии картинок было выявлено, что только 20 % детей смогли назвать предметы на картинках и составить связное предложение. У остальных детей отмечаются трудности составления высказывания с опорой на три картинки (80 %). Детям была оказана помощь в виде вспомогательных вопросов и указание на составление предложения по всем трем картинкам (соединить их по смыслу). Например, Никита рассматривает картинки, но называет, что изображено на них. Ребенок не может увидеть связь событий и назвать их, например, соединить картинки «девочка», «корзинка», «лес» - «Девочка пошла в лес за грибами, ягодами» и т.п. Даша построила предложение только на основе одной картинки, при этом проигнорировала две другие: «Девочка красивая, в платье». Предложение было составлено только после стимулирующей помощи и наводящих вопросов.

При выполнении третьего задания высокого уровня умений пересказывать текст не выявлено. Средний уровень выявлен у 40 % детей, они смогли составить пересказ самостоятельно, но при этом им требовалась помощь в виде дополнительных вопросов по содержанию, по уточнению сюжета. Отмечались отдельные нарушения связности повествования, недостаточное использование различных частей речи, например, имен прилагательных, наречий. Низкий уровень умений составлять пересказ выявлен у 60 % детей. Среди наиболее распространенных ошибок можно отметить нарушение логики и

последовательности пересказа, пропуски ключевых моментов сюжета, трудности подбора лексических средств, нарушение связности рассказывания, грамматические ошибки. Например, Аня при пересказе сказки «Репка» при описании героев путалась в их характеристиках, постоянно возвращалась к началу, не могла логически выстроить последовательность событий. Девочка не смогла определить главную мысль сказки, передать ее в ходе повествования. В речи отмечается ограниченный запас слов, грамматические ошибки, использование преимущественно простых нераспространенных предложений.

При выполнении четвертого задания по составлению рассказа с опорой на картинки было выявлено, что дети испытывали значительные затруднения в составлении рассказа, даже по наводящим вопросам. Средний уровень выявлен у 40% детей, низкий – у 50%, очень низкий – 10% (Даниил – отказ от задания). Для составления рассказа детям требовалась помощь со стороны экспериментатора в виде вопросов и уточнений. Отмечалось нарушение связности, пропуск действий действующих лиц, смысловые неточности отмечались ограниченностью лексико-грамматических средств. Например, Лизе была предложена картинка из серии рассказов Н. Радлова «Где клубок?». Предлагаются четыре картинки – 1) бабушка вяжет носок и рядом котенок играет с клубком, 2) бабушка заснула, и котенок укачивает клубок, 3) котенок катит клубок по дороге, 4) котенок сидит на дороге, клубок закончился. Ребенку задан вопрос: «Где клубок?». Девочка рассматривает картинки, понимает, почему клубка нет, но не может связно ответить на этот вопрос, говорит односложно, перечисляя действия котенка. Рассказ получается в форме простого предложения «Котенок играл», на просьбу более подробно описать процесс ребенок испытывал затруднения и не мог составить связного высказывания.

При выполнении пятого задания высокого уровня не выявлено. У детей преимущественно низкий уровень (70% низкий уровень, 20% - очень низкий уровень, отказ от задания). Дети не могли составить связный рассказ с опорой на личный опыт, помощь в виде наводящих вопросов не оказала существенного влияния на рассказ, так как дети отвечали односложно, не полным ответом. В ходе рассказа отмечалось перечисление действий, событий, нарушение связности изложения. Например, Костя при составлении рассказа о любимой игре очень долго выбирал, затем назвал «прятки». В ходе рассказа мальчик рассказал, как он играет в прятки дома с сестрой и братом, в детском саду со своими друзьями. Ребенок ограничился перечислением действий: «мы прячемся», «Настя ищет». Мальчик отвечал только на наводящие вопросы – «Где ты чаще всего прячешься?», «Какие у тебя брат и сестра? Расскажи о них», «Какие еще игры ты любишь?» и т.д. Правильно и самостоятельно смогли выполнить задание только 10 % дошкольников, при составлении рассказа отмечаются отдельные нарушения связности, но при этом сохранена логика повествования, отсутствуют грамматические и смысловые ошибки. Например, Юля смогла рассказать о том, в какие игры она любит играть в детском саду с другими детьми – игры «Магазин», «Кафе», любит роли продавца, повара, рассказывает о сюжете данных игр, девочек, с которыми дружит и играет чаще всего, описывает используемые предметы и «инструменты» для разных профессий.

При выполнении шестого задания по составлению рассказа-описания было выявлено, что большинство детей затруднились составить рассказ - описание даже по наводящим вопросам (50 %). Отказались от выполнения задания 20 % детей. Средний уровень выявлен у 30 % детей. Высокий уровень не выявлен. У детей с нарушением зрения наблюдается недостаточный запас слов для обозначения предметов, имело место нарушение понимания смысловой стороны слова, вербализм как

несоответствие зрительного образа предмета и обозначающего его слова. Рассказ-описание составляется только с помощью педагога с опорой на наводящие вопросы. Отмечается нарушение связности, пропуск действий, смысловые неточности. Например, Карине было предложено описать куклу. Девочка смогла только сказать, как ее зовут, описать внешний вид – одета в платье, волосы желтого цвета. Дальнейшее описание составлялось только по наводящим вопросам: «Расскажи об этой кукле, какая она по величине; назови основные части тела; из чего она сделана, во что одета, что у нее на голове» и т.п.

Таким образом, в процессе построения пересказа, рассказа по картинкам, рассказа из личного опыта, рассказа-описания дети нарушают последовательность событий, не могут отразить в речи отдельные признаки и свойства предметов, подобрать необходимые языковые средства. Можно сказать, что их умение делать связное высказывание характеризуется определенными недостатками. На наш взгляд, недостаточный объем зрительных образов предметов окружающей действительности, сложности удержания в вербальной и зрительной памяти полученных представлений негативно отражаются на умениях детей строить связные высказывания.

Помимо этого, у детей с нарушением зрения можно выделить такие трудности построения связного высказывания, как ограниченный словарный запас, ошибки согласования слов, нарушение грамматического конструирования предложения и текста, ограниченность простой формы предложений. В тексте недостаточно используются определения, дополнения, обстоятельства. Использование сложных предложений с наличием пространственных и временных связей в процессе связной монологической речи ограничено и затруднено.

Вторая серия исследования с использованием методики О.А. Бизиковой была направлена на изучение связной диалогической речи

Результаты исследования представлены в таблице 5 и на рисунке 3 и 4.

Таблица 5 – Результаты исследования состояния связной диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения

Список детей	Оценка выполнения заданий, в баллах						Ср. балл	Уровень
	1	2	3	4	5	6		
Аня	1	1	1	1	1	1	1,0	низкий
Костя	2	2	2	2	1	1	1,7	средний
Лиза	2	3	3	2	2	2	2,3	средний
Никита	1	1	1	1	1	1	1,0	низкий
Карина	1	1	1	1	1	1	1,0	низкий
Юля	1	1	1	1	1	1	1,0	низкий
Даша	2	2	2	2	2	2	2,0	средний
Даниил	1	2	2	2	1	2	1,7	средний
Амин	1	1	2	2	2	1	1,5	средний
Кирилл	3	2	2	2	2	2	2,2	средний
Ср. балл	1,5	1,6	1,7	1,6	1,4	1,4		

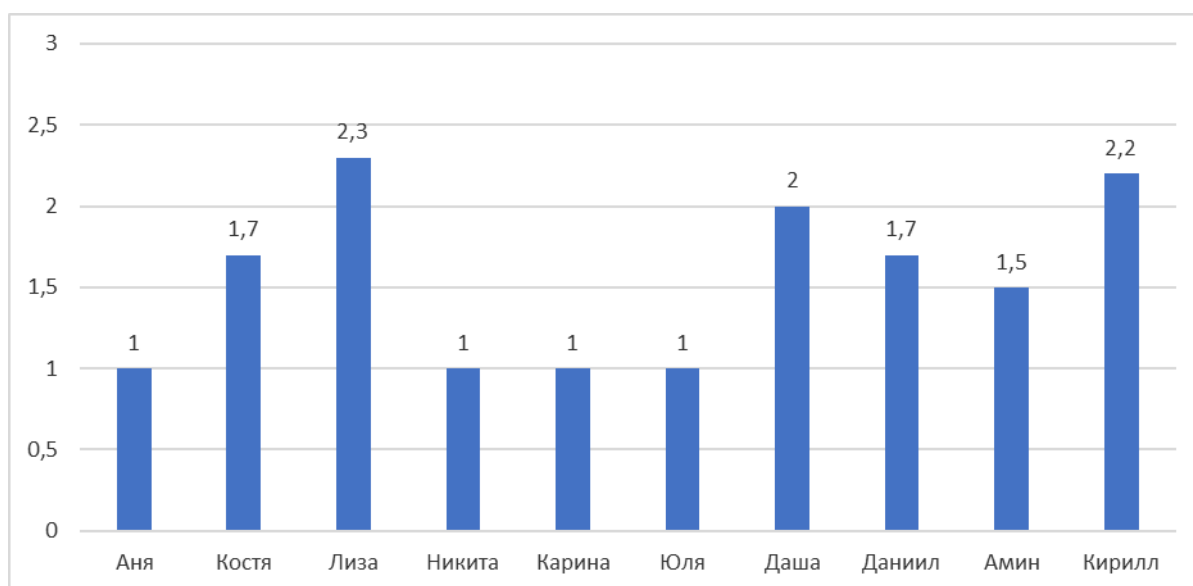


Рисунок 3 – Результаты исследования связной диалогической речи детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения (в баллах)

Обобщив полученные результаты, были определены уровни сформированности связной диалогической речи детей: высокий уровень

отсутствует, средний уровень показали 60 % детей, низкий уровень – 40 % детей. Наглядно результаты представлены на рисунке 4.

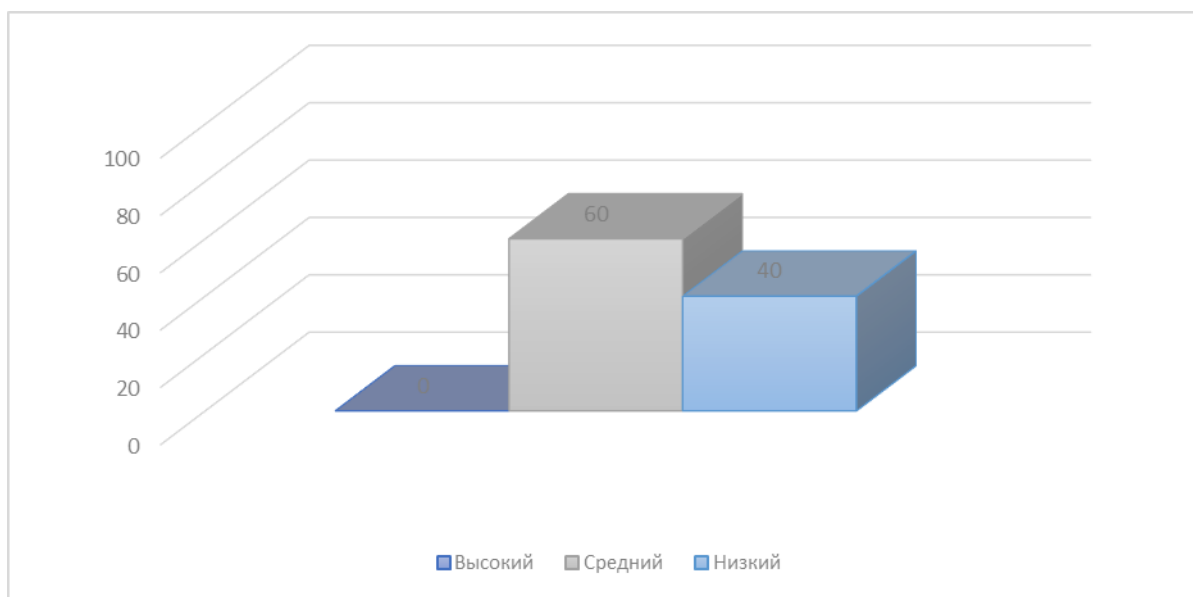


Рисунок 4 – Уровни сформированности связной диалогической речи детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения (в %)

В процессе изучения умений детей задавать вопросы выявлено, что у 10% высокий уровень, у 30% - средний уровень, у 60% - низкий уровень. Кирилл (высокий уровень) в процессе игры и совместных видах деятельности со сверстниками проявляет инициативу, задает вопросы сверстникам социально-личностного и делового характера, например, «Будем играть вместе?», «Хочешь рисовать?», «Какие цвета тебе нравятся?» (в процессе совместного рисования), «А ты смотрел вчера мультфильм про человека-паука?» и другие, при этом вопросы разнообразные, по теме разговора, грамматически правильно составленные. У детей с низким уровнем вопросы, как правило, делового характера, однообразные, отмечаются грамматические ошибки; наблюдается низкая инициативность ребенка в вопросах собеседнику, т. е. дети предпочитают отвечать на вопросы, а не задавать их.

В процессе изучения умений детей отвечать на вопросы в процессе диалога со сверстниками выявлено, что у 10% высокий уровень, у 40% - средний уровень, у 50% - низкий уровень. Например, Лиза

продемонстрировала высокий уровень умений отвечать на вопросы, она отвечала на вопросы охотно, старалась высказать свое мнение, делилась впечатлениями в процессе игры, при этом ответы на вопросы соответствовали теме беседы и были достаточно полными. У детей с низким уровнем выявлены предпочтения играть молчать, не отвечать на вопросы либо отвечать односложно (Никита, Амин и другие).

В процессе изучения умений детей сообщать собеседникам свое мнение в процессе диалога со сверстниками в совместной игре выявлено, что у 10% высокий уровень, у 50% - средний уровень, у 40% - низкий уровень. Лиза в процессе игры проявляла активность и желание высказать свое мнение об игре, предлагала другие варианты развития сюжета игры, проявляла инициативность в процессе диалога, приводила доводы и аргументы, например, «Надо пригласить в наш магазин всех. Он должен быть большой. В нем будут фрукты и овощи. Я буду, как моя мама, продавать продукты, мне это нравится. Лучше это возьмем (выбирает муляжи фруктов, овощей)» и т.д. Костя: «Я буду строить гараж, с двумя воротами, как у моего дедушки». Низкий уровень показал Никита, он затруднялся в формулировке и сообщении сверстникам своего мнения, проявлял пассивность, безынициативность в процессе диалога.

В процессе изучения умений выражать просьбы, советы, предложения в процессе диалога со сверстниками в совместной игре выявлено, что у 60% - средний уровень, у 40% - низкий уровень. Дети со средним уровнем (Амин, Кирилл и другие) в процессе игровой деятельности обращались друг к другу с просьбами о помощи, например, в строительстве гаража для машин, высказывали советы («Надо делать крышу выше, чтобы вошли все машины»), требования («Возьми эти игрушки») и т.д. У детей с низким уровнем (Никита, Юля и другие) в процессе игры выражали, как правило, различные побуждения, требования, при этом не всегда могли сформулировать просьбу или совет в

процессе совместной деятельности, затруднялись правильно выстроить связное высказывание, использовали жесты.

В процессе изучения умений сообщать о своих чувствах, делиться новостями в процессе диалога со сверстниками в совместной игре выявлено, что у 40% - средний уровень, у 60% - низкий уровень. Большинство детей не делились впечатлениями о прошедших событиях, не стремились сообщаться о своем эмоциональном состоянии. Только часть детей, имеющие средний уровень, в процессе общения со сверстниками высказывались о том, какие эмоции они получили в игре, например, «Мне понравилась эта игра, она веселая» (Лиза), «Я вчера видел огромную собаку, я испугался» (Амин), «Мне на день рождения подарили куклу, которая разговаривает» (Даша).

В процессе изучения умений вести диалог в соответствии с правилами речевого этикета выявлено, что у 40% - средний уровень, у 60% - низкий уровень. Дети со средним уровнем (Лиза, Даша, Даниил, Кирилл) в процессе диалога используют речевые формулы приветствия («Здравствуйте»), прощания («До свидания»), благодарности («Спасибо»), просьбы («Пожалуйста»), но при этом использует их как правило во взаимодействии со взрослыми. У детей с низким уровнем формулы речевого этикета в речи редки, используются при напоминании со стороны педагога, также часто присутствует недружелюбность в процессе общения со сверстниками, например, у Кости и Никиты (конфликтные ситуации в процессе совместных игр, выбору игрушек, распределению игровых ролей).

По результатам исследования можно сделать следующие выводы:

1. У детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения отмечается недостаточный уровень развития как связной монологической, так и связной диалогической речи. Вместе с тем уровень сформированности связной диалогической речи детей старшего

дошкольного возраста с нарушением зрения немного выше, чем уровень связной монологической речи.

2. В процессе построения пересказа, рассказа по картинкам, рассказа из личного опыта, рассказа-описания дети нарушают последовательность событий, не могут отразить в речи отдельные признаки и свойства предметов, подобрать необходимые языковые средства. Отмечается несформированность грамматического конструирования связного речевого высказывания. У детей с нарушением зрения можно выделить такие трудности построения связного высказывания, как ограниченный словарный запас, ошибки согласования слов, нарушение грамматического конструирования предложения и текста, ограниченность простой формы предложений. В тексте недостаточно используются определения, дополнения, обстоятельства. Использование сложных предложений с наличием пространственных и временных связей в процессе связной монологической речи ограничено и затруднено.

3. Несмотря на то, что уровень сформированности связной диалогической речи несколько выше, были выявлены следующие ее недостатки: однообразные вопросы преимущественно делового характера в процессе совместной игры со сверстниками, ответы на вопросы односложные, неполные, затруднения в формулировке и сообщении своего мнения, безынициативность в процессе диалога, недостаточная сформированность умений выражать просьбу или совет, сообщать о своих чувствах, использовать формулы речевого этикета.

Данные, полученные в результате констатирующего этапа исследования, показали, что необходимо проведение коррекционной работы по развитию связной речи детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения в процессе психолого-педагогического сопровождения.

2.3. Содержание коррекционной работы по развитию связной речи детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения в процессе психолого-педагогического сопровождения

Коррекционная работа проводилась с целью развития связной речи детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения. Работа осуществлялась на основе принципов психолого-педагогического сопровождения:

- взаимодействие специалистов дошкольной образовательной организации в процессе коррекционной работы по развитию связной речи детей с нарушением зрения с учетом их возрастных и специфических особенностей;

- взаимодействие с родителями воспитанников с целью повышения их компетентности в вопросах развития связной речи детей с нарушением зрения.

Процесс психолого-педагогического сопровождения рассматривается как взаимодействие специалистов дошкольной образовательной организации, направленное на формирование связной речи детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения.

Главная цель взаимодействия – использовать потенциал каждого специалиста, объединить усилия всех субъектов педагогического процесса в работе по формированию связной речи детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения. Для достижения поставленной цели нами была разработана модель психолого-педагогического сопровождения процесса развития связной речи детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения.

Разработанная нами модель представлена на рисунке 5.



Рисунок 5 – Модель психолого-педагогического сопровождения процесса развития связной речи детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения

В рамках психолого-педагогического сопровождения процесса развития связной речи детей с нарушением зрения были задействованы следующие специалисты ДОО:

- логопед,
- дефектолог,
- воспитатели,
- музыкальный руководитель,
- инструктор по физической культуре.

Развитие связной речи детей с нарушением зрения осуществлялась в:

- непосредственно образовательной деятельности – логопед, дефектолог, музыкальный руководитель, инструктор по физической культуре, педагог по изо;
- в режимных моментах, в самостоятельной деятельности детей – воспитатели.

Взаимодействие данных специалистов позволяет осуществлять работу по развитию связной речи комплексно, на всех занятиях и в режимных моментах, а также в самостоятельной деятельности детей. Содержание работы каждого специалиста ДОО в процессе развития связной речи детей отражено в таблице 6.

Таблица 6 – Содержание работы специалистов ДОО в процессе работы по развитию связной речи детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения

Специалист ДОО	Формы образовательной деятельности	Задачи по развитию речи
1	2	3
Логопед	Диагностика связной речи детей (начало и конец учебного года). Индивидуальные, групповые и фронтальные логопедические занятия	Развитие связной монологической речи: умений составлять связный рассказ с опорой на картинку, серию картинок, рассказ-описание, рассказ с опорой на личный опыт, пересказ текста в соответствии с лексической темой недели.

Продолжение таблицы 6

1	2	3
		Развитие связной диалогической речи: умений задавать вопросы, отвечать на вопросы, вести диалог в соответствии с темой
Дефектолог	Коррекционные занятия (развитие зрительного восприятия, ориентировка в пространстве, социально-бытовая ориентировка, развитие осязания и мелкой моторики)	Развитие связной речи в процессе коррекционной работы: формирование сенсорных эталонов, умений описывать предметы по форме, величине, цвету, характеру поверхности (составлять рассказ-описание по плану), формирование умений определять и называть пространственное положение предметов (вверху, внизу, рядом), умений оречевлять свои действия в процессе социально-бытовой ориентировки, отвечать на вопросы, задавать вопросы
Воспитатели	Режимные моменты: а) прием детей; б) подготовка к завтраку, обеду, полднику, организация дежурства, воспитание гигиенических навыков и культуры поведения; в) прогулка (наблюдения, игры, трудовая деятельность); г) самостоятельная деятельность в группе (сюжетно-ролевые, театрализованные игры, изобразительная деятельность, конструирование)	Развитие умений строить связное речевое высказывание в процессе общения с воспитателем, умение составлять рассказ на основе личного опыта, умений отвечать на вопросы, умений задавать вопросы, вести диалог с педагогом и со сверстниками в процессе игры, совместной деятельности; обогащение опыта использовать вариативные формы приветствия, прощания, благодарности, формирование умений выражать просьбы, сообщать собеседникам свое мнение
Музыкальный руководитель	Музыкальные занятия, музыкальные досуги и праздники, музыкально-дидактические игры	Развитие связной речи в процессе общения детей с педагогом, умений вести диалог, отвечать на вопросы, строить связное речевое высказывание в соответствии с темой занятия
Инструктор по физической культуре	Утренняя гимнастика Физкультурные занятия Физкультурные досуги и праздники	Развитие связной речи в процессе общения детей с педагогом, умений вести диалог, отвечать на вопросы, строить связное речевое высказывание в соответствии с темой занятия

Процесс психолого-педагогического сопровождения развития связной речи детей с нарушением зрения включает следующие этапы:

1 этап – подготовительный: планирование работы, входная диагностика связной речи детей;

2 этап – организационный: организация педагогического взаимодействия специалистов ДОО, взаимодействия специалистов с родителями;

3 этап – итоговый: подведение итогов, контрольная диагностика связной речи детей.

Описание этапов психолого-педагогического сопровождения процесса развития связной речи детей с нарушением зрения представлено в таблице 7.

Таблица 7 – Планирование работы специалистов ДОО в процессе работы по развитию связной речи детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения

Этап	Задачи	Формы взаимодействия специалистов
1	2	3
Подготовительный	Планирование работы, входная диагностика связной речи детей	Педагогический совет: обсуждение результатов диагностики связной речи детей, планирование работы в соответствии с программой ДОО
Организационный	Организация педагогического взаимодействия специалистов ДОО, взаимодействия специалистов с родителями	Круглый стол «Психолого-педагогическое сопровождение детей с нарушениями зрения: развитие связной речи. Модель педагогического взаимодействия». Семинар-практикум «Игры на развитие связной речи детей на занятиях». Консультации логопеда «Приемы мнемотехники в развитии связной речи», «Приемы развития диалогической речи». Просмотры открытых занятий специалистов с последующим обсуждением и обменом опытом.

Продолжение таблицы 7

1	2	3
		<p>Изучение передового педагогического опыта по развитию связной речи детей – организация выставки литературы, пособий в помощь педагогам в методическом кабинете.</p> <p>Семинар-дискуссия «Эффективные формы взаимодействия с родителями». Взаимодействие с родителями – консультации логопеда, дефектолога, воспитателей по развитию связной речи детей.</p> <p>Формы взаимодействия с родителями:</p> <ul style="list-style-type: none"> – информационно-аналитические; – познавательные; – досуговые; – наглядно-информационные
Итоговый	Подведение итогов, контрольная диагностика связной речи детей	Педагогический совет: обсуждение результатов диагностики связной речи детей, обсуждение результатов эффективности взаимодействия специалистов, взаимодействия с родителями, предложения по оптимизации процесса психолого-педагогического сопровождения, выявление проблем, разработка рекомендаций на следующий учебный год

В соответствии с разработанной моделью и планом взаимодействия специалистов ДОО были определены задачи коррекционной работы по развитию связной речи детей с нарушением зрения:

1. Развитие связной монологической речи – умение составлять рассказ с опорой на картинки (предметные, сюжетные, серию картинок), рассказ-описание (предмета, игрушки), рассказ с опорой на личный опыт, пересказ текста художественного произведения (сказки).

2. Развитие связной диалогической речи – умение задавать вопросы, и отвечать на вопросы в соответствии с темой и ситуацией общения; умение сообщать собеседникам свое мнение, выражать просьбы, советы,

предложения, сообщать о своих чувствах, делиться новостями; умение вести диалог в соответствии с правилами речевого этикета.

Развитие связной речи проводилось совместно с **учителем-логопедом** на логопедических занятиях. Для этого был составлен комплекс дидактических игр:

1. «Составь рассказ по серии картинок» (картинки расставлены в правильной последовательности).

2. «Разложи по порядку» (картинки расставлены не по порядку, нужно расположить в правильной последовательности и составить рассказ).

3. «Составь рассказ по картинке» (рассказ-описание предмета по плану, по модели).

4. «Опиши игрушку (рассказ-описание игрушки по плану, по модели – мнемотаблице).

5. «Опиши-угадай» (один из детей выбирает предмет из окружающей обстановки или игрушку и описывает ее; остальные должны угадать, о чем идет речь).

6. «Волшебный мешочек» (в мешочек помещаются различные предметы, мелкие игрушки, ребенок опускает руку, на ощупь определяет, что это за предмет, дает словесное описание – размер, форма, особенности поверхности – гладкая, шершавая, особенности материала – деревянная, металлическая, пластмассовая и т.д.).

7. «Что лишнее?» (предлагаются картинки по сюжету рассказа, нужно найти лишнюю, составить рассказ).

8. «Нарисуй сказку» (составление плана-рисунка и использование его для пересказа).

9. «Придумай...» (составление творческого рассказа, придумывание своей концовки для сказки, введение новых героев, новых качеств, волшебных предметов).

10. «Если бы...» (педагог предлагает детям пофантазировать на такие темы, как «Если бы я был волшебником, то ...», «Если бы я стал невидимым ...»).

11. Игры с кругами Луллия (Приложение 2).

Дидактические игры на развитие связной монологической речи детей представлены в Приложении 2.

Для составления рассказа-описания используются игрушки, посуда, одежда, овощи, фрукты, предметные картинки (времена года, животные, профессии).

Пример плана рассказа-описания по темам «Овощи», «Фрукты»:

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

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

Вопросы:

Какое время года наступило?

Как светит солнце и какая температура на улице?

Какие осадки в данное время года?

Как одеваются люди весной?

Что происходит с животными?

Какие птицы обитают в данное время года, что с ними происходит?

Помимо зрительного восприятия в процессе развития умений составлять рассказ-описание были задействованы другие анализаторы, которые позволяли сформировать целостный образ об изучаемом предмете или явлении.

Опора на полисенсорное восприятие дает возможность получения более полных и четких представлений. Поэтому составление рассказа опиралось на сохранные анализаторы (таблица 8).

Таблица 8 – Классификация видов сенсорных ощущений, используемых при составлении рассказа-описания детьми с нарушением зрения

Вид ощущений	Характеристика
Визуальные	– предметы окружающего мира; – изображение предметов и существ: картины (предмет, сюжет, серия), рисунки, поделки (аппликативные, лепные.), фильмы, диафильмы, мультфильмы; – заместители предметов и существ (схемы, пиктограммы, модели, геометрические фигуры, цифры); – внутреннее видение предмета или существа через воображение: с закрытыми глазами, с открытыми глазами на чистом полотне (стена, экран), среди других предметов и на их фоне
Слуховые	– неречевые звуки и шумы; – музыкальные звуки; – речевые звуки
Осязательные	– кинестетическое восприятие (поверхностная кожная чувствительность), т.е. непосредственные ощущения от взаимодействия с предметами и явлениями окружающей среды
Вкусовые	– непосредственные (сопоставление по вкусу описываемых предметов); – опосредованные вкусовые ощущения (напоминание о ряде вкусовых особенностей с помощью слов, предметов, ситуаций)
Обонятельные	– непосредственные и опосредованные: описание предмета или явления природы с опорой на запах (яблочная кожура, прелая листва, дым костра, печеная картошка – отдых осенью)

Для составления рассказа и пересказа также использовались мнемотаблицы (Приложение 2). Наглядность позволяла детям составить логический план рассказа или пересказа, грамматически правильно оформить предложение. Наглядность также использовалась для того, чтобы дети правильно соотносили зрительный и словесный образы предмета. При этом использовались картинки и изображения с указанием существенных признаков объектов, чтобы облегчить процесс зрительного восприятия.

Развитие связной речи проводилось также совместно с дефектологом на коррекционных занятиях по развитию зрительного

восприятия, ориентировки в пространстве, социально-бытовой ориентировке. Для этого был составлен комплекс дидактических игр:

1. «Найди по описанию» (педагог дает описание игрушки, предмета по форме, цвету, величине – дети называют).

2. «Кто больше увидит?» (нужно найти в комнате как можно предметов определенной формы, цвета и назвать их).

3. Игры на пространственную ориентировку: «Далеко-близко», «Найди игрушку», «Прятки», «Жмурки с колокольчиком».

В ходе данных игр у детей закрепляются представления о сенсорных эталонах, развивается мелкая моторика, пространственные представления. Помимо коррекционных задач по развитию различных видов восприятия, решаются задачи по развитию связной речи, так как дети учатся отвечать на вопросы связно, полно, вести с педагогом диалог, беседу, описывать предмет или игрушку, составлять связный рассказ.

Закрепление умений составлять связный рассказ, вести диалог осуществлялось и в ходе режимных моментов в совместной работе с воспитателем. Для развития умений вести диалог составлен комплекс дидактических игр:

- «Что в чудесном мешочке?»»,
- «Встреча»,
- «Секрет в сундучке»,
- «Вопрос с подсказкой».
- «Вопрос – ответ»,
- «Похожи – непохожи»,
- «Справочное бюро» и другие игры.

Описание данных игр представлено в Приложении 3.

Воспитатели группы закрепляют сформированные умения и навыки вести диалог на занятиях, в режимных моментах, в процессе бесед с детьми на различные темы в течение дня. Организуются различные виды

совместной деятельности – игровой в уголках сюжетно-ролевой игры, изобразительной (рисование, лепка, аппликация), двигательной (подвижные игры на прогулках), трудовой и другие. Это дает возможность для общения воспитателя с детьми, создания условия для взаимодействия детей между собой.

На занятиях по речевому развитию воспитатели знакомили детей с произведениями Н. Носова «Автомобиль», «Живая шляпа», «Огурцы», «Фантазеры» и др. В процессе воспроизведения диалогов из текста рассказа дети знакомятся с формами реплик (вопросов, ответов), с правилами ведения диалога – развитие темы беседы, поддержание разговора, очередность реплик (Приложение 2).

После того, как дети познакомились с правилами построения диалога, им предлагается самостоятельно построить беседу с опорой на сюжетную картинку. В ходе диалога дети учились составлять вопросы, правильно и полно отвечать на них, строить реплики с учетом ситуации и особенностей персонажа на картинке. Для инсценировки предлагались отрывки из рассказов Н. Носова про Незнайку. Особое внимание уделялось умениям выбирать лексические средства, грамматически правильно строить фразу, использовать вежливые слова и формулы речевого этикета.

Также с детьми проводились сюжетно-ролевые игры, требующие умений вести диалог со сверстниками (Приложение 4). В период экспериментальной работы проведены игры «Зоопарк», «Ателье», «Детский сад». В процессе организации сюжетно-ролевых игр закреплялись умение договориться со сверстниками о распределении ролей, умение построить диалог в соответствии с игровой ролью. В играх уточнялись и закреплялись представления детей о различных профессиях, обогащался словарный запас. В процессе игрового взаимодействия детям давалась установка на общение в соответствии с правилами речевого этикета (быть вежливым), использовались не только вербальные, но и

невербальные средства общения, такие как жесты, мимика для выражения своих эмоций.

Таким образом, мы рассмотрели содержание коррекционной работы, которая была проведена специалистами ДОО в рамках психолого-педагогического сопровождения процесса развития связной речи детей с нарушением зрения. Была составлена организационная модель, определены этапы и содержание работы каждого специалиста. Для детей были подобраны дидактические и сюжетно-ролевые игры, которые были проведены на логопедических и коррекционных занятиях совместно с логопедом и дефектологом, а также в режимных моментах совместно с воспитателями группы.

В ходе экспериментального исследования было организовано **взаимодействие с родителями** воспитанников с целью повышения их компетентности в вопросах развития связной речи детей с нарушением зрения.

Задачи:

- формирование у родителей мотивации к взаимодействию с педагогами с целью получения наиболее полной информации о проводимой коррекционной работе;
- повышение психолого-педагогической грамотности родителей, сообщение им информации о том, как заниматься с ребенком дома и развивать связную речь;
- вовлечение родителей в коррекционно-развивающую работу с детьми;
- овладение родителями навыками проведения игр по развитию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения.

Работа с родителями включала в себя информационный блок по разделам специальной психологии и коррекционной педагогики, она осуществлялась путем подбора методической и научно-популярной

литературы по вопросу, выступлений на педсоветах, проведения консультаций и совместно запланированных мероприятий (таблица 9).

Таблица 9 – Взаимодействие с родителями по развитию связной речи детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения

Направление	Цель	Форма работы	Ответственные
1	2	3	4
Ознакомление родителей с содержанием проводимой работы	Информирование родителей о содержании экспериментального исследования	Вводное родительское собрание, результаты диагностики связной речи, перспективы дальнейшей работы	Воспитатели, логопед
		Консультация «Роль семьи в развитии связной речи детей»	Дефектолог
		Оформление уголка для родителей «Особенности связной речи детей с нарушением зрения»	Логопед
Реализация активных форм взаимодействия педагогов и родителей, направленных на ознакомление родителей с формами и методами формирования связной речи детей с нарушением зрения	Ознакомление родителей с основными направлениями работы ДОО по формированию связной речи детей с нарушениями зрения, формирование установки на сотрудничество	Индивидуальные и групповые консультации, рекомендации по развитию связной речи детей с учетом особенностей нарушения зрения	Дефектолог
		Создание условий для активного погружения родителей в воспитательно-развивающую работу	Логопед
		Повышение компетентности родителей в вопросах развития связной речи детей	Логопед

Продолжение таблицы 9

1	2	3	4
		нарушениями зрения в семье»	
	Ознакомление с играми по развитию связной речи	Наглядные формы работы: оформление родительского уголка в приемной группы.	Воспитатели
		Индивидуальные консультации по запросу	Логопед, дефектолог, воспитатели
	Формирование умений и навыков у родителей по формированию связной речи детей с нарушением зрения	Семинар-практикум «Развитие связной речи детей с нарушениями зрения»	Логопед
	Организация работы по взаимодействию родителей с детьми в совместной деятельности	Совместные проекты детей и родителей «Книжка-малышка» (по сюжету сказки), «Книжка-раскраска», «Пословицы и поговорки», «Вежливые слова», «Азбука вежливости» и другие	Воспитатели

Совместно с учителем-дефектологом и учителем-логопедом ДОО нами проводились мероприятия с родителями, позволяющие приобрести знания и умения организации работы по формированию связной речи детей в домашних условиях.

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

Особое внимание уделялось роли семьи в развитии речи детей вообще и в развитии связной речи в частности. На встрече, а также в дальнейшем на индивидуальных консультациях родителям были

представлены игры и упражнения, которые можно использовать для совершенствования навыков связной речи.

Таким образом, на формирующем этапе было определено содержание коррекционной работы по развитию связной речи детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения в процессе психолого-педагогического сопровождения. Работа осуществлялась на основе принципов психолого-педагогического сопровождения: взаимодействие специалистов дошкольной образовательной организации в организации коррекционной работы по развитию связной речи детей с нарушением зрения с учетом их возрастных и специфических особенностей; взаимодействие с родителями воспитанников с целью повышения их компетентности в вопросах развития связной речи детей с нарушением зрения. Коррекционная работа включала развитие монологической речи – умений составлять рассказ с опорой на картинки (предметные, сюжетные, серию картинок), рассказ-описание (предмета, игрушки), рассказ с опорой на личный опыт, пересказ текста художественного произведения (сказки); развитие диалогической речи – умение задавать вопросы и отвечать на них, строить связное речевое высказывание в процессе диалога в соответствии с темой; умение выражать просьбы, предложения, советы, умение выражать свое мнение, приводить аргументы в защиту своей точки зрения, умение выражать в ходе общения свои чувства, делиться ими, учитывать эмоциональное состояние собеседников, умение вести диалог в соответствии с нормами речевого этикета. Модель взаимодействия педагогов ДОО включала цель, задачи, этапы совместной деятельности по психолого-педагогическому сопровождению дошкольников с нарушением зрения и формирования у них связной речи посредством игр. Данные игры были проведены на логопедических и коррекционных занятиях совместно с логопедом и дефектологом, а также в режимных моментах совместно с воспитателями

группы. В процессе коррекционной работы организовано взаимодействие с родителями воспитанников по ознакомлению с приемами работы по формированию связной у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения.

2.4 Анализ результатов экспериментальной работы

Для оценки эффективности проведенной коррекционной работы была осуществлена повторная диагностика связной речи детей старшего дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией с использованием тех же диагностических методик.

Результаты выполнения заданий **1 серии исследования** с использованием методики В. П. Глухова представлены в таблице 10.

Таблица 10 – Результаты исследования умений детей строить связное монологическое высказывание детей старшего дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией (баллы) на этапе контрольного эксперимента (баллы)

Список детей	Оценка выполнения заданий, в баллах						Ср. балл	Уровень
	1	2	3	4	5	6		
Аня	1	1	1	1	1	1	1,0	низкий
Костя	3	3	3	3	2	2	2,7	высокий
Лиза	2	2	2	2	1	1	1,7	средний
Никита	1	1	1	1	1	0	0,8	низкий
Карина	2	2	2	2	1	1	1,7	средний
Юля	3	3	3	3	2	2	2,7	высокий
Даша	3	2	2	1	1	1	1,7	средний
Даниил	1	2	2	1	1	0	1,2	низкий
Амин	2	2	2	2	2	2	2,0	средний
Кирилл	2	2	1	2	1	2	1,7	средний
Ср. балл	2	2	1,9	1,8	1,3	1,2		

Результаты исследования представлены на рисунке 6, 7.

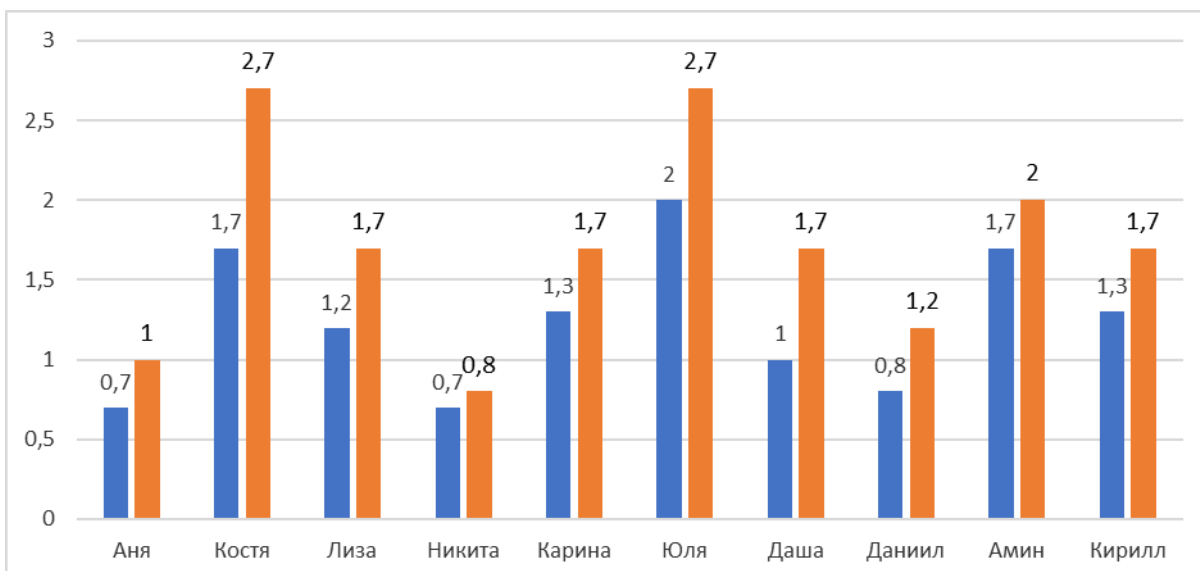


Рисунок 6 – Сравнительные результаты исследования умений детей строить связное монологическое высказывание детей старшего дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией (в баллах)

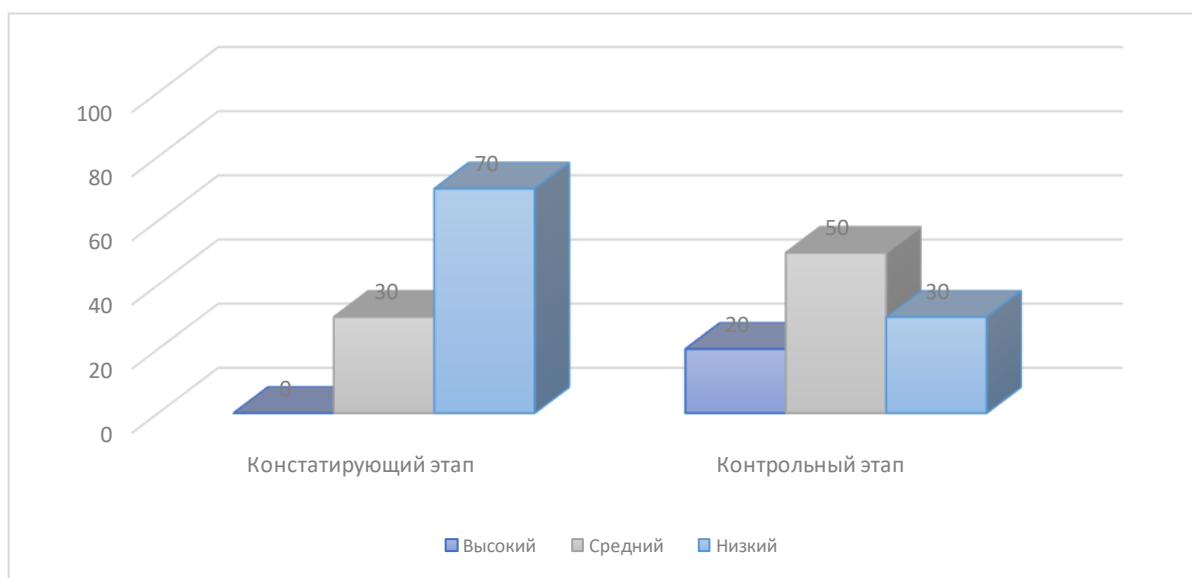


Рисунок 7 – Уровни сформированности умений детей строить связное монологическое высказывание детей старшего дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией (в %)

Обобщив полученные результаты, были определены уровни сформированности связной речи детей: высокий уровень выявлен у 20 % детей (до коррекционной работы высокий уровень в группе отсутствовал), средний уровень – у 50 % детей (выше на 20 % по сравнению с констатирующим этапом). Остальные дети имеют низкий уровень развития

связной речи (30 % детей), до коррекционной работы количество детей с низким уровнем составляло 70 %.

При выполнении первого задания выявлено, что 30 % детей смогли самостоятельно составить связное высказывание по картинке. Если до коррекционной работы дети затруднялись в составлении предложения по картинке, то после коррекционной работы предложения стали более связными, распространенными, отмечается правильный порядок слов. Это объясняется тем, что в коррекционной работе значительное внимание уделялось использованию различных средств наглядности и моделей как визуальной опоры для связной речи. Однако 40 % детей по-прежнему потребовалась помощь в виде наводящих вопросов при построении фразы. У 30 % детей сохраняются трудности построения связного высказывания по картинке.

При выполнении **второго задания** на составление связного высказывания по серии картинок было выявлено, что 20 % детей правильно называли предметы, изображенные на картинках, составляли предложения грамматически правильно. После коррекционной работы большая часть воспитанников (60 % детей) составили рассказ с помощью вспомогательных вопросов. Если ранее дети затруднялись связать картинки и описать их, то благодаря проведенной работе дети научились не только перечислять действия, но и давать описательную характеристику героев, составлять связный рассказ без нарушения смысловых связей. У 20 % детей по-прежнему отмечается низкий уровень составления рассказа по серии картинок, им необходима дальнейшая индивидуальная коррекционная помощь в развитии связной речи. Дети все еще не могут самостоятельно составить рассказ по серии сюжетных картинок, ограничиваются перечислением действий. Дети пропускают фрагменты и существенные моменты сюжета, смысловые и логические связи не

соблюдены, составленный рассказ не соответствует изображенному сюжету.

При выполнении **третьего задания** по пересказу знакомой сказки было выявлено, что дети освоили данный вид монологической связной речи, так как до коррекционной работы данное задание не выполнил ни один из дошкольников. После коррекционной работы 20 % детей показали высокий уровень, то есть смогли правильно и самостоятельно выполнить с сохранением смысловых связей между событиями, описанием героев, передачей последовательности событий с сохранением причинно-следственных связей. Средний уровень выявлен у 50 % детей (на констатирующем этапе – 40 %), они смогли составить пересказ самостоятельно, но при этом им требовалась помощь в виде дополнительных вопросов по содержанию, по уточнению сюжета. Отмечались отдельные нарушения связности повествования, недостаточное использование различных частей речи, например, имен прилагательных, наречий. Низкий уровень умений составлять пересказ выявлен у 30 % детей. Количество детей с низким уровнем связной речи после коррекционной работы снизилось на 40 %. Для составления пересказа детям потребовалась помощь в виде дополнительных вопросов. В процессе пересказа отмечались ошибки в составлении описания героев, их характера, поступков, в использовании несвязных словосочетаний, предложений, в простом перечислении действий.

При выполнении **четвертого задания** по составлению рассказа с опорой на картинки выявлено, что после коррекционной работы у 20 % детей выявлен высокий уровень (до коррекционной работы ни один из дошкольников не выполнил данное задание правильно). Благодаря взаимодействию специалистов дети научились составлять связный рассказ, последовательно излагать ход событий с сохранением смысловых связей. В процессе рассказывания не отмечалось грамматических ошибок, речь

строилась связно, использовались разнообразные лексические средства (имена существительные, глаголы, имена прилагательные, наречия). Средний уровень выявлен у 40 % детей, низкий – у 40 %. Для составления рассказа детям требовалась помощь со стороны экспериментатора в виде вопросов и уточнений. Отмечалось нарушение связности, пропуск действий действующих лиц, смысловые неточности, отмечалась ограниченность лексико-грамматических средств.

При выполнении **пятого задания** по составлению рассказа с опорой на личный опыт высокий уровень не выявлен, но при этом увеличилось количество детей со средним уровнем на 30 %, а также снизилось количество детей с низким уровнем (70 %). Данное задание было самым сложным для детей, так как отсутствует опора на наглядность. Дети по-прежнему испытывали трудности в составлении данного вида рассказа. Рассказ отличался простым перечислением событий или характеристик, отмечались смысловые и грамматические ошибки, нарушение связности повествования. Но при этом следует отметить, что после коррекционной работы не выявлен очень низкий уровень, который на констатирующем этапе составлял 20 %.

При выполнении **шестого задания** по составлению рассказа-описания была выявлена положительная динамика: высокий уровень выявлен у 10 % (на констатирующем этапе – 0 %), средний уровень – 30 % (на констатирующем этапе – 20 %), низкий уровень – 60 % (на констатирующем этапе – 80 %). Рассказ-описание составлялся с помощью педагога с опорой на наводящие вопросы. Отмечается более высокий уровень связности, но при этом допускаются различные ошибки, например, пропуск действий, смысловые неточности.

Таким образом, в процессе построения пересказа, рассказа по картинкам, рассказа из личного опыта, рассказа-описания отмечается более высокий уровень сформированности связной монологической речи у

детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения. Количество детей с высоким уровнем увеличилось на 20 % (до коррекционной работы – 0 %), со средним уровнем – увеличилось на 20 % и составило 50 % (до коррекционной работы – 30 %). Количество детей с низким уровнем связной монологической речи снизилось на 40 % и составило 30 % (до коррекционной работы – 70 %). Позитивные результаты были получены в составлении рассказа с опорой на наглядность, но при этом участники эксперимента по-прежнему испытывают трудности в составлении рассказа с опорой на личный опыт, что подчеркивает необходимость продолжения работы по развитию связной речи.

Вторая серия исследования с использованием методики О.А. Бизиковой была направлена на изучение связной диалогической речи, результаты исследования представлены в таблице 11 и на рисунке 8 и 9.

Таблица 11 – Результаты исследования состояния связной диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения на этапе контрольного эксперимента (баллы)

Список детей	Оценка выполнения заданий, в баллах						Ср. балл	Уровень
	1	2	3	4	5	6		
Аня	2	2	2	2	2	2	2,0	средний
Костя	3	2	3	2	3	3	2,7	высокий
Лиза	3	3	3	2	2	3	2,7	высокий
Никита	1	2	2	1	2	1	1,5	низкий
Карина	2	1	2	1	1	1	1,3	низкий
Юля	1	2	2	1	2	1	1,5	низкий
Даша	2	2	2	2	2	2	2,0	средний
Даниил	2	2	2	2	2	2	2,0	средний
Амин	2	2	2	2	2	1	1,8	средний
Кирилл	3	3	3	3	3	3	3,0	высокий
Ср. балл	2,1	2,1	2,3	1,8	2,1	1,9		

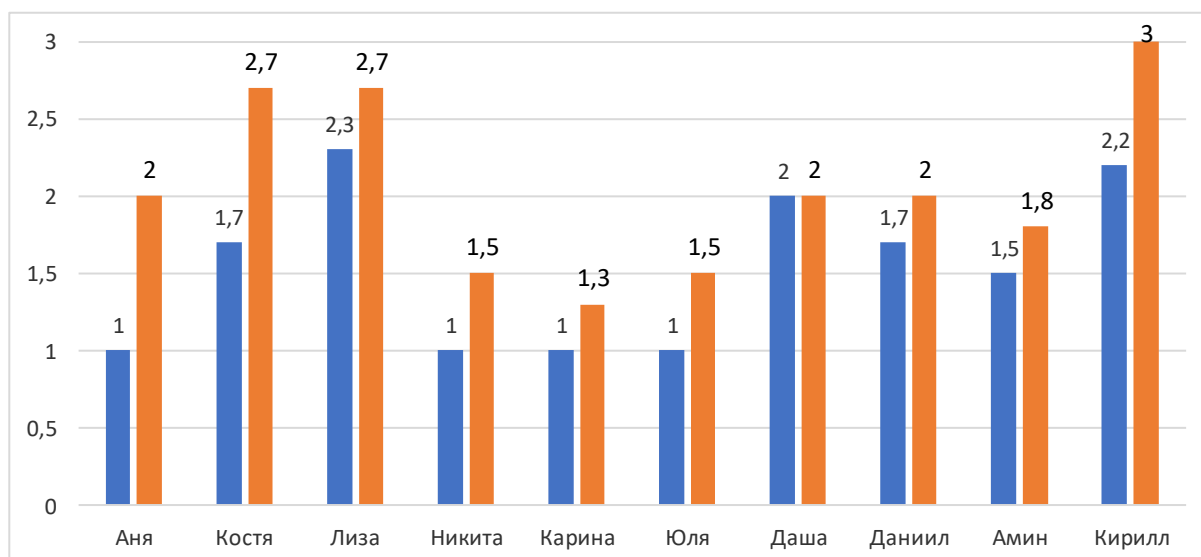


Рисунок 8 – Сравнительные результаты исследования связной диалогической речи детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения (в баллах)

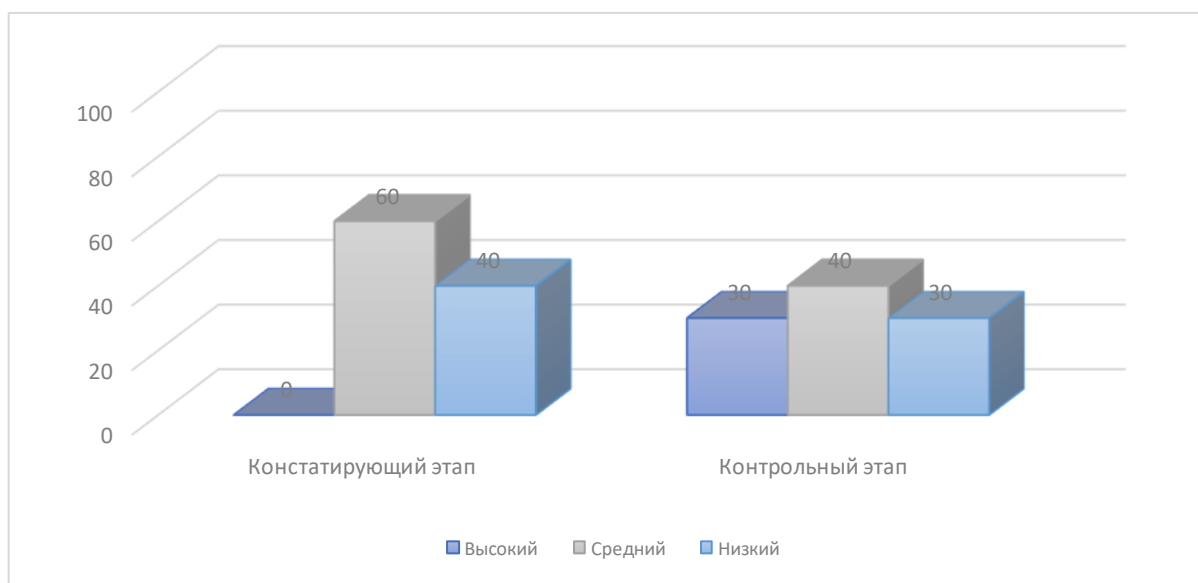


Рисунок 9 – Уровни сформированности связной диалогической речи детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения (в %)

Обобщив полученные результаты, были определены уровни сформированности связной речи детей: высокий уровень выявлен у 30 % детей (на констатирующем этапе отсутствовал). Средний уровень выявлен у 40 % детей (до коррекционной работы – 60 %). Остальные дети имеют

низкий уровень развития связной речи (30 % детей), но данный показатель ниже по сравнению с констатирующим этапом (40 %).

В процессе изучения умений детей задавать вопросы выявлено, что у 30 % высокий уровень (выше на 20 % по сравнению с констатирующим этапом), у 50 % - средний уровень, у 20 % - низкий уровень (ниже на 40 % по сравнению с констатирующим этапом). Благодаря проведенным играм дети научились взаимодействовать со сверстниками, задавать вопросы по теме разговора, грамматически правильно составленные. Однако у детей с низким уровнем отмечалась низкая инициативность в вопросах к собеседнику, т. е. дети предпочитали отвечать на вопросы, а не задавать их.

В процессе изучения умений детей отвечать на вопросы в процессе диалога со сверстниками выявлено, что у 20 % высокий уровень (выше на 10 % по сравнению с констатирующим этапом), у 70 % - средний уровень, у 10 % - низкий уровень (ниже на 40 % по сравнению с констатирующим этапом). Дети охотно отвечали на вопросы в соответствии с темой беседы. Однако у детей с низким уровнем выявлены предпочтения играть молчать, не отвечать на вопросы либо отвечать односложно (Карина).

В процессе изучения умений детей сообщать собеседникам свое мнение в процессе диалога со сверстниками в совместной игре выявлено, что у 30 % высокий уровень (выше на 20 % по сравнению с констатирующим этапом), у 70 % - средний уровень (выше на 20 % по сравнению с констатирующим этапом), низкий уровень отсутствует (до коррекционной работы низкий уровень был выявлен у 40 % дошкольников). В процессе игры дети проявляли желание высказать свое мнение, проявляли инициативность в процессе диалога.

В ходе изучения умений выражать просьбы, советы, предложения в процессе диалога со сверстниками в совместной игре выявлено, что у 10 % детей – высокий уровень (выше на 10 % по сравнению с констатирующим

этапом), у 60 % - средний уровень, у 30 % - низкий уровень (ниже на 10 % по сравнению с констатирующим этапом). Дети в процессе игровой деятельности обращались друг к другу с просьбами о помощи, высказывали советы, предложения по организации игры. Однако дети с низким уровнем в процессе игры выражали, как правило, требования, при этом не всегда могли сформулировать просьбу или совет.

В процессе изучения умений сообщать о своих чувствах, делиться новостями в ходе диалога со сверстниками в совместной игре выявлено, что у 20 % детей – высокий уровень (выше на 20 % по сравнению с констатирующим этапом), 70 % - средний уровень (выше на 30 % по сравнению с констатирующим этапом), у 10 % - низкий уровень (ниже на 50 % по сравнению с констатирующим этапом). Большинство детей делились впечатлениями о прошедших событиях, стремились сообщать о своем эмоциональном состоянии.

В процессе изучения умений вести диалог в соответствии с правилами речевого этикета выявлено, что у 30 % детей – высокий уровень (выше на 30% по сравнению с констатирующим этапом), 30 % - средний уровень (выше на 10 % по сравнению с констатирующим этапом), у 40 % - низкий уровень (ниже на 20 % по сравнению с констатирующим этапом). Дети в процессе диалога использовали речевые формулы приветствия, прощания, благодарности, просьбы. Однако у детей с низким уровнем формулы речевого этикета в речи редки, использовались при напоминании со стороны педагога.

Исследование диалогической речи показало, что после проведенной коррекционной работы дети показали более высокий уровень сформированности умений вести диалог, в том числе задавать вопросы, отвечать на вопросы, использовать формулы речевого этикета, делиться своими чувствами, выражать мнение в процессе общения и совместной деятельности с педагогами и сверстниками.

Таким образом, у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения отмечается более высокий уровень связной монологической и диалогической речи после проведенной коррекционной работы. Благодаря взаимодействию специалистов между собой и с родителями детей преодолены трудности при составлении предложений по картинкам, пересказа, всех видов рассказа, а также умений вести диалог со сверстниками в процессе совместной деятельности. У большинства детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения уровень связной речи стал выше. Данные, полученные на контрольном этапе эксперимента, подтвердили эффективность коррекционной работы по развитию связной речи детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения в процессе психолого-педагогического сопровождения.

Выводы по главе 2

Для исследования состояния связной речи старших дошкольников с нарушением зрения были выбраны следующие диагностические методики: методика изучения связной монологической речи В. П. Глухова и методика изучения связной диалогической О. А. Бизиковой.

На констатирующем этапе экспериментальной работы выявлено, что у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения отмечается недостаточный уровень связной монологической и диалогической речи. При исследовании выявлены трудности при составлении предложений по картинкам, пересказа, всех видов рассказа, а также умений вести диалог со сверстниками в процессе совместной деятельности. В процессе построения пересказа, рассказа по картинкам, рассказа из личного опыта, рассказа-описания дети нарушают последовательность событий, не могут отразить в речи отдельные признаки и свойства предметов, подобрать необходимые языковые средства. Отмечается несформированность грамматического конструирования связного речевого высказывания. В тексте недостаточно

используются определения, дополнения, обстоятельства. Использование сложных предложений с наличием пространственных и временных связей в процессе связной монологической речи ограничено и затруднено. У большинства детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения наблюдается низкий уровень связной речи.

На формирующем этапе экспериментальной работы проводилась коррекционная работа, которая включала развитие монологической речи – умений составлять рассказ с опорой на картинки (предметные, сюжетные, серию картинок), рассказ-описание (предмета, игрушки), рассказ с опорой на личный опыт, пересказ текста художественного произведения (сказки); развитие диалогической речи – умение задавать вопросы и отвечать на них, строить связное речевое высказывание в процессе диалога в соответствии с темой; умение выражать просьбы, предложения, советы, умение выражать свое мнение, приводить аргументы в защиту своей точки зрения, умение выражать в ходе общения свои чувства, делиться ими, учитывать эмоциональное состояние собеседников, умение вести диалог в соответствии с нормами речевого этикета.

Разработанная нами модель психолого-педагогического взаимодействия специалистов ДОО по развитию связной речи детей старшего дошкольного возраста включала в себя цель, задачи, этапы совместной деятельности, а также содержание коррекционной работы на каждом из этапов посредством подобранных игр. Данные игры были проведены на логопедических и коррекционных занятиях совместно с логопедом и дефектологом, а также в режимных моментах совместно с воспитателями группы. В процессе коррекционной работы организовано взаимодействие с родителями воспитанников по ознакомлению с приемами работы по формированию связной у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения.

На контрольном этапе экспериментальной работы у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения отмечалась положительная динамика в развитии связной монологической и диалогической речи после проведенной коррекционной работы. Благодаря взаимодействию специалистов и родителей были преодолены трудности при составлении предложений по картинкам, пересказа, всех видов рассказа, а также умений вести диалог со сверстниками в процессе совместной деятельности. У большинства детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения уровень связной речи стал выше. Данные, полученные в результате контрольного этапа эксперимента, подтвердили эффективность коррекционной работы по развитию связной речи детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения в процессе психолого-педагогического сопровождения.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что связная речь рассматривается как определенная совокупность фрагментов речи, связанных между собой и представляющих единое смысловое и структурное целое. Диалог как форма связной речи представляет собой речь двух и более лиц, средство общения и характеризуется такими свойствами, как достаточное раскрытие темы, смысловая законченность, структурное единство, использование вербальных и невербальных средств. Диалог реализуется в процессе общения между людьми для решения различных задач, в том числе в процессе совместной деятельности. Монолог – это форма связной речи, направленная на передачу информации в виде описания, повествования или рассуждения. Монолог отличается односторонним и непрерывным характером высказывания, необходимостью предварительного планирования высказывания, развернутостью и логической последовательностью изложения.

В процессе онтогенеза происходит последовательное развитие связной речи в процессе общения со взрослыми и сверстниками. В старшем дошкольном возрасте формируется внеситуативно-личностная форма общения со взрослым и внеситуативно-деловая форма общения со сверстниками. На каждом этапе онтогенеза формируется связная диалогическая и монологическая речь. Особенности формирования связной речи детей старшего дошкольного возраста являются: развитие умений и навыков диалогической речи в процессе общения и взаимодействия детей со взрослыми и сверстниками (умение задавать вопросы и отвечать на них, строить связное высказывание в соответствии с речевой ситуацией, рассуждать, выражать свое состояние, налаживать процесс взаимодействия с окружающими; умений и навыков монологической речи (составление рассказа-описания с опорой на

наглядность и собственный опыт, рассуждения на определенную тему, творческого рассказа).

У детей с нарушением зрения наблюдаются особенности формирования речи в целом и связной речи в частности. На развитие связной речи влияют нарушения зрительного восприятия, вторичные нарушения других психических функций. Нарушения речевой деятельности могут охватывать как единичные проявления речевых расстройств, так и системное недоразвитие речи на всех уровнях (фонетический, лексический, грамматический), что отражается на формировании связной речи. Особенности связной речи у детей с нарушением зрения обусловлены недостаточным уровнем чувственной основы речи, ограниченностью чувственных представлений.

Психолого-педагогическое сопровождение процесса развития связной речи детей заключается в систематическом контроле ее состояния и динамики развития в процессе воспитания и обучения; в проведении коррекционной работы по развитию связной речи детей с нарушением зрения с учетом их возрастных и специфических особенностей; в организации взаимодействия специалистов ДОО друг с другом и с родителями воспитанников с целью повышения их компетентности в вопросах развития связной речи детей с нарушением зрения.

Для исследования состояния связной речи старших дошкольников с нарушением зрения были выбраны следующие диагностические методики: методика изучения связной монологической речи В. П. Глухова и методика изучения связной диалогической О. А. Бизиковой. На констатирующем этапе экспериментальной работы выявлено, что у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения отмечается недостаточный уровень связной монологической и диалогической речи. При исследовании выявлены трудности при составлении предложений по картинкам, пересказа, всех видов рассказа, а также умений вести диалог со

сверстниками в процессе совместной деятельности. В процессе построения пересказа, рассказа по картинкам, рассказа из личного опыта, рассказа-описания дети нарушают последовательность событий, не могут отразить в речи отдельные признаки и свойства предметов, подобрать необходимые языковые средства. Отмечается несформированность грамматического конструирования связного речевого высказывания. Использование сложных предложений с наличием пространственных и временных связей в процессе связной речи ограничено. У большинства детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения наблюдается низкий уровень связной речи.

На формирующем этапе экспериментальной работы нами была разработана и апробирована модель взаимодействия педагогов ДОО. Она включала цель, задачи, этапы совместной деятельности по психолого-педагогическому сопровождению процесса развития связной речи дошкольников с нарушением зрения. Содержание коррекционной работы включало в себя развитие монологической речи – умение составлять рассказ с опорой на картинки (предметные, сюжетные, серию картинок), рассказ-описание (предмета, игрушки), рассказ с опорой на личный опыт, пересказ текста художественного произведения (сказки); а также развитие диалогической речи – умение задавать вопросы и отвечать на них, строить связное речевое высказывание в процессе диалога в соответствии с темой; умение выражать просьбы, предложения, советы, умение выражать свое мнение, приводить аргументы в защиту своей точки зрения, умение выражать в ходе общения свои чувства, делиться ими, учитывать эмоциональное состояние собеседников, умение вести диалог в соответствии с нормами речевого этикета. Взаимодействие специалистов ДОО представляло их совместную деятельность по психолого-педагогическому сопровождению процесса развития связной речи посредством игр. Данные игры были проведены на логопедических и

коррекционных занятиях совместно с логопедом и дефектологом, а также в режимных моментах совместно с воспитателями группы. В процессе коррекционной работы было организовано взаимодействие с родителями воспитанников по ознакомлению с приемами работы по формированию связной у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения.

На контрольном этапе экспериментальной работы у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения отмечался более высокий уровень связной монологической и диалогической речи. Благодаря взаимодействию специалистов и родителей были преодолены трудности при составлении предложений по картинкам, пересказа, всех видов рассказа, а также умений вести диалог со сверстниками в процессе совместной деятельности. У большинства детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения уровень связной речи стал выше. Данные, полученные в результате контрольного этапа эксперимента, подтвердили эффективность коррекционной работы по развитию связной речи детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения.

Таким образом, цель исследования достигнута, поставленные задачи решены, гипотеза исследования подтверждена.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Аветисов, Э. С. Руководство по детской офтальмологии [Текст] / Э. С. Аветисов, Е. И. Ковалевский, А. В. Хватов. – Москва : Медицина, 1987. – 496 с.
2. Азиметова, Н. А. Развитие связной речи у младших дошкольников в процессе ознакомления с художественной литературой [Текст] / Н. А. Азиметова // Преемственность в образовании. – 2018. – № 17(04). – С. 16–24.
3. Алексеева, М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников [Текст] : учеб. пособие / М. М. Алексеева, Б. И. Яшина. – Москва : Издательский центр «Академия», 2004. – 400 с.
4. Байгулова, Н. В. Педагогические результаты реализации проекта по развитию связной речи с помощью мнемотехники [Текст] / Н. В. Байгулова, О. В. Чепурная // Мир науки, культуры, образования. – 2016. – № 3 (58). – С. 11–14.
5. Баряева, Л. Б. Логопедическая работа по развитию связной речи дошкольников с общим недоразвитием речи в процессе обучения рассказывания по картине [Текст] / Л. Б. Баряева // Логопед в детском саду. – 2006. – № 2. – С. 4–13.
6. Белякова, А. В. Особенности развития связной речи у старших дошкольников с нарушениями зрения [Текст] / А. В. Белякова, Е. В. Хмелькова // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2021. – №2 (50). – С. 25–27.
7. Бизикова, О. А. Развитие диалогической речи дошкольников в игре [Текст] / О. А. Бизикова. – Москва : Издательство «Скрипторий 2003», 2008. – 136 с.
8. Битянова, М. Р. Организация психологической службы школы [Текст] / М. Р. Битянова. – Москва : Совершенство, 1998. – 389 с.

9. Болдинова, О. Г. Педагогические условия развития связной речи у дошкольников с нарушением зрения [Текст] / О. Г. Болдинова // Психолого-педагогическое и медико-социальное сопровождение лиц с ОВЗ в условиях инклюзивного и специального образования : материалы докладов III Всероссийской научно-практической конференции, Ростов-на-Дону, 24–26 октября 2016 года / ред. М. Л. Скуратовская. – Ростов-на-Дону : ООО «Фонд науки и образования», 2016. – С. 123–125.

10. Бушлаева, М. Е. Основы развития связной речи в процессе онтогенеза [Текст] / М. Е. Бушлаева // Научное значение трудов К. Э. Циолковского : история и современность : материалы 55-х Научных чтений памяти К. Э. Циолковского. – Калуга, 2020. – С. 284–286.

11. Быкова, Е. Б. Формирование коммуникативной деятельности младших школьников с нарушениями зрения [Текст] : учебно-методическое пособие / Е. Б. Быкова. – Санкт-Петербург : Лема, 2018. – 103 с.

12. Вопросы обучения и воспитания слепых и слабовидящих [Текст] : сб. научных трудов / под редакцией А. Г. Литвак. – Санкт-Петербург : Невское время, 2011. – 122 с.

13. Выготский, Л. С. Основы дефектологии [Текст] / Л. С. Выготский. – Санкт-Петербург : Лань, 2003. – 654 с.

14. Газман, О. С. Неклассическое воспитание. От авторитарной педагогики к педагогике свободы [Текст] / О. С. Газман. – Москва : МИРОС, 2002. – 296 с.

15. Гербова, В. В. Развитие речи в детском саду. Программа и методические рекомендации : для работы с детьми 2-7 лет [Текст] / В. В. Гербова. – Москва : Мозаика-Синтез, 2010. – 58 с.

16. Глухов, В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи [Текст] / В. П. Глухов. – Москва : Аркти, 2004. – 168 с.

17. Гнеушева, А. Н. Клиническая характеристика состояния органа зрения слепых и слабовидящих детей [Текст] / А. Н. Гнеушева // Воспитание слабовидящего ребенка в семье / под ред. В. П. Ермакова, А. А. Щегловой – Москва, 1986. – 105 с.

18. Григорьева, Л. В. Использование серии сюжетных картинок для развития связной речи у детей дошкольного возраста [Текст] / Л. В. Григорьева // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. – 2019. – № 3 (48). – С. 144–147.

19. Громова, О. Е. Формирование начального детского лексикона [Текст] / О. Е. Громова. – Москва : Просвещение, 2009. – 160 с.

20. Денискина, В. З. Особенности обучения социально-бытовой ориентировке детей с нарушением зрения [Текст] / В. З. Денискина. – Уфа : Изд-во Филиала МГОПУ им. М. А. Шолохова в г. Уфе, 2004. – 62 с.

21. Дети с глубокими нарушениями зрения [Текст] / под ред. М. И. Земцовой, А. И. Каплан, М. С. Певзнер. – Москва : Педагогика, 2006. – 264 с.

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

23. Дорошенко, О. В. Коррекционно-педагогическая работа по развитию связной речи старших дошкольников с нарушениями зрения [Текст] : дисс. ... канд. педагогических наук : 13.00.03 / О. В. Дорошенко. – Москва, 2009. – 198 с.

24. Дружинина, Л. А. Содержание и методика работы тифлопедагога ДОУ [Текст] : учебно-методическое пособие / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова. – Челябинск, 2006. – 113 с.

25. Евтушенко, Ж. В. Использование приёмов мнемотехники и моделирования в развитии связной речи детей дошкольного возраста

[Текст] / Ж. В. Евтушенко // Вестник научных конференций. – 2016. – № 3-4 (7). – С. 56–58.

26. Егорова, У. Г. Работа с родителями по развитию связной речи у старших дошкольников [Текст] / У. Г. Егорова // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. – 2020. – Т. 22, № 74. – С. 21–25.

27. Ермаков, В. П. Основы тифлопедагогики : развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения [Текст] / В. П. Ермаков, Г. А. Якунин. – Москва : ВЛАДОС, 2000. – 240 с.

28. Жирнова, Н. Е. Развитие связной речи у детей среднего дошкольного возраста на занятиях по развитию речи посредством пересказа [Текст] / Н. Е. Жирнова // Образовательное пространство детства : исторический опыт, проблемы, перспективы. – Коломна, 2020. – С. 254–261.

29. Земцова, М. И. Обучение и воспитание дошкольников с нарушениями зрения [Текст] / М. И. Земцова. – Москва : Просвет, 2008. – 160 с.

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

31. Иваненко, М. А. Педагогическое сопровождение социально-личностного развития дошкольника [Текст] / М. А. Иваненко // Успехи современного естествознания. – 2012. – № 8. – С. 117–118.

32. Казакова, Е. И. Теоретические основы развития общеобразовательной школы (системно-ориентационный подход) [Текст] : автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Е. И. Казакова. – Санкт-Петербург, 1995. – 32 с.

33. Ковалевская, А. Ф. Тифлопсихология [Текст] : учеб. пособие / А. Ф. Ковалевская. – Чита : ЗабГГПУ, 2011. – 178 с.
34. Козлова, С. А. Дошкольная педагогика [Текст] / С. А. Козлова, Т. А. Куликова. – Москва : Академия, 2014. – 416 с.
35. Липский, И. А. Педагогическое сопровождение развития личности : теоретические основания [Текст] / И. А. Липский // Теоретико-методологические проблемы современного воспитания : сборник научных трудов. – Волгоград : Перемена, 2004. – С. 280–287.
36. Лисина, М. И. Формирование личности ребенка в общении [Текст] / М. И. Лисина. – Санкт-Петербург : Питер, 2009. – 320 с.
37. Литвак, А. Г. Психология слепых и слабовидящих [Текст] : учеб. пособие / А. Г. Литвак. – Санкт-Петербург : РГПУ, 1998. – 271 с.
38. Матвеева, Д. А. Развитие связной речи детей дошкольного возраста посредством дидактических игр [Текст] / Д. А. Матвеева, Т. Н. Уткина // Проблемы и перспективы развития дошкольного образования. – Нижний Новгород, 2021. – С. 244–248.
39. Осипова, Л. Б. Развитие осязания и мелкой моторики как средства компенсации зрительной недостаточности у младших дошкольников с нарушениями зрения [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / Л. Б. Осипова. – Челябинск, 2010. – 263 с.
40. Плаксина, Л. И. Содержание медико-педагогической помощи детям с нарушением зрения [Текст] / Л. И. Плаксина. – Москва : Академия, 2009. – 231 с.
41. Плаксина, Л. И. Развитие зрительного восприятия в процессе предметного рисования у детей с нарушением зрения [Текст] : учебно-методическое пособие для педагога-дефектолога / Л. И. Плаксина. – Москва : Владос, 2008. – 87 с.

42. Плаксина, Л. И. Теоретические основы коррекционной работы в детском саду для детей с нарушением зрения [Текст] : монография / Л. И. Плаксина. – Москва : Город, 1998. – 262 с.

43. Подколзина, Е. Н. Некоторые особенности коррекционного обучения дошкольников с нарушением зрения [Текст] / Е. Н. Подколзина // Дефектология. – 2001. – № 2. – С. 84–88.

44. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений IV вида (для детей с нарушением зрения). Программы детского сада. Коррекционная работа в детском саду [Текст] / под ред. Л. И. Плаксиной. – Москва : Экзамен, 2003. – 256 с.

45. Психолого-педагогическое сопровождение развития ребенка дошкольного возраста в образовательном процессе [Текст] : коллективная монография / под ред. Л. В. Трубайчук. – Челябинск : ЧИПКРО, 2014. – 204 с.

46. Развитие словаря детей дошкольного возраста [Текст] : хрестоматия / авт.-сост. О. А. Бизинова. – Нижневартовск : Нижневартовский государственный университет, 2019. – 135 с.

47. Речевое развитие дошкольников : теоретические основы и новые технологии [Текст] / авт.-сост. : Т. В. Волосовец, О. С. Ушакова. – Москва : Русское слово, 2015. – 166 с.

48. Рыбакова, Е. А. Педагогическое сопровождение ребенка дошкольного возраста в творческой деятельности [Текст] / Е. А. Рыбакова // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2013. – № 3. – С. 74–81.

49. Солнцева, Л. И. Введение в тифлопсихологию раннего, дошкольного и школьного возраста [Текст] / Л. И. Солнцева. – Москва : Полиграф-Сервис, 2007. – 121 с.

50. Сегова, Т. Д. Развитие связной речи детей старшего дошкольного возраста как психолого-педагогическая проблема [Текст] / Т. Д. Сегова //

На пересечении языков и культур. Актуальные вопросы гуманитарного знания. – 2020. – № 3 (18). – С. 422–427.

51. Содержание и методика работы тифлопедагога ДОУ [Текст] : учебно-методическое пособие / сост. Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова. – Челябинск : Букватор, 2006. – 113 с.

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

53. Сохин, Ф. А. Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников [Текст] : учебно-методическое пособие / Ф. А. Сохин. – Москва : Изд-во МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2005. – 223 с.

54. Стародубова, Н. А. Теория и методика развития речи дошкольников [Текст] : учеб. пособие / Н. А. Стародубова. – Москва : Издательский центр «Академия», 2016. – 256 с.

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

56. Теоретические и методические основы обучения и воспитания детей дошкольного возраста с нарушениями зрения [Текст] : учеб. пособие / сост. : О. В. Пашинова. – Иркутск : Изд-во ИГУ, 2019. – 207 с.

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

58. Тихеева, Е. И. Развитие речи детей [Текст] / Е. И. Тихеева. – Москва : Юрайт, 2019. – 161 с.

59. Ткаченко, М. В. Мнемотехника как средство развития связной речи детей дошкольного возраста [Текст] / М. В. Ткаченко, Ю. В. Алеева // Цифровое общество в контексте развития личности : сборник статей

международной научно-практической конференции. – Москва, 2016. – С. 152–154.

60. Ткаченко, Т. А. Формирование и развитие связной речи: Логопедическая тетрадь [Текст] / Т. А. Ткаченко. – Санкт-Петербург : Детство-пресс, 1999. – 60 с.

61. Тодис, К. Н. Особенности воспитания детей дошкольного возраста с нарушением зрения [Текст] : практическое пособие для родителей / К. Н. Тодис, О. Т. Тодис. – Ставрополь : Параграф, 2011. – 107 с.

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

63. Тупоногов, Б. К. Учет офтальмологических рекомендаций при организации учебно-воспитательной работы с учащимися, имеющими зрительный дефект [Текст] / Б. К. Тупоногов // Дефектология. – 1998. – № 5. – С. 58–63.

64. Ушакова, О. С. Программа развития речи дошкольников [Текст] / О. С. Ушакова. – Москва : Сфера, 2015. – 56 с.

65. Ушакова, О. С. Развитие связной речи дошкольников : когнитивный аспект [Текст] / О. С. Ушакова, В. И. Яшина, Х. Кючуков // Образовательное пространство детства : исторический опыт, проблемы, перспективы. – Коломна, 2020. – С. 23–31.

66. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Текст] // Дошкольное воспитание. – 2014. – № 2. – С. 4–18.

67. Феоктистова, В. А. Развитие навыков общения у слабовидящих детей [Текст] : учеб. пособие / В. А. Феоктистова ; под ред. Л. М. Шипицыной. – Санкт-Петербург : Речь, 2005. – 128 с.

68. Фомичева, Л. В. Клинико-педагогические основы обучения и воспитания детей с нарушением зрения : офтальмологические и гигиенические аспекты охраны и развития зрения [Текст] : учебно-методическое пособие / Л. Ф. Фомичева. – Санкт-Петербург : Каро, 2007. – 249 с.

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

70. Яшина, В. И. Теория и методика развития речи детей [Текст] : учебник / В. И. Яшина, М. М. Алексеева ; под ред. В. И. Яшиной. – Москва : Издательский центр «Академия», 2013. – 448 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Организация и особенности проведения исследования связной речи детей с нарушением зрения

При проведении обследования было выбрано утреннее время, освещение в соответствии офтальмо-гигиеническими требованиями, устранены лишние звуки, зрительные раздражители, отвлекающие ребенка игрушки и предметы. Соблюдался режим зрительной работы, непрерывная зрительная нагрузка во время обследования определялась индивидуально с учетом возраста и состояния зрения ребенка.

В процессе исследования учитывались зрительные возможности участников эксперимента. Во-первых, было увеличено время для рассматривания диагностического материала и осмысления заданий; во-вторых, использовались изображения только тех предметов и игрушек, которые ребенок хорошо знает (при необходимости предварительно проводилась беседа с ребенком «что это?», «где он это видел?»); в-третьих, адаптация и выбор материалов основаны на понимании особенностей зрительного восприятия каждого ребенка, которое во многом определяется состоянием остроты зрения, цветового зрения, поля зрения.

Адаптация предметных картинок для проведения исследования связной речи детей с нарушениями зрения: размер объектов на предметной картинке – от 10 см; цвет – основные цвета, без оттенков, яркие, насыщенные, контрастные сочетания: красный-зеленый, желтый-синий и др.; контрастность изображений по отношению к фону; реалистичность изображений (пропорции, детали, цвет); разгруженность от лишних деталей; четкая прорисовка всех частей.

Адаптация сюжетных картинок для проведения исследования связной речи детей с нарушениями зрения: реалистичность, четкость

прорисовки объектов (пропорции, детали, цвет), разгруженность от лишних деталей; четкая прорисовка поз и динамических характеристик персонажей; четкая прорисовка эмоциональных состояний персонажей; фон, разгруженный от лишних деталей; четкое выделение планов (ближнего, среднего, дальнего).

Правила предъявления предметных и сюжетных картинок: объекты на уровне глаз ребенка (на подставке) с учетом источника света; изображения демонстрируются под наклоном (на подставке); при рассматривании можно использовать лупу; увеличение времени рассматривания.

Наглядный материал для проведения исследования связной речи

Задание 1. Составление связного высказывания по картинке



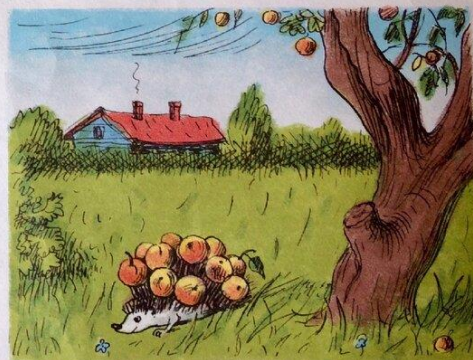
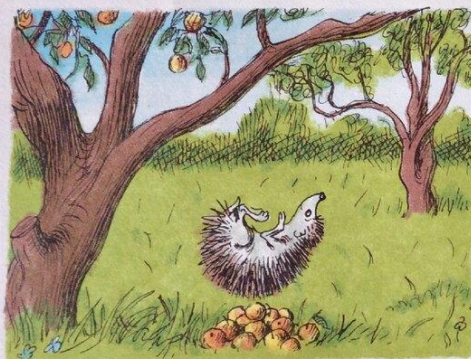
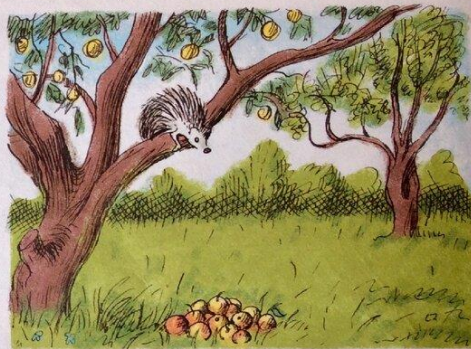
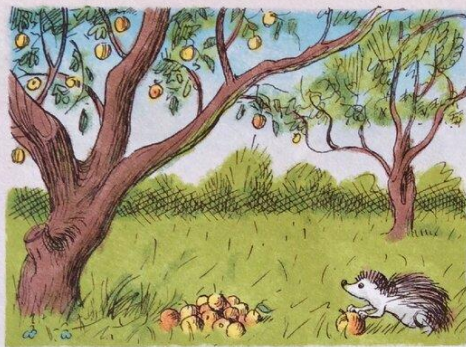


Задание 2. Составление связного высказывания по трем картинкам



Задание 4. Составление рассказа с опорой на картинки

Как ёжик яблоки собирал



ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Дидактические игры для развития связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения

1. Игры на подбор пары. В этих играх одной картинке первого кольца соответствует картинка второго кольца. Данный вид игры используется для формирования связного высказывания с опорой на две взаимосвязанные картинки: «Составь пару» (например, герой художественного произведения и атрибуты его внешнего вида: Незнайка – шляпа, Красная шапочка – корзинка). При этом дети не только находят правильно пару, но и обосновывают свое решение, составляют связный ответ.

2. Игры с элементом случайности в установке колец. Ответ ребёнка зависит от того, какая комбинация выпадет в окошке. Любая картинка первого кольца сочетается с любой картинкой второго кольца и наоборот. Если каждое кольцо имеет 8 картинок, то возможны 64 комбинации. В данном случае можно организовать различные игры, которые направлены на развитие грамматического строя и связной речи: «Чья голова?», «Чей хвост?», «Чьё туловище?», «Кто где живет?» и другие.

3. Игры на развитие литературного творчества. Для этих игр подбираются кольца как для первого вида игры, но при этом раскручиваются оба кольца. Далее обсуждается несовместимая на первый взгляд комбинация. Например, совпали картинки «волчиха» и «лисята». Педагог задаёт вопросы: «Как могло случиться, что волчиха стала воспитывать лисят, как она о них будет заботиться, чему станет их учить?». Заранее обговаривается, что ситуация сказочная, нереальная. Дети составляют рассказ с опорой на выпавшие картинки.



Рисунок 2.1 – Дидактическое пособие к игре «Круги Луллия»

	<p>цвет</p> 	<p>форма</p> 	<p>размер</p> 
	<p>гладкий шершавый упругий</p> 	<p>легкий тяжелый</p> 	

Рисунок 2.2 – Мнемотаблицы для составления рассказа-описания



Рисунок 2.3 – Мнемотаблицы для составления пересказа

Составление рассказа по произведениям Н. Носова

Задание: рассмотри картинки. Подумай, о чем говорят герои этого рассказа. Расскажи.

Рассказ «Заплата»



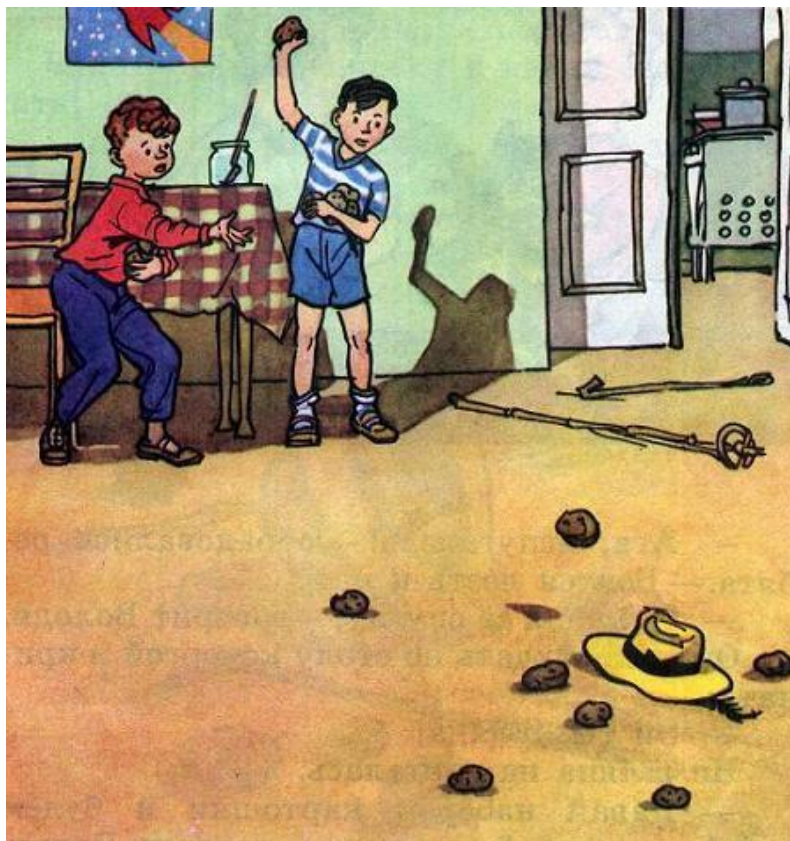
Рассказ «Телефон»



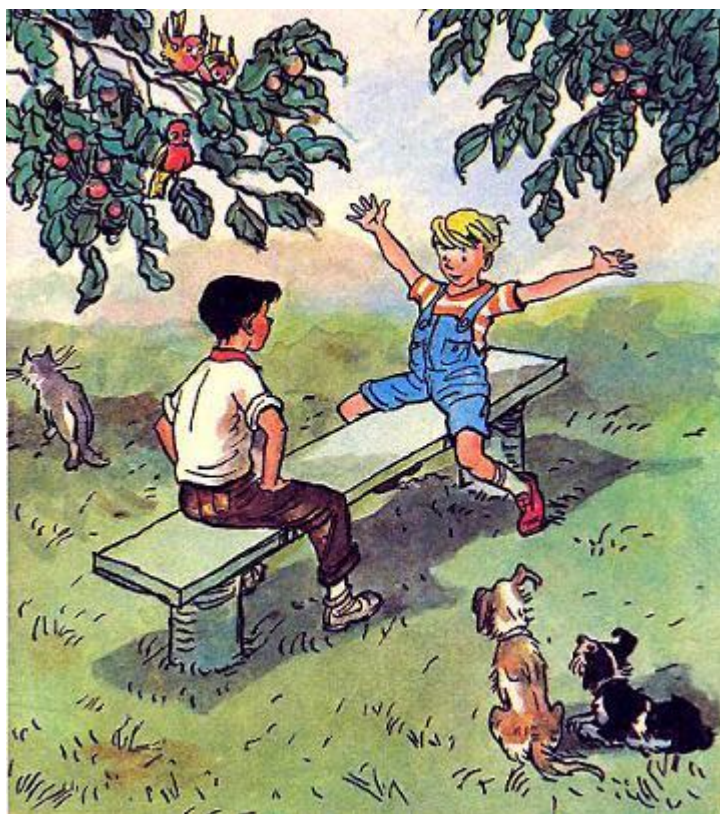
Рассказ «Мишкина каша»



Рассказ «Живая шляпа»



Рассказ «Фантазеры»



ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Дидактические игры для развития связной диалогической речи детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения

«Что в чудесном мешочке?»

Цели. Знакомство с вопросом как формой получения информации, знаний; активизация речевой поисковой активности.

Материал. Мешочек, какой-либо предмет простой геометрической формы, знакомый ребенку (например, кусочек мыла); мяч или любой другой предмет, служащий для передачи его друг другу, фишки.

Ход игры

Педагог: «Дети, у меня в мешочке что-то есть. Хотите угадать, что там лежит? Чтобы угадать, надо задавать вопросы. А я буду на них отвечать. Вопросы будем задавать по очереди: кому попадет мяч и руки, тот и задает вопрос. Каждый, кто задал вопрос, берет фишку. Не забывайте, что повторять вопросы нельзя. В конце игры посмотрим, кто больше наберет фишек. Начинаем!».

Педагог дает мяч одному из детей и предлагает задать вопрос. Далее мяч передается по кругу либо тому ребенку, кто попросит. Если дети угадают, спросить, почему они так думают. Если не угадают, в конце игры подсказать: этот предмет нужен для того, чтобы руки, тело, лицо были чистыми; можно подобрать загадку про этот предмет.

«Встреча»

Цели. Развить воображение и умение вести диалог, учитывая особенности собеседника.

Ход игры

Предложить детям пофантазировать, представить себе, что встретились двое, например Цветок и Бабочка, и разговорились. О чем они могут разговаривать? Попросить детей сыграть эту встречу. Интересно, о чем они могут беседовать?

Пары собеседников: Дерево и Ветер; Капелька и Речка; Петушок и Солнышко; Трава и Дождик и т.д.

«Секрет в сундучке»

Цель. Закрепить умение детей использовать в речи различные варианты просьбы-побуждения.

Ход игры

Игра проводится либо фронтально, либо подгруппами, либо индивидуально. Педагог сообщает, что у куклы Тани в сундучке что-то спрятано. Если Таню попросить вежливо, то она покажет свой секрет. От лица Тани воспитатель добивается употребления детьми разных вариантов выражения просьбы («Если можно, покажи, что у тебя в сундучке», «Будь добра...», «Покажи, пожалуйста...», «Ты можешь показать?..» и т.п.).

«Вопрос с подсказкой»

Цель. Учить детей задавать вопросы с разными вопросительными словами, опираясь на символы.

Материал. Карточки с символами, обозначающими то или иное содержание вопроса. Пустая карточка – «Что это?», «Кто это?». Карточка с цветными пятнами – «Какого цвета?». Карточка с геометрическими фигурами – «Какой формы предмет или его часть?». Карточка с изображениями разобранной пирамидки – «Какие части есть у предмета?», «Какие части тела есть у животного?». Игрушки.

Ход игры

Педагог знакомит детей с символами, после чего предлагает задавать вопросы по карточкам. Из чудесного мешочка вынимается игрушка, педагог поочередно поднимает карточки с разными символами, а дети задают соответствующие вопросы. За каждый правильно сформулированный вопрос дается фишка. Почти по каждому символу могут быть заданы разные вопросы: Что? Что это? Что у машины написано на фургоне? На что крепятся колеса? И т.п. Какого цвета (капот, кузов, колеса, руль и др. детали)?

В дальнейшем вводятся новые символы:

- схематическое изображение человечков в разных позах – «Что делают?»;
- изображены кружочки на ветке дерева, за деревом, под деревом – «Где?»;
- карточка с цифрами – «Сколько?»;
- карточка с изображением кисти руки человека – «Для чего?»;
- изображение вопросительного знака – «Почему?»;
- изображение часов – «Когда?»;
- изображение уходящего человека – «Куда?»;
- изображение подходящего человека – «Откуда?».

«Вопрос – ответ»

Цели. Знакомство с вопросом как формой получения информации, знаний; активизация речевой поисковой активности. Материал. Две разные игрушки, незнакомые детям, фишки.

Ход игры

Дети делятся на две команды. Каждая получает игрушку и одинаковое число фишек (10-15).

Педагог инструктирует детей: «Сегодня мы устроим соревнование. Каждая команда должна внимательно рассмотреть игрушку, подметить все

ее детали. Потом команды обмениваются игрушками: одна будет спрашивать об игрушке все, что захочет, другая – отвечать. Если команда не сможет ответить на какой-то вопрос, я забираю фишку. Выигрывает та команда, у которой останется больше фишек».

Время для рассматривания – 3-4 минуты.

Когда вопросы иссякнут, команды меняются ролями. По ходу игры следует поощрять детей за интересные вопросы («Молодец, ты задал очень интересный вопрос; значит, ты стараешься думать, размышлять»). Ни в коем случае не отрицать, не говорить, какой неинтересный вопрос задан. В конце игры подсчитывается оставшееся число фишек.

«Похожи – непохожи»

Цели. Учить детей терпимо относиться к мнению или суждению собеседников, аргументировано доказывать свою точку зрения.

Материал. Предметные картинки с изображением различных животных, растений, предметов.

Ход игры

Играют две команды (или два ребенка). Педагог помещает на мольберт 2 картинки. Одна команда высказывает мнение о том, что изображенные объекты непохожи, и называет отличающие их признаки. Другая команда доказывает, что объекты похожи.

Примерные пары: собака и пчела; курица и рыбка; аквариум и улей; скамейка и кресло; ромашка и календула; дерево и цветок и т.п.

Собака и пчела непохожи: собака большая, а пчела маленькая.

Они похожи, так как они обе живые (животные).

Они непохожи: собака – зверь, а пчела – насекомое.

А мы думаем, что они похожи. И собака приносит пользу человеку и пчела.

Они выглядят по-разному.

И пчела, и собака могут укусить и т.д.

Обсуждение каждой пары – отдельный раунд. В раунде побеждает тот, за кем осталось последнее слово.

«Справочное бюро»

Цели. Закрепить умение детей использовать разнообразные варианты просьбы: «Скажите, пожалуйста, где живут родители ежат? Будьте добры, подскажите адрес бельчат. Я хотел (а) бы узнать адрес волчат. Вы не можете? Вы не могли бы сказать, как найти дом лисят?» и т.п.

Формировать грамматически правильную речь: умение употреблять существительные, обозначающие детенышей животных во множественном числе родительного падежа.

Материал. Картинки с изображениями детенышей животных; панно, на котором в два ряда (верхняя улица и нижняя) расположены разноцветные дома.

Ход игры

Педагог рассказывает детям, что малыши – медвежата, бельчата, ежата, мышата и т.п. – разбрелись по лесу, потеряли свой дом. Педагог раскладывает карточки с изображениями детенышей лицевой стороной вниз, обращается к детям:

– Малыши сидят и плачут, не знают, как попасть домой. Давайте поможем им, узнаем в справочном бюро, где они живут, и отведем их к маме. Кто хочет помочь малышам?

Вызванный ребенок берет одну карточку, называет детенышей («У меня маленькие ежата»), воспитатель предлагает:

– Обратись, пожалуйста, в справочное бюро, тебе подскажут, где живут ежата. Не забудь о вежливости, обращаясь за справкой.

В справочном бюро может работать воспитатель, или можно использовать крупную игрушку – куклу, мишку и т.п. На вопрос ребенка

дают ответ: «Ежи проживают на нижней улице в зеленом домике».
Ребенок находит указанный дом и «отводит» малышей.

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

Сюжетно-ролевые игры для развития связной речи детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения

Таблица 4.1 – Планирование сюжетно-ролевых игр

Тема недели	Сюжетно-ролевая игра	Цель игры	Оборудование, этапы игры
1	2	3	4
Спорт. Здоровый образ жизни	«Поликлиника»	Формирование представлений о профессиях врача, медсестры, трудовых действиях, орудиях труда, расширять словарный запас	Оборудование: градусники, лекарства, бланки рецептов, фонендоскоп, тонометр, медкарты, талоны к врачу, белые халаты. Сюжет: пациенты должны пройти осмотр всех врачей в день Здоровья. Роли: работник регистратуры, врач, медсестра, аптекарь, пациенты. Игровые действия (трудовые умения): регистрация пациентов, прием пациентов и осмотр, выдача рецептов, продажа лекарств
	«Кафе»	Формирование представлений о профессиях повара, официанта, трудовых умений по приготовлению блюд	Оборудование: посуда, продукты (муляжи овощей, фруктов), меню, поварская одежда, колпак, фартук. Сюжет: открытие кафе здорового питания. Роли: повар, официант, гости. Игровые действия (трудовые умения): сервировка стола, встреча гостей, выбор блюда по меню, приготовление блюд, уборка стола, мытье посуда, выдача чека, оплата

Продолжение таблицы 4.1

1	2	3	4
Космос. День космонавтики	«Космодром»	Формирование представлений о профессиях космонавта, бортинженера, врача, водителя и других работников космодрома	<p>Оборудование: костюм космонавта (шлем, скафандр), «ракета», кресло, пульт управления ракетой, аптечка, тубики с питанием, рация, детский ноутбук, фотоаппарат, имитация звездного неба.</p> <p>Сюжет: команда космонавтов готовится к путешествию по Солнечной системе.</p> <p>Роли: командир отряда космонавтов, бортинженер, диспетчер, космонавт, врач, водитель автобуса.</p> <p>Игровые роли (трудовые умения): проведение врачебного осмотра, доставка космонавтов на автобусе, подготовка ракеты</p>
	«Путешествие в космос»	Формирование представлений о профессиях космонавта, бортинженера, врача, водителя и других работников космодрома	<p>Оборудование: то же.</p> <p>Сюжет: команда космонавтов отправляется в путешествие по Солнечной системе.</p> <p>Роли: командир отряда космонавтов, бортинженер, космонавты.</p> <p>Игровые роли (трудовые умения): прохождение маршрута, решение различных ситуаций (поломка ракеты – ремонт, прибытие на планеты – обустройство жилья, высадка на Луне – подготовка фотоотчета)</p>

Продолжение таблицы 4.1

1	2	3	4
Труд людей весной	«Хлеборобы»	Формирование представлений о профессиях тракториста, комбайнера, агронома, водителя, механика, бригадира, пекаря	<p>Оборудование: семена, таблички с изображением разных видов транспорта; трактор – два стульчика, руль; мягкий напольный конструктор, кресло, штурвал; игрушечный большой грузовой автомобиль с высокими бортами кузова; лопаты, мотыги – палки, ведра, контейнеры, весы, инструменты (гаечные ключи, молоток и др.); костюмы: комбинезон, фуражка, кепки, фартуки, колпаки, косынки, перчатки; сдобное тесто; посуда, хлебопечь; косынка, фартук.</p> <p>Сюжет: изготовление хлеба от посева, сбора урожая до выпечки хлеба.</p> <p>Роли: бригадир, работники в поле (тракторист, комбайнер), агроном, водители, пекари.</p> <p>Игровые роли (трудовые умения): посевная, уборка урожая, получение муки, замешивание теста, выпекание хлеба</p>
	«Ферма»	Формирование представлений о профессиях, связанных с уходом за домашними животными (доярка, ветеринар, животновод, птичница, пастух)	<p>Оборудование: игрушки животных, посуда, кормушки, орудия труда.</p> <p>Сюжет: организуется ферма.</p> <p>Роли: профессии.</p> <p>Игровые роли (трудовые умения): уход за животными, приготовление пищи, лечение</p>

Продолжение таблицы 4.1

1	2	3	4
9 мая. Праздник День Победы	«Наши защитники»	Формирование представлений о профессиях, связанных с защитой Отечества: разведчики, танкисты, летчики, а также о профессиях военного врача, повара	Оборудование: военная форма, бинокли, оборудование для госпиталя, для повара. Сюжет: организуется военный городок. Роли: военные (разведчики, летчики, танкисты), врачи и санитары, повар. Игровые роли (трудовые умения): армейская подготовка, полоса препятствий, разведка по заданию командира, лечение раненых, организация питания солдат

Сюжетно-ролевая игра «Поликлиника»

Цель: формирование представлений о профессиях врача, медсестры, трудовых действиях, орудиях труда, расширять словарный запас.

Оборудование: градусники, лекарства, бланки рецептов, фонендоскоп, тонометр, медкарты, талоны к врачу, белые халаты.

Сюжет: пациенты должны пройти осмотр всех врачей в день Здоровья.

Роли: работник регистратуры, врач, медсестра, аптекарь, пациенты.

Игровые действия (трудовые умения): регистрация пациентов, прием пациентов и осмотр, выдача рецептов, продажа лекарств.

Таблица 4.2 – Этапы игры «Поликлиника»

Процесс	Совместная деятельность педагога и детей	Деятельность педагога
1	2	3
Подготовительный		
Организа- ционная работа	<p>Чтение художественной литературы: К. Чуковский «Айболит», Ж. Карбозин «Врач», В. Маяковский «Кем быть?», Б. Житков «Помощь идёт», М. Алимбаев «Кто лечит?».</p> <p>Продуктивные виды деятельности: подготовить рецепты, карточки, наборы атрибутов, подготовить атрибуты к игре.</p> <p>Беседы с детьми: «Поговорим о профессии врач (доктор), медицинская сестра, пациент и т.д.».</p> <p>Беседа по иллюстрациям о медицинских специалистах.</p> <p>Дидактические игры: «Кто что делает», «Кому что нужно для работы».</p> <p>Рисование «Скорая помощь».</p> <p>Ознакомление с окружающим. Рассматривание картины «Больница».</p>	Создание атрибутов и материалов для игры: для работников регистратуры, для врачей, для медсестер
Работа с родителями	<p>Экскурсия родителей с детьми в поликлинику.</p> <p>Беседы родителей с детьми.</p> <p>Рассматривание медицинских книжек.</p> <p>Привлечение родителей к изготовлению атрибутов для игры.</p>	Консультации для родителей о проведении экскурсий, бесед.
Основной		
Систематиза- ция информации	<p>Организация игровых ситуаций:</p> <ul style="list-style-type: none"> - приход в поликлинику, регистратура; - прием у врача; - выписка лекарства; - посещение больных на дому. <p>Принятие детьми на себя роли (врачи различных специальностей, медсестры).</p>	<p>Обеспечение руководства</p> <p>Распределение ролей</p>

Продолжение таблицы 4.2

1	2	3
Игровая деятельность детей	<p>Поиск решения с помощью педагога. Повторение за педагогом диалогов персонажей. На первом этапе воспитатель в роли главного врача принимает на работу медицинских работников, организует работу, контролирует качество работы медперсонала, беседует с больными. Впоследствии роль главного врача играет один из детей.</p> <p>Пациент записывается на приём к врачу, приходит на приём с жалобами, просит назначить лечение, благодарит. Регистратор заполняет карту больного, дает талон.</p> <p>Доктор ведёт приём, прослушивает, смотрит горло; измеряет давление, выписывает рецепт.</p> <p>Врач окулист принимает пациента, проверяет зрение, назначает лечение, даёт советы, выдаёт больничный лист.</p> <p>Медсестра выполняет назначение врача, делает уколы, ставят банки, горчичники делает уколы, прививки, ингаляции, прогревание.</p> <p>Санитарка убирает медицинский кабинет (моет пол, протирает пыль).</p>	<p>Использование многоперсонажных сюжетов.</p> <p>Обучение элементам развития сюжета.</p> <p>Принятие на себя второстепенной роли.</p> <p>Использование предметов-заместителей</p>
Заключительный		
Итог	<p>Участие детей в обсуждении проведенной игры.</p> <p>Оценка умения играть вместе</p>	<p>Подведение итогов игры, предложение гипотезы о дальнейшем разворачивании сюжета.</p> <p>Диагностика игровых умений</p>

Реализация игры:

1 день:

- экскурсия в медицинский кабинет детского сада;
- наблюдение за работой врача, медсестры;
- рассматривание иллюстраций «Профессии»;
- беседа о профессии врача, медсестры: «Кто лечит больных».

2 день:

- беседа «Что делает мама, когда я заболел», «Что нужно доктору для работы»;
- чтение стихотворений: К. Чуковский «Айболит», В. Берестов «Больная кукла» и др.;
- слушание П. Чайковский «Болезнь куклы».

3 день:

- чтение художественной литературы Г.П. Шалаева «Кем мне стать», В. Маяковский «Кем быть», обсуждение сюжетов, поступков героев;
- конструирование: постройка поликлиники (макет).
- беседа «Где живут витамины?»;
- дидактическая игра «Где какой витамин?»;
- ситуативная беседа «Мы такие все разные – давайте, будем дружить, вместе играть».

4 день:

- сюжетно-ролевая игра «Поликлиника».

5 день:

- подведение итогов игры.

Работа со словарем:

- профессии: врач, медсестра, регистратор, санитарка, окулист;
- орудия труда: ростомер, лоток, ножницы, пластырь, гипсовая лангетка, баночка для таблеток, капсулы, шприц, фонендоскоп, очки окулиста, молоток невропатолога;
- игровые действия (таблица 4.3).

Таблица 4.3 – Игровые действия и роли в игре «Поликлиника»

Роли	Трудовые (ролевые) действия
Врач – специалист (доктор)	Ведет прием, прослушивает, смотрит горло, меряет температуру, назначает лечение. Выписывает рецепт. Дает советы. Выдает больничный лист
Медсестра	Выполняет назначения врача. Делает уколы, ставит банки, горчичники. Помогает врачу. Беседует с больными. Выписывает направления на обследование. Моет инструменты.
Санитарка	Убирает медицинский кабинет (моет пол, протирает пыль)
Регистратор	Записывает больных на прием. Выдает талон на прием и медицинскую карту
Пациент	Приходит на прием к врачу с талоном и медицинской картой. Рассказывает и показывает, что болит. Просит назначить лечение. Выполняет назначения врача