Министерство просвещения Российской Федерации
федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»
Институт специального образования

Кафедра логопедии и клиники дизонтогенеза

Формирование монологической речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня и дизартрией через использование элементов песочной терапии

Выпускная квалификационная работа
44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование
магистерская программа «Логопедия»

Квалификационная работа
допущена к защите
Зав. кафедрой логопедии и клиники
дизонтогенеза
к.п.н., профессор
Филатова Ирина Александровна

_____ _____
дата подпись

Исполнитель:
Тарасова Дарья Сергеевна
обучающийся ЛОГм – 1801z
группы
_____
подпись

Научный руководитель:
Каракулова Елена Викторовна,
к. п. н., доцент
_____
подпись

Екатеринбург 2021

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ 4
ГЛАВА 1. НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ СВЯЗНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ И ДИЗАРТРИЕЙ 9
1.1. Связная монологическая речь и онтогенез связной речи у детей в норме. 9
1.2. Психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня и дизартрией 15
1.3. Характеристика связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня и дизартрией 22
ГЛАВА 2. ИЗУЧЕНИЕ СФОРМИРОВАННОСТИ СВЯЗНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ И ДИЗАРТРИЕЙ 29
2.1. Организация и принципы логопедического исследования связной речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня и дизартрией..... 29
2.2. Методика логопедического обследования детей старшего дошкольного возраста 31
2.3. Анализ результатов экспериментального изучения развития связной речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня и дизартрией..... 34
ГЛАВА 3. ФОРМИРОВАНИЕ СВЯЗНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ И ДИЗАРТРИЕЙ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЭЛЕМЕНТОВ ПЕСОЧНОЙ ТЕРАПИИ 44

3.1. Принципы, цели, задачи, образовательные технологии, методы, приемы формирования связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня и дизартрией 44
3.2. Содержание коррекционно-развивающей работы по формированию связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня и дизартрией 52
3.3. Анализ результатов экспериментального изучения развития связной речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня и дизартрией в рамках контрольного этапа..... 60
ЗАКЛЮЧЕНИЕ 70
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ 73
ПРИЛОЖЕНИЕ 1 83
Приложение 2 100
ПРИЛОЖЕНИЕ 3 115
ПРИЛОЖЕНИЕ 4 117
ПРИЛОЖЕНИЕ 5 136

ВВЕДЕНИЕ

Монологическая речь понимается как речь одного лица, коммуникативной целью которой является сообщение информации о каких-либо фактах и явлениях[19].

Монологическая речь по своей сущности является более сложной, произвольной, организованной формой речи (А. А. Леонтьев, Л. В. Щерба), т.к. представляет собой последовательное связное изложение одним лицом системы знаний. Её характерными чертами являются связность мысли (последовательность и доказательность), грамматически правильное оформление, выразительность голосовых средств, логичность, развернутость, смысловая завершенность. Сложность данного вида речи в отличие от диалогической заключается в более развернутом содержании и языковом оформлении, поэтому она предполагает высокий уровень речевого развития говорящего.

Вопросы развития связной речи в разных ее аспектах раскрыты в трудах К. Д. Ушинского, Е. И. Тихеевой, Е. А. Флериной, А. М. Леушиной, С. Л. Рубинштейна, Л. С. Выготского, А. А. Леонтьева, Д. Б. Эльконина, Т. А, Ткаченко, Т. Б. Филичевой, Т. В. Ахутиной, В. К. Воробьевой и др.

Развитие связной речи взаимосвязано с развитием мышления, усложнением детской деятельности, развитием форм общения с окружающими, обогащением словарного запаса и развитием грамматического строя речи [38].

По мнению О. С. Ушаковой, развитие связной монологической речи является основной задачей дошкольного образования [60].

Дети с общим недоразвитием речи III (далее – ОНР) испытывают трудности в построении грамматически правильных высказываний, у них отмечаются пропуски смысловых звенев, отсутствие логической

завершенности высказываний, недостаточность языковых средств, трудности в языковом оформлении, программировании и реализации высказывания, трудности самоконтроля. Это является следствием недоразвития всех компонентов речевой системы, особенно лексико-грамматического компонента, и психическими особенностями. Недоразвитие лексико-грамматического компонента речи при дизартрии можно рассматривать как вторичное при нарушениях фонологического уровня речи, наступивших в сензитивный период развития речи, каким и является дошкольное детство.

Таким образом, коррекционную работу по развитию связной монологической речи у детей с ОНР III уровня и дизартрией необходимо проводить именно в дошкольном возрасте, т.к. ее достаточное развитие необходимо для дальнейшего обучения в школе.

Проблемой развития связной речи у дошкольников с нарушениями речи занимались такие исследователи, как В. П. Глухов, А. М. Бородич, Л. Н. Ефименкова, В. И. Селиверстов, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина, И. Н. Лебедева и др.

Неоднородность группы детей с ОНР III уровня и дизартрией и современные реалии образования требуют поиска и применения вариативных методов и методик коррекционно-образовательного процесса.

Анализ имеющихся в литературе технологий, методов и методик развития связной речи, а также учет возрастных и психофизических особенностей данной категории детей выявил потребность создания коррекционной методики по развитию связной монологической речи у детей старшего дошкольного с ОНР III уровня и дизартрией с применением элементов песочной терапии.

Таким образом, данная потребность коррекционно-образовательного процесса в вариативности применяемых методов и методик делает проблему развития связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня и дизартрией с применением элементов песочной терапии **актуальной.**

Объектом исследования является состояние связной монологической речи и лексико-грамматического компонента у старших дошкольников с ОНР IIIуровня и дизартрией.

Предмет исследования: процессразвития связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня и дизартрией с использованием элементов песочной терапии.

Гипотеза исследования состоит в предположении о том, что использование в коррекционно-логопедическом воздействии элементов песочной терапии повысит эффективность работы по развитию связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня и дизартрией.

Целью данного исследованияявляетсятеоретическое обоснование и организация содержания коррекционно-логопедического воздействия с применением элементов песочной терапии с целью развития связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня и дизартрией.

Задачи исследования:

1. Провести теоретический анализ психолого-педагогических литературных источников по теме исследования;

2. Выявить и проанализировать уровень развития связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста в с общим недоразвитием речи III уровня и дизартрией;

3. Провести анализ используемых логопедических технологий для развития связной речи у детей с речевыми нарушениями;

4. Разработать содержание коррекционно-логопедического процесса по развитию связной речи детей с общим недоразвитием речи III уровня и дизартрией с применением элементов песочной терапии;

5. Апробировать и экспериментально доказать эффективность применения элементов песочной терапии в развитии связной

монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня и дизартрией.

Методологическая основа исследования.

В процессе исследования использовались следующие методы:

1. Теоретический метод (анализ психолого-педагогической литературы по теме исследования);
2. Экспериментальный метод (проведение психолого-педагогического эксперимента: констатирующего, формирующего и контрольного этапа);
3. Аналитический метод (анализ результатов исследования).

Для проведения констатирующего и контрольного этапа эксперимента использовались следующие диагностические методики:

1. Методические рекомендации, составленные Н. М. Трубниковой [58];
2. Методика обследования связной монологической речи И. Н. Лебедевой, которая предполагает изучение:

– особенностей пересказа текста;

– особенностей рассказывания по серии сюжетных картин;

– особенностей восприятия и словесной интерпретации содержания сюжетной картины;

– влияния на рассказывание актуализации образов картины, осуществляемой с помощью изобразительной деятельности;

– зависимости рассказывания по картине от символико-моделирующих видов деятельности на основе ее содержания [37].

Научая новизна работы состоит в том, что в ней впервые на основе экспериментального исследования была изучена и доказана эффективность применения данной нетрадиционной методики (элементов песочной терапии) в работе над связной речью у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня и дизартрией.

Практическая значимость работы состоит в возможности использования результатов данного исследования в логопедической практике с данной категорией детей для повышения эффективности работы по развитию связной речи и лексико-грамматического компонента.

База научного исследования: муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение Снежинского городского округа «Детский сад комбинированного вида № 13».

Структура выпускной квалификационной работы:Данная работа состоит из введения, основной части (3 главы, в каждой из которых по 3 параграфа), заключения, списка источников и литературы, приложений.

Во введении обосновывается актуальность темы исследования, обозначены поставленная цель и, необходимые для ее решения, задачи исследования, определена методологическая основа исследования.

В первой главе представлены теоретические аспекты развития связной монологической речи детей в норме и с общим недоразвитием речи III уровня и дизартрией;

Во второй главе представлена организация обследования констатирующего эксперимента и приведен анализ результатов, полученных в ходе него;

Третья глава посвящена организации формирующего эксперимента и доказательству эффективности применения элементов песочной терапии в работе по развитию связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНРIII уровня и дизартрией.

В заключении подведены итоги настоящего исследования.

ГЛАВА 1. НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ СВЯЗНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ ИДИЗАРТРИЕЙ

1.1. Связная монологическая речь и онтогенез связной речи у детей в норме

Вопросы развития речи изучается множеством наук: психология, педагогика, логопедия, физиология, медицина, лингвистика и др. Многие исследователи занимались и занимаются проблемой развития речи в разных аспектах (психологическом, лингвистическом, физиологическом и др.). Это такие ученые, как Л. С. Выготский, А. Р. Лурия, А. А. Леонтьев, Т. Б. Филичева и многие др.

В психологии с точки зрения деятельностного подхода принято понимать речь как целостный акт деятельности (если она имеет специфическую мотивацию, не реализуемую другими видами деятельности), либо как речевые действия, включенные в неречевую деятельность [49].

С точки зрения физиологии, речевая деятельность – это результат функционирование органов речи, исторически сложившихся и присуще любому человеку разумному. Так, люди воспроизводят одни и те же звуки, но каждый социум формирует из них речевые знаки, обозначающие определенные понятия. Таким образом, параллельно идет формирование речи, как способности воспроизводить звуки и преобразовывать их в слова, и языка, как средства общения [70].

Речь имеет специфичные функции, которые выделяются рядом авторов. А. Н. Пономаренко выделяет три функции речи: межиндивидуальную, внутрииндивидуальную, общечеловеческую.

Л. С. Цветкова выделила коммуникативную функцию, функцию обобщения, когнитивную, номинативную, эмоционально-выразительную функцию [68].

Е. М. Мастюкова выделяет обобщающую, коммуникативную и регулирующую функции речи [41].

В психологии различают внутреннюю (беззвучная, мысленная) речь и внешнюю. Внешняя речь представлена устной и письменной речью (графически оформленная речь). Выделяют также монологическую форму речи (монолог) и диалогическую (диалог). При этом наиболее простая и естественная форма речи, возникающая при непосредственном общении двух или нескольких собеседников, является диалогическая речь. Она отличается обменом репликами (краткими, вопросительными или побудительными предложениями, синтаксически неразвернутыми конструкциями), эмоциональным контактом говорящих (воздействием невербальными средствами общения), ситуативностью [19].

Монологическая речь *понимается как связная речь одного лица, ее коммуникативной целью является сообщение информации о каких-либо фактах, явлениях* [19]. Монологическая речь более сложная, произвольная, организованная форма речи (А. А. Леонтьев, Л. В. Щерба), т.к. представляет собой последовательное связное изложение одним лицом системы знаний. Её характерными чертами является связность мысли (последовательность и доказательность), грамматически правильное оформление, выразительность голосовых средств, логичность, развернутость, смысловая завершенность. А. А. Леонтьев, сопоставляя монологическую и диалогическую речь, выделяет следующие качества монолога: относительная развернутость, большая произвольная развернутость и программированность [9].

Сложность монологической речи в отличие от диалогической заключается в более развернутом содержании и языковом оформлении, поэтому она предполагает высокий уровень речевого развития говорящего.

А. А. Леонтьев выделял четыре вида речевой деятельности: относящиеся к устной речи, слушание (аудирование) и говорение, относительно письменной, чтение и письмо. В дошкольном возрасте происходит овладение слушанием и говорением [38]. Слушание понимается как восприятие речевых акустических сигналов и их понимание (О. Я, Гойхман, Т. М. Надеина) [21]. Аудирование понимается как сложная рецептивная мыслительно-мнемическая деятельность, связанная с восприятием, пониманием, активной переработкой устной речи (Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез). Слушание первично по отношению к говорению. В говорении выделяют диалог и монолог [38].

Выделяют три основных вида монологической речи: повествование (рассказ, сообщение), описание и рассуждение [63].

Наиболее эффективна для коммуникации, и от этого более сложная, связная речь. Так, М. М. Алексеева и В. И. Яшина в своей работе «под связной речью понимают смысловое развернутое высказывание (ряд логически сочетающихся предложений), обеспечивающее общение и взаимопонимание» [1, с. 253]. Для говорящего всякая речь, передающая его мысль или желание, является связной речью (в отличие от отдельного зависимого слова, извлеченного из контекста речи), но формы связности в ходе развития меняются. С. Л. Рубинштейн считал, что связность – это «адекватность речевого оформления мысли говорящего или пишущего с точки зрения ее понятности для слушателя или читателя» [53, с. 116].

Некоторые исследователи выделяют контекстную и ситуативную связную речь, противопоставляя ее. С. Л. Рубинштейн считал, что эти два вида связной речи не противопоставлены друг другу, а взаимосвязаны, и только в речи проявляется господствующая черта [53].

Ситуативная речь связана с конкретной наглядной ситуацией и понятна только при ее учете. Контекстная же речь основывается только на языковых средствах и понятна по контексту. Использующиеся в ней языковые средства делают контекстную связную речь более сложной. При этом чаще всего

ситуативная речь имеет характер беседы, т.е. диалога, а контекстная – монолога [1].

Отождествляя понятия «связная» и «устная» речь, М. М. Алексеева и В. И. Яшина выделяют монологическую и диалогическую форму внутри связной речи. При этом, вопреки принятого в психологии противопоставления их друг другу, исследователи считают их взаимосвязанными, «в процессе общения монологическая речь органически вплетается в диалогическую, а монолог может приобретать диалогические свойства» [1, с. 254]. Наиболее четко эта взаимосвязь отражена в такой форме диалога как беседа, т.к. в ходе нее обмен короткими репликами может сменяться более длительными, развернутыми, состоящими из нескольких предложений высказываний.

Вопросы развития связной речи в разных ее аспектах изучались многими педагогами, психологами и логопедами, такими как К. Д. Ушинский, Е. И. Тихеева, Е. А. Флерина, А. М. Леушина, С. Л. Рубинштейн, Л. С. Выготский, А. А. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, Т. А, Ткаченко, Т. Б. Филичева и др.

Развитие связной речи взаимосвязано с развитием мышления и усложнением детской деятельности, и формами общения с окружающими. На первом году жизни закладываются основы будущей связной речи с в процессе непосредственно-эмоционального общения со взрослым. При усложнении этого общения и деятельности ребенок овладевает голосовым аппаратом и пониманием речи, что является начальным этапом в развитии функции общения, т.е. на его основе начинает развиваться активная речь, появляется намеренность и направленность речи, формируется речевой слух, произвольность произнесения (С. Л. Рубинштейн, Ф. А. Сохин) [1]. Этот период можно соотнести с первым этапом развития речи, выделенным А. А. Леонтьевым. Под первым (подготовительным) этапом он понимал развитие голосовых реакций, речевого аппарата, фонематического слуха, т.е. происходит подготовка к овладению речью [38]. А в преддошкольном (до

трех лет) периоде формируются предпосылки к становлению активной речи, формируется ситуативная речи, затем слова принимают обобщенный характер, вследствие чего обогащается словарный запас и формируется грамматический строй речи. Непосредственно на третьем этапе до семи лет (дошкольном) увеличение словарного запаса и развития грамматического строя речи позволяют развиваться связной речи (дети начинают пользоваться простыми и сложными предложениями, овладевают всеми видами и функциями речевой деятельности) [38, с. 84].

О. С. Ушакова писала, что активное развитие разговорного языка происходит именно в дошкольном возрасте, в первую очередь ребенок овладевает диалогической речью. Развитие связной монологической речи является основной задачей дошкольного образования [60].

Развитие связной речи выявляет связь речевого и интеллектуального развития. По мнению О. С. Ушаковой «Чтобы связно рассказать о чем-нибудь, нужно ясно представлять объект рассказа (предмет, событие), уметь анализировать, отбирать основные свойства и качества, устанавливать разные отношения (причинно-следственные, временные) между предметами и явлениями… необходимо уметь подбирать наиболее подходящие для выражения данной мысли слова, уметь строить простые и сложные предложения и использовать разнообразные средства для связей не только предложений, но и частей высказывания»[60, с. 10].

Не менее важно для развития связной речи и владение богатством языка и грамматическим строем.

Фрагментарно монологическая речь в высказываниях детей появляется уже в 2-3 года (А. Н. Гвоздев, М. И, Попова, А. М. Леушина), а к 4-5годам дети уже способны пересказать сказки и короткие рассказы, составить собственный рассказ по наглядной опоре. В дошкольном возрасте детям доступны такие виды монологической речи, как описание и повествование. В старшем дошкольном возрасте дети уже могут активно беседовать, полно и точно отвечать на вопросы, поправлять ответы других и самостоятельно

формулировать вопросы. В 5-6 лет ребенок овладевает связной речью, н способен составить рассказ по картинке, пересказать текст в нужной временной и логической последовательности, его словарный запас увеличился примерно до 2500-3000 слов. К 5 годам при нормальном развитии дети пользуются конструкциями сложных предложений и развернутой фразовой речью, но возможны ошибки при построении сложных предложений. Интенсивное овладение монологической речью происходит с возраста 5-6 лет, т.к. завершается процесс фонематического развития речи [43]. На седьмом году жизни ребенка словарный запас составляет 3500-7000 слов, в речи присутствуют образные слова, устойчивые выражения, совершенствуются умения словоизменения и словообразования в соответствии с грамматическими правилами [46].

С. Л. Рубинштейн выявил периоды становления ситуативной и контекстной речи. Изначально речь ребенка ситуативная, по мере его развития, меняются ее содержание и функции, и ребенок овладевает контекстной речью [53].

В начале речь ребенка связана с ближайшей действительностью, она направлена на собеседника, выражает просьбу. Контекстной же речью ребенок овладевает в процессе его обучения, появляется потребность в новых речевых средствах. Основное развитие связной речи связано с появлением письменной речи в школьном возрасте, но связная устная речь является основой, которая закладывается в дошкольном возрасте [60].

Таким образом, связная монологическая речь начинает закладываться в онтогенезе ребенка в первые годы жизни, но свое бурное развитие получает в старшем дошкольном возрасте ребенка при условии усложнении взаимодействия с окружающими, накоплении языковых средств, развитии мышления и деятельности.

1.2. Психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня идизартрией

Периодизацией возрастного развития ребенка занимались такие ученые как Л. С, Выготский, Д. Б. Эльконин, А. Н. Леонтьев, П. П. Блонский, Ж. Пиаже и др.

Старший дошкольный возраст – важный этап психического развития, т.к. на первое место выходит целенаправленная познавательная деятельность. Этот период является составляющей дошкольного детства, и принято относить его к 5-7 годам.

Речевые нарушения и их коррекция являются предметом изучения логопедии. Изучением расстройств речевой деятельности занимались Л. С. Волкова, С. Н. Шаховская, Р. Е. Левина, Т. Б. Филичева и др.

В отечественной логопедии принято выделять две действующие классификации речевых расстройств – клинико-педагогическую (М. Е. Хватцев, Ф. А. Рау, О. В. Правдина, С. С. Ляпидевский) и психолого-педагогическую (Р. Е. Левина). Клинико-педагогическая классификация основывается на клиническом (этиопатогенетическом) подходе, а психолого-педагогическая, или педагогическая, основывается на анализе речевых нарушений с точки зрения применимости этих данных в педагогическом процессе, каким является логопедический процесс.

В старшем дошкольном возрасте не смотря на отклонения от возрастных нормативов, речь детей с общим недоразвитием речи III уровня (далее ОНР III уровня) все же выполняет коммуникативную функцию, а иногда остается достаточно полноценным регулятором поведения.

Общее недоразвитие речи– расстройство, которое Р. Е. Левина отнесла к группе расстройств средств общения, в выделенной ею психолого-педагогической классификации речевых расстройств.

*Под **общим недоразвитием речи** у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом понимается такая форма речевого расстройства, при котором нарушено формирование всех компонентов речевой системы, звуковой и смысловой стороны речи.* При общем недоразвитии речи отмечается ее позднее начало, бедный словарный запас, аграмматизмы, дефекты произношения и фонемообразования.

Разделив это нарушение на три уровня, создатель классификации подчеркнула неоднородность детей данной категории. Речевое развитие у детей данной категории может быть выражено в разной степени: от полного отсутствия речи или ее лепетного состояния до развернутой речи, но с элементами фонетического и лексико-грамматического недоразвития. Так, при наличии первых двух уровней речь нарушена в глубокой степени, а на третьем у детей остаются лишь отдельные пробелы в развитии звуковой стороны речи, словарного запас и грамматического строя [44].

Р. Е. Левина дает развернутые характеристики всем уровням ОНР. Так, при ОНР III уровня у детей присутствует обиходная речь в более или менее развернутой форме, лексико-грамматические и фонетические отклонения уже не грубые, имеют лишь отдельные пробелы в развитии фонетики, лексики и грамматического строя. Отчетливы недостатки чтения и письма. В устной речи наблюдаются отдельные аграмматичные фразы, неправильное и неточное уподобление некоторых слов, фонетические недостатки менее разнообразны, чем детей с первым или вторым уровнем.

Даже дети школьного возраста с ОНР III уровня испытывают затруднения в построении сложного предложения, выражающего цепь взаимосвязанных действий с разными предметами, хотя уже к 7 годам ребенок с нормальным речевым развитием может справиться с такой ситуацией.

У детей с ОНР III уровня в самостоятельных высказываниях часто отсутствует правильная связь слов в предложениях, выражающие временные, пространственные и другие отношения. Данный уровень недоразвития речи

проявляется прежде всего в познании, неточном знании и употреблении некоторых слов, в неумении изменять и образовывать слова. У детей очень ограниченный словарный запас, вследствие чего в новой ситуации происходит неточный отбор слов. Встречаются замены слов как по смыслу, так и по звуковым признакам.

Дети этого уровня уже стараются пользоваться предлогами, которыми они пользуются для выражения пространственных отношений.

У детей имеются существенные трудности в словоизменении и словообразовании, что приводит к ограничению возможности варьировать слова.

Понимание речи достаточно полное и точное, встречаются ошибки, связанные с недостаточным различением форм числа, рода и падежа существительных и прилагательных, времен форм глагола. Слоговая структура слов нарушена реже, главным образом при воспроизведении незнакомых слов [44].

Особенности коммуникативного развития детей дошкольного возраста с ОНР III уровня включает в себя неточное понимание и употребление обобщенных понятий, слов с абстрактным смыслом. Словарный запас ниже, чем у детей без речевой патологии. Имеются нарушения слоговой структуры слова, низкая критичность к своему речевому дефекту, речевая активность таких детей низкая. Страдают фонематические процессы [47].

У детей с ОНР Ш уровня формирование грамматических навыков значительно отстает от нормы [67].

Наиболее типичные и стойкие проявления ОНР наблюдаются при алалии, дизартрии и реже – при ринолалии. Несмотря на различную природу нарушений, у таких детей имеются схожие расстройства речи, проявляющиеся в недоразвитии всех компонентов речевой системы [69]. Дизартрия – это один из видов нарушений относящейся к другой принятой и действующей классификации речевых расстройств – клинико-педагогической.

*Под **дизартрией** понимают нарушение произношения вследствие недостаточной иннервации речевого аппарата* [40].

Л. Б. Литвак говорит о следующем понимании этого термина, заостряя внимание на локально-диагностическом значении, дизартрия – расстройство артикуляции, включающее нарушения темпа, ритма, интонации речи, а также при некоторых поражениях двигательных черепно-мозговых нервов, нарушения звукопроизношения [39].

Т. Г. Визель говорит о том, что расстройство артикуляции при дизартрии обусловлено параличом или парезом речевой мускулатуры [14].

Эти причины делают невозможными артикуляционные движения, необходимые для членораздельной речи. Таким образом, для дизартрии характерна невнятная речь, а также нарушения речевого дыхания, голосообразования, т.е. нарушения мелодики речи.

Симптомы и причины дизартрии дело неврологии, поэтому проблема диагностики и лечения является в первую очередь медицинской задачей. Классификация форм дизартрии построена на локализации очага поражения в головном мозге. Выделяют бульбарную, псевдобульбарную, мозжечковую и подкорковую формы дизартрии [15].

Тяжелой степенью дизартрии является анартрия (невозможность осуществлять звукопроизношение), легкую же степень называют стертой дизартрией.

У детей дизартрия имеет смешанный характер с сочетанием различных клинических синдромов, т.к. повреждение структур развивающегося мозга имеет более широкий характер и может задерживать созревание и нарушать функционирование других. Особенно, если поражение происходит в период интенсивного развития, это может привести к дезинтеграции всего речевого развития в целом [40].

При дизартрии нарушается восприятие кинестетических ощущений, ребенок неадекватно воспринимает тонус или расслабленность мышц речевого аппарата, следовательно, не может произвести верную

корректировку артикуляционной позы. Так, у ребенка при отсутствии обратной кинестетической афферентации задерживается формирование корковых структур мозга, отвечающих за переработку информации и контроль и регуляцию сложных форм поведения (теменно-затылочная и премоторно-лобные отделы) [40].

Нарушения речевых кинестезий может приводить к недостаточной упрочненности слов, ребенку трудно не только артикулировать, но подобрать слова.

Многие исследователи подчеркивают неоднородность группы детей с дизартрией. Но взаимосвязь между тяжестью дефекта и выраженностью психопатологических отклонений не прослеживается (Е. М. Мастюкова, М. В. Ипполитова, М. С. Певзнер, К. С. Лебединская и др.)

При дизартрии могут возникать трудности в выявлении существенных связей, что приводит к несформированности общей схемы высказываний. При сочетании с дизартрией дисфункции теменно-затылочной области левого полушария затрудняется формирование логико-грамматических связей, т.к. оказываются недостаточно сформированы симультанные пространственные синтезы [40].

Симптоматика дизартрии заключается в следующих дефектах: нарушения звукопроизношения, голоса, речевой (артикуляционной) моторики (нарушения мышечного тонуса: гипотония, гипертония, дистония), речевого дыхания. Дифференциальным значением обладает тот факт, что при дизартрии может нарушаться произношение как согласных, так и гласных звуков. Нарушения артикуляционной моторики при дизартрии проявляются в неточности и несоразмерности движений. Часто может наблюдаться диспраксия. Ритм дыхания при дизартрии не регулируется в зависимости от смысла речи, в момент речи дыхание учащенное, активный выдох укорочен. Иногда дети говорят на вдохе. Нарушения голоса при дизартрии связаны с парезами и тонусом в мышцах, участвующих в голосообразовании. Голос

может быть слабым, тихим; тембр – глухой, назализованный, хриплый и т.д. [40].

Эти симптомы подтверждаются и зарубежными исследователями (L. Pennington, N. K. Parker, H. Kelly, N. Miller). Они указывают на то, что дети с дизартрией испытывают трудности в контроле и координации скорости, диапазона, силы и продолжительности движений, необходимых для речи, и в результате их речь может быть трудной для понимания. Например, трудности в движениях губ и языка могут привести к тому, что «tip» будет слышен как «sip», «hip» или «sieve»; «beach», чтобы быть услышанным как «eats»; «deside» как «sigh» или «say». Нарушения тонуса мышц гортани, изменяют качество фонации, а также высоту и громкость речи. В речи может отсутствовать изменение громкости, высоты тона и ритма, или могут быть неуместные колебания высоты и громкости. Проблемы с громкостью речи, высотой и ритмом речи также могут быть связаны с плохим контролем дыхания. У говорящих может быть поверхностное дыхание, выдох может быть не скоординирован в соответствии с фонацией. Вовлечение мягкого неба, как правило, приводит к ощущению избыточного назального оттенка в речи человека. Симптомы дизартрии могут варьироваться от легкой смазанности речевых звуков и слегка низкой высоты тона до полной неспособности воспроизводить какие-либо понятные слова [72].

Нарушения фонологического уровня речи в сензитивный период ее развития приводит к вторичным нарушениям, у детей наблюдается задержки темпов речевого развития, нарушения лексико-грамматического строя речи [40].

При дизартрии часто наблюдается и неречевая симптоматика: нарушение сосания, глотания, жевания, дыхания, общей моторики, особенно тонкой моторики пальцев рук.

У детей старшего дошкольного возраста с данной патологией наблюдаются нарушения активного словаря, дети затрудняются в

употреблении обобщающих понятий, в использовании глаголов, в подборе синонимов и антонимов. Наблюдается лексическая бедность, которая проявляется в стереотипности высказываний [6].

Исследования подтверждают, что у детей дошкольного возраста с дизартрией недостаточно сформирован и ритмический компонент речи. Дети испытывают трудности в воспроизведении ритмических структур на уровне слога, имеют трудности в выделении ударения, особенно в двусложных и трехсложных словах со стечением согласных звуков. В целом им присуща замедленность и излишняя напряженность при произношении трехсложных слов. Так же особые трудности дети имеют в воспроизведении ритмических структур на уровне синтагмы (им сложно акцентировать нужное слово или акцент ставится неверно). Ю. О. Филатова связывает данные показатели с инертностью речевых ритмических процессов при дизартрических расстройства. То есть эти особенности детерминированы дизритмией мышечной активности речевого аппарата, которые обусловлены нарушением деятельности ЦНС [62].

Кроме всего у детей с дизартрией отмечаются повышенная эмоциональная возбудимость и истощаемость нервной системы. Дети застенчивы, малообщительны, нерешительны, пассивны [50]. У них отмечается сниженная способность к самоконтролю, более склоны к выражению отрицательных эмоций. Дети имеют трудности и в распознавании эмоций, особенно гнева, стыда и отвращения [57].

У детей с ОНР Ш уровня отмечаются недостаточность развития внимания и памяти [26]. На среднем уровне развито мышление, при этом развитие вербально-логического мышления значительно отстает от нормально развивающихся сверстников [12].

Данные психолого-педагогические особенности обуславливают трудности формирования связной монологической речи.

При нормальном развитии в дошкольном возрасте именно связная речь (предложение, а не слово) является единицей речи и играет ведущую роль в речевом развитии [51].

1.3. Характеристика связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня идизартрией

Проблемами развития связной монологической речи у детей дошкольного возраста с недоразвитием речи занимались Т. В. Ахутина, В. К. Воробьева, В. П. Глухов, Т. Б. Филичева, Н. А. Капышева и др.

Научные исследования данных ученых показали, что развитие связной монологической речи у дошкольников с ОНР возможно только при условии систематической и целенаправленной коррекционной работе [35].

В работах Т. В. Ахутиной, В. К. Воробьевой указывается на то, что высказывания детей с ОНР Ш уровня имеют нарушения связности и последовательности изложения. Трудности в языковой реализации замысла, недостаточность в использовании фразовой речи, пропуски смысловых звеньев, недостаточная информативность – все это характерные черты монологической речи, данной категории детей. Необходимо отметить, что рассказы этих детей имеют незавершенность фрагментов и пропуски смысловых звеньев, нарушения логической структуры повествования, дети имеют трудности при самостоятельном повествовании, имеют необходимость постоянной помощи. Данные трудности свидетельствуют о трудностях ребенка составлять программу содержания развернутых высказываний [7,16].

Дети старшего дошкольного возраста с ОНР Ш уровня испытывают трудности в овладении родным языком как средством общения. Исследования сформированности связного речевого высказывания

показывает, что в данном возрасте дети имеют уровень его развития ниже среднего, при этом ближе к школе при условии коррекционной работы уровень повышается [67].

У детей снижена потребность в общении, не сформированы способы коммуникации, они не заинтересованы в контактах, имеют дезориентировку в ситуации общения, негативизм [47].

Результаты исследований показывают, что особые трудности при продуцировании монологического высказывания дети испытывают в языковом оформлении, хотя сам сюжет рассказа интерпретировался относительно верно. Несовершенство лексических, грамматических и фонетико-фонологических средств языка сказываются на развитии связной монологической речи [67].

Данные исследований говорят о том, что у детей данной категории нарушения связной монологической речи имеют взаимосвязь с уровнем сформированностьобщефункциональных механизмов речевой деятельности. Это является причиной недостаточной сформированности процесса программирования связного высказывания и его реализацию [4].

Специфические особенности по сравнению с нормально развивающимися детьми имеют старшие дошкольники с ОНР Ш уровня в передаче цельности и связности текста при пересказе. Дети данной категории нарушают последовательность изложения, пропускают существенные элементы, причиной чему является неумении ориентироваться на логические звенья в сюжете и о низком уровне самоконтроль в процессе пересказа. Понимание текста детьми осуществляется фрагментарно, они могут возвращаться к уже изложенным элементам. Тема рассказа не может полностью быть раскрыта ими, дошкольники с ОНР Ш уровня имеют трудности в логическом завершении рассказа. Дети испытывают трудности при осмыслении смысловых отношений между частями текста (иногда могут привлекать к пересказу собственный замысел и побочные ассоциации). Чаще всего при пересказе дети данной категории подменяют рассказ

односложными ответами на вопросы, т. е. даже в более легкой диалогической речи имеются трудности. Дети уменьшают объем пересказываемого текста. Они имеют трудности в грамматическом структурировании (употребляют в основном простые предложения, редко используют сложные). Часто в пересказах дети нарушают причинно-следственные отношения. Их монологическая речь характеризуется стереотипностью грамматического оформления, отсутствием связи между частями рассказа. Дети испытывают трудности и в отборе слов, и в объединении их в словосочетания, имеют большое количество лексических и грамматических ошибок [2].

В исследованиях способности к составлению рассказа были выявлены следующие особенности. У дошкольников с ОНР Ш уровня наблюдается ограниченность творческих действий, неспособность приспособления к неожиданным изменения ситуации. Они испытывают выраженные трудности в установлении логической последовательности рассказа, не умеют логически завершать, последовательно излагать. Часть детей имеют не сформированные психологические предпосылки к овладению связной монологической речью. Для них характерна незрелость мотивации, недостаточность произвольного внимания, низкая познавательная активность. Недостаточная сформированность фонематического восприятия, лексико-грамматических средств, ограниченные объем памяти являются причиной трудностей в восприятии текста. Недостаточность монологической речи проявляется в нарушении цельности и связности (детьми используются грамматически неправильные предложения, отсутствие служебных частей речи; невозможность удержания смысловой программы в памяти). Другая часть детей имела предпосылки к развитию связной речи, но недостаточность операций развертывания программы высказывания во внешней речи обуславливает нарушение связности сообщения [3].

По результатам исследований речи детей с ОНР III уровня были выявлены и такие особенности речи: трудности планирования и языкового оформления развернутых высказываний, нарушения связности,

последовательности изложения, длительные паузы речи, которые не имели под собой оснований [33].

В. П. Глухов в своем исследовании связной речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня и стертой формой дизартрии выявил особенности монологической речи у этой категории. Данное исследование показало, что дети мало используют связную речь в процессе игры, особые трудности у детей в использовании развернутых синтаксических конструкций. Причинами тому является ограниченность словарного запаса (особенные трудности у детей возникали при названии частей предметов и качественных характеристик), трудности подбора обобщающих слов-понятий, понятий пространственного расположения. Существенные затруднения у детей возникали при составлении высказываний в виде отдельных предложений по наглядной опоре – это может быть связано с неумением устанавливать предикативные отношения в речи, с трудностями в лексико-грамматическом оформлении. Навыки составления фразовых высказываний у данной категории детей развиты на низком уровне. При сравнении дошкольников с ОНР Ш уровня и нормально развивающихся сверстников по данному виду речи оказалось, что успешность составления различных видов монологических высказываний значительно ниже, чем у детей с нормальной речью. Данный исследователь также указывает на нарушения у этих детей связности изложения, пропуски смысловых звеньев, выраженную фрагментарность изложения. Особые трудности возникали при составлении рассказов, которые требовали использование элементов творчества. Нарушения логической последовательности, пропуски главных и застревания на второстепенных деталях, повторы отмечались при составлении рассказов по серии сюжетных картин и рассказа-описания. Так же отмечаются трудности в отборе языковых средств, и недостаточная информативность [18].

В. П. Глухов считает, что нарушения связной речи у детей с ОНР связаны со следующими основными причинами:

несформированностьюумений планирования и программирования речевого сообщения, умений отображать замысел в связном последовательном повествовании; недостатках способности анализировать предмет речи, выделять существенные компоненты его содержания [18].

У детей с ОНР часто встречаются ошибки при оформлении связей слов, при образовании глагольных форм. Выявлены недостатки синтаксической организации высказываний (несоответствие видовременных форм глаголов в связи между фразами, пропуски глаголов-предикатов) [18].

Таким образом, дети старшего дошкольного возраста с ОНР Ш уровня существенно отстают от нормально развивающихся сверстников в овладении связной монологической речью [18].

Монологическая речь детей с ОНР характеризуется недостаточностью языковых средств, когнитивных способностей, коммуникативных умений и речевого поведения. Для детей с дизартрическими расстройствами характерно нарушение становления спонтанной монологической речи. Уровень ее развития определяется качеством звукопроизносительной стороны речи и уровнем речевого, когнитивного и коммуникативного развития детей [8].

У детей данной категории имеются трудности в восприятии материала, осмыслении содержания рассказов, выделении главной мысли. Причинами недостатков связной речи видится в неправильной смысловой организации сообщения и незаконченности смыслового выражения высказывания. Последовательность изложения нарушается во временном плане и причинно-следственных связей текста [42].

Исследования проведенные И.Н. Лебедевой показали особенности развития связной монологической речи у детей с ОНР. При пересказе текста даже при условии успешного анализа предложенного текста и правильном распределении последовательности логических звеньев, в изложении использовали однообразные синтаксические конструкции, повторяли уже сказанное; часть детей проявили неумение ориентироваться на логические

звенья в развитии сюжета, у них низкая способность к самоконтролю за процессом пересказа; а другая часть детей совсем не может справиться с осмыслением содержания рассказа, дети не понимают его идею, не устанавливают содержательные связи. Отказы от пересказа у детей с ОНР могут быть вызваны повышенной самокритичностью, негативизмом, неумением выразить в речи определенного тестового сообщения. Часто дети уменьшают объем текста, что может быть вызвано трудностями смыслового программирования и грамматического структурирования. При составлении рассказа по серии сюжетных картин дети часто начинают рассказывать только после многократного побуждения. Анализ языкового оформления рассказов показал несформированность у детей механизмов лексического и синтаксического развертывания в речи смыслового образа. У детей имеется недостаточность лексико-грамматических и семантических средств связности: трудности в использовании глаголов, дополнительных членов предложений и т.д. [37]

Таким образом, особенности связной монологической речи вызваны недостатками общего речевого и психического развития, в частности нарушением лексико-грамматического компонента, памяти, внимания, мышления, самоконтроля.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1

Под монологической речью понимается связная речь одного лица, коммуникативная цель которой сообщение информации о каких-либо фактах, явления. Характерные черты: связность мысли, грамматически правильное оформление, выразительность голосовых средств, логичность, развернутость и смысловая завершенность высказывания. Выделяют три вида монолога: повествование, описание, рассуждение.

Формирование связной монологической речи при нормальном развитии ребенка происходит в старшем дошкольном возраста с увеличением словарного запаса, развитием мышления, усложнением деятельности, усовершенствовании грамматического строя речи.

У детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня и дизартрией отмечаются некоторые особенности. У них присутствует развернутая фразовая речь, но наблюдаются аграмматичные фразы, неправильное и неточное употребление некоторых слов, имеют место трудности в построении сложного предложения и нарушают связи слов, выражающие временные и пространственные отношения. Проявляются нарушения словообразования и словоизменения. Словарный запас, ограниченный. Имеются нарушения понимания речи и слоговой структуры слова, недостаточность ритмического компонента речи. Кроме того, в структуре дефекта часто выявляются и третичные нарушения психических процессов и эмоционально-волевой сферы ребенка.

Данные психолого-педагогические особенности обуславливает трудности формирования связной монологической речи.

В научных исследованиях выявлены следующие особенности развития связной монологической речи у детей данной категории: дети мало пользуются монологической речью, не заинтересованы в контактах, дезориентированы в ситуации общения; сложности построения грамматически правильных высказываний, понимание текста фрагментарно, пропуски смысловых звеньев, отсутствие логической завершенности высказываний; необходимость постоянной помощи и несамостоятельность повествования; недостаточность языковых средств, трудности в языковом оформлении, программировании и реализации высказывания, уменьшение объема рассказываемого текста; трудности самоконтроля при пересказе.

Исходя из всего вышесказанного, для развития связной речи детей необходима целенаправленная, организованная и систематическая коррекционная работа, направленная на формирование данного вида речи.

ГЛАВА 2. ИЗУЧЕНИЕ СФОРМИРОВАННОСТИ СВЯЗНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ И ДИЗАРТРИЕЙ

2.1. Организация и принципы логопедического исследования связной речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня и дизартрией

При проведении логопедического исследования следует руководствоваться принципами Р. Е. Левиной: принцип развития, принцип системного подхода, принцип рассмотрения речевых нарушений во взаимосвязи речи с другими сторонами психического развития [44].

Принцип развития предполагает изучение процесса возникновения дефекта, причин его появления. Для того, чтобы объяснить, что предшествовало появлению данного нарушения, необходимо выявить структуру речевого дефекта. В соответствии с данной структурой будет определяться направления коррекционной работы.

Принцип системного подхода предполагает, что сложное строение речевой деятельности обуславливает многообразие речевых дефектов. Характер нарушения зависит от того, какие компоненты речевой системы оказываются нарушенными. Системное взаимодействие различны компонентов речи реализуется в различных формах. При исследовании речи ребенка необходимо понять, что нарушено, а что сохранно из компонентов речевой системы. На основе эти данных можно делать заключение и ставить логопедический диагноз.

Помимо приведенных, исследователи выделяют важные при изучении и коррекции речевых нарушений дидактические принципы: наглядность, доступность, сознательность, индивидуальный подход и др. [40].

Теоретический анализ научно-методической литературы по проблеме исследования показал необходимость ее изучения. В связи с чем, целесообразным является организация и проведение исследования по данной проблеме. Его цель – изучение особенностей развития связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня и дизартрией.

Для достижения данной цели необходимо решить задачи:

1) сформировать экспериментальную группу детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня и дизартрией путем обследования в рамках констатирующего эксперимента;

2) подобрать диагностический инструментарий обследования моторики, лексико-грамматической стороны речи и связной речи;

3) разработать критерии качественного и количественного анализа уровня развития связной монологической речи и лексико-грамматического компонента речевой системы;

4) анализ результатов обследования связной монологической речи, лексико-грамматического компонента; выявить взаимосвязи их развития.

Данные задачи решаются посредством следующих методов исследования:

- метод педагогического эксперимента
- методы графической и математической обработки данных

Исследование проводится на базе муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения Снежинского городского округа «Детский сад комбинированного вида № 13» в подготовительной к школе группе компенсирующей направленности. Численность детей в экспериментальной выборке составляет 20 человек.

На констатирующем этапе были отобраны методики исследования, которые включают общее обследование речи, обследование моторики (в т.ч. с помощью функциональных проб на дизартрию), углубленное исследование лексико-грамматического компонента речи и связной монологической речи. Это методические рекомендации, составленные Н. В. Трубниковой [58] «Логопедические технологии обследования речи» и методика обследования связной монологической речи И. Н. Лебедевой [37]. Были разработаны критерии оценки уровня развития лексико-грамматического компонента речи, соответствующие критериям, представленным в методике И. Н. Лебедевой.

Была изучена медико-педагогическая документация на детей экспериментальной группы. После чего проведено непосредственно диагностическое обследование.

Данные, полученные в ходе диагностики, легли в основу для определения направлений коррекционной работы по формированию связной монологической речи у детей данной категории.

2.2. Методика логопедического обследования детей старшего дошкольного возраста

Далее описаны диагностические методики, которые использовались в рамках констатирующего этапа эксперимента.

В диагностировании у ребенка дизартрии важнейшую роль играет обследование состояния моторики. Особую сложность представляет диагностика стертых и минимальных проявлений дизартрии. В ряде случаев для их диагностики следует использовать функциональные пробы:

Проба 1. Ребенка просят открыть рот, высунуть язык вперед и удерживать его неподвижно по средней линии и одновременно следить глазами за перемещающимся в боковых направлениях предметом. Проба

является положительной и свидетельствует о дизартрии, если в момент движений глаз отмечается некоторое отклонение языка в эту же сторону.

Проба 2. Ребенка просят выполнять артикуляционные движения языком, положив при этом руки на его шею. При наиболее тонких дифференцированных движениях языка ощущается напряжение шейной мускулатуры, а иногда и видимое движение с закидыванием головы, что свидетельствует о дизартрии [40].

Методические рекомендации обследования речи, составленные Н. М. Трубниковой, направлены на изучение состояния устной и письменной речи. Полностью методика может быть использована для детей младшего школьного возраста. Для использования ее с детьми старшего дошкольного возраста следует учитывать возрастные особенности испытуемых. Следовательно, раздел обследования письменной речи был исключен при адаптировании методики. Задания с необходимостью прочтения ребенком подлежали замене на более доступные варианты (картинный материал, вербальный вариант).

Методические рекомендации, составленные Н. М. Трубниковой содержат разделы обследования слоговой структуры слова, состояния функций фонематического слуха, понимания речи, состояния активного словаря и грамматического строя речи. Раздел изучения связной речи не был включен в диагностику, т.к. для определения направлений дифференцированной работы по формированию навыков связной речи встала необходимость детального ее изучения.

Данная методика в рамках эксперимента позволяет получить сведения о развитии моторики (общей, произвольной моторики пальцев рук, моторики артикуляционного аппарата); о состоянии артикуляционного аппарата; обследование фонетической стороны речи составляют изучение звукопроизношения и состояния просодической стороны речи.

По результатам теоретического анализа в рамках данной работы было выявлено, что развитие связной речи тесно связано со всеми сторонами речи, особенно с развитием лексико-грамматического компонента речи.

Для оценки развития лексико-грамматического компонента и состояния моторики, а также выявлении взаимосвязи развития этих компонентов с развитием связной речи была разработана пятибалльная шкала с возможностью последующей интерпретацией ее в уровни развития моторики, лексико-грамматического компонента речи и связной речи. Задания методики и шкала оценивания представлены в приложении (см. Приложение 1).

Обследование состояния связной монологической речи проходило по методике И. Н. Лебедевой. Диагностическая методика разработана по результатам научного исследования и построена таким образом, что результаты, полученные в ходе диагностики, дают возможность разработать индивидуальную программу обучения рассказыванию каждого ребенка. Часть заданий носит обучающий характер. Методика разработана для диагностики связной монологической речи детей дошкольного возраста с только речевыми и/или интеллектуальными нарушениями [37].

Данная диагностическая методика состоит из семи заданий. Весь процесс должен проходить в обычной для ребенка обстановке при полном расположении ребенка к педагогу.

Перед началом выполнения задания и после с ребенком проводится непродолжительная беседа, в ходе которой важно установить с ребенком контакт, разъяснить ему характер предстоящей работы и сформировать положительное отношение к выполнению задания [37].

При обследовании учитываются психологические особенности детей, а также фиксируется эмоциональное отношение к заданию, характер и содержание его действий, поведенческие реакции, применение невербальных средств.

Обследование по данной методике направлено на изучение:

– особенностей пересказа текста (задание 1);

– особенностей рассказывания по серии сюжетных картин (задание 2);

– особенностей восприятия и словесной интерпретации содержания сюжетной картины (задание 3 и 4);

– влияния на рассказывание актуализации образов картины, осуществляемой с помощью изобразительной деятельности (задание 5);

– зависимости рассказывания по картине от символико-моделирующих видов деятельности на основе ее содержания (задание 6 и 7) [37].

Высказывания детей в процессе диагностики фиксировались на аудионоситель, что позволило адекватно оценить особенности языкового оформления (объем текста, длина предложений, какие части речи использует ребенок чаще, наличие или отсутствие аграмматизмов, стереотипности в построении грамматических конструкций).

Для оценки результатов по данной методики и дальнейшего сравнения с результатами других была адаптирована оценочная шкала таким образом: каждое задание методики оценивается в 5-ти балльной шкале, а далее сумма баллов по всем заданиям указывает на определенный уровень развития связной речи ребенка. Шкала оценивания и задания методики представлены в приложении (См. приложение 1).

Все данные, полученные в ходе обследования по описанным методикам фиксировались в протоколе с дальнейшей качественно-количественной обработкой результатов.

2.3. Анализ результатов экспериментального изучения развития связной речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня и дизартрией

Констатирующий эксперимент состоял из нескольких этапов, в рамках которых решались следующие задачи:

1. Отбор детей из числа воспитанников групп компенсирующей направленности (для детей с ТНР) старшего дошкольного возраста с дизартрией и ОНР III уровня (создание экспериментальной выборки).
2. Обследование речи детей экспериментальной выборки с целью выявления особенностей развития связной монологической речи и взаимосвязей ее развития с развитием моторной сферы и лексико-грамматического компонента речи.
3. Обработка результатов эксперимента.

Таким образом, первый этап констатирующего эксперимента заключался в отборе из 50 детей старшего дошкольного возраста детей с симптоматикой дизартрии. Для этого использовались функциональные пробы для определения дизартрических проявлений [40] и некоторые разделы методики Н. М. Трубниковой [58].

По результатам обследования у 42% (21 человек) детей не наблюдалось дизартрической симптоматики, а у остальных 58% она проявлялась в разной степени. Так, у 16% (8 человек) детей симптоматика дизартрии была ярко выраженной (грубые нарушения моторной сферы, особенно артикуляционной моторики: нарушения тонуса мышц артикуляционного аппарата по типу гипотонии, по спастическому типу, при этом часто наблюдался крайне малый объем произвольных артикуляторных движений, у некоторых детей данные движения совсем не удавались; также у детей отмечались синкинезии и гиперкинезы, имелись нарушения силы и тембра голоса: имелся назализованный оттенок речи, либо голос был тихим, слабым и иссякающим в момент речи; часто у детей отмечалась гиперсаливация). У этих детей нарушения произносительной стороны речи были крайне выражены. Нарушено произношение как согласных звуков, так и гласных.

Остальные 42% детей не имели столь ярко выраженной дизартрической симптоматики, но у них все же имелись проявления дизартрии, в т.ч.

минимальных дизартрических расстройств: ограничение объема произвольных, более тонких движений языка и губ (например, детям не удавалось или удавалось с трудом поднять кончик языка к верхним зубам, или растянуть губы в улыбки, открыть широко рот и т.д.); наблюдался тремор языка и губ при выполнении статических упражнений; отклонение языка в сторону; у некоторых детей наблюдались синкинезии (при растягивании губ в улыбку зажмуривались глаза, при дифференцированных движениях языком наблюдались содружественные движения пальцев рук или же губы отклонялись в ту же сторону, что и язык и др.); часто движения были замедлены; детям было трудно удерживать определенную артикуляционную позу (наблюдалось беспокойство языка, тремор); при необходимости чередовать артикуляционные движения наблюдались трудности переключения; у части детей голос был слабым, тихим, у другой части наоборот, громким и речь была скандированная. Кроме того, наблюдались и нарушения звукопроизношения, некоторые поставленные звуки долго не автоматизировались. И результаты функциональных проб у данных детей были положительными (у части детей отклонялся язык в сторону поворота глаз, ощущалась напряжение шейной мускулатуры при выполнении тонких дифференцированных движений языком, у другой части положительным был результат лишь какой-либо одной пробы).

Речь детей, у которых обнаружились дизартрические симптомы, была обследована более детально для установления логопедического заключения и выявления уровня развития речи. Так, 31% (9 человек) детей с дизартрическими симптомами имели ОНР II уровня. Фонетическая сторона речи была крайне нарушена, отмечались как антропофонические (межзубное произношение свистящих, горловое произношение звука [Р]), так и фонологические дефекты произношения (шарик – «аик», сушка – «суска» и др.). Характерны замены твердых согласных мягкими, и наоборот. Гласные артикулируются неотчетливо. Отмечается нарушение слоговой структуры слова, хотя контур слов произносится достаточно правильно. Слова с одним

закрытым слогом (мак, дом, сыр) воспроизводятся правильно. А повторение более сложных слов (двусложных, односложных со стечением согласных) не удается или удается с трудом (окно – «кано» и т.д.). Фонематические процессы часто недоразвиты.

Словарный запас детей состоит в основном из слов-названий предметов, слов-действий, качественных прилагательных. Дети часто использовали личные местоимения. Понимание грамматических форм затруднено: дети с трудом понимают предложно-падежные конструкции, проявляется непонимание числа и рода прилагательных; при этом часто дети справлялись с пониманием существительных и глаголов в единственном и множественном числе.

В активной речи дети практически не пользуются предлогами и союзами (лишь в хорошо знакомой ситуации), могут изменять существительные и глаголы по числам. Навыки словообразования недоразвиты. В речи в основном пользуются фразой.

Навыки звукового анализа во всех случаях не сформированы.

У остальных 69% (20 человек) было диагностировано ОНР III уровня.

По результатам обследования их речь значительно лучше, чем у предыдущей категории.

Нарушения произносительной стороны речи сводится к расстройству произношения нескольких групп звуков (чаще 1-3 группы – свистящие, шипящие, сонорные [Р], [Р’], [Л], [Л’]), при этом звуки могут правильно произноситься изолированно, а в речи нарушается их произношение. Слоговая структура слова, в общем, оказывается сохранной. Иногда проявляются нарушения слоговой структуры сложных и малознакомых слов.

У большинства детей из этого числа фонематический слух оказался недостаточно развит. Трудности возникали при различении близких по акустическим признакам фонем, воспроизведении слоговых рядов, необходимости выделения звука среди слогов и слов.

Соответственно, и навыки звукового анализа и синтеза оказались недостаточно сформированы. Особые сложности у большинства детей возникали при необходимости определить количество звуков в слове и выделении последовательности звуков в слове.

Понимание номинативной стороны речи детям доступно, встречались лишь ошибки понимания пространственных наречий.

Понимание предложений отчасти затруднено. В частности, дети с незначительными затруднениями понимали сложную инструкцию и инверсионные конструкции предложений.

Понимание грамматических форм у детей вызывает большие затруднения. Детям доступно понимание форм единственного и множественного числа существительного, глаголов, прилагательных, понимание форм рода глаголов в прошедшем времени. Тем не менее, с трудом дети понимают предложно-падежные конструкции, особенно сложных предлогов, понимание префиксальных изменений глагольных форм и понимание глаголов совершенного и несовершенного вида.

Таким образом, импрессивный словарь неточен и недостаточен.

Обследование активного словаря показало также его недостаточность. Наблюдается неточное знание и неточное употребление многих обиходных слов. Детям с трудом дается подбор слова с противоположным значением, слов – синонимов, однокоренных слов, называние действия людей и животных.

Результаты обследования грамматического строя речи детей показало недостаточную его сформированность. Способами словообразования дети почти не пользуются, в частности, дети ошибались в образовании уменьшительной формы существительного, образовании прилагательных от существительных, образовании сложных слов из двух. Механизм словоизменения сформирован лучше, тем не менее, встречаются ошибки в падежных окончания существительных в единственном и множественном числе.

Таким образом, для проведения эксперимента баллы сформирована выборка, члены которой соответствовали критериям эксперимента – дети старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня и дизартрией (20 человек).

Состояние моторной сферы детей, лексико-грамматического строя речи и связной монологической речи оценивались отдельно в баллах (см. Табл. 1), и сравнивались по уровням развития описанных компонентов (см. Рис.1).

Таблица. 1.

Результаты обследования состояния моторной сферы, лексико-грамматического компонента, связной речиу детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня и дизартрией

№ п/п	ФИО	Состояние лексико-грамматического компонента речи		Состояние связной монологической речи	
		баллы	уровни	баллы	уровни
1	Иван Ж.	9	3	13	2
2	Мария Ж.	11	3	17	2
3	Настя К.	11	3	18	2
4	Саша М.	10	3	19	3
5	Саша М1.	10	3	18	2
6	Дима А.	11	3	20	3
7	Дима Д.	11	3	19	3
8	Илья Л.	10	3	19	3
9	Соня Г.	11	3	22	3
10	Паша Р.	9	3	16	2
11	Сема Х.	12	4	23	3
12	Гриша З	8	2	14	2
13	Лева К.	8	2	16	2
14	Вова Г.	11	3	22	3
15	Рита К.	12	4	23	3
16	Дарина К.	12	4	23	3
17	Андрей С.	8	2	16	2
18	Сережа М.	9	3	18	2
19	Ира А.	9	3	15	2
20	Дарья Н.	11	3	22	3

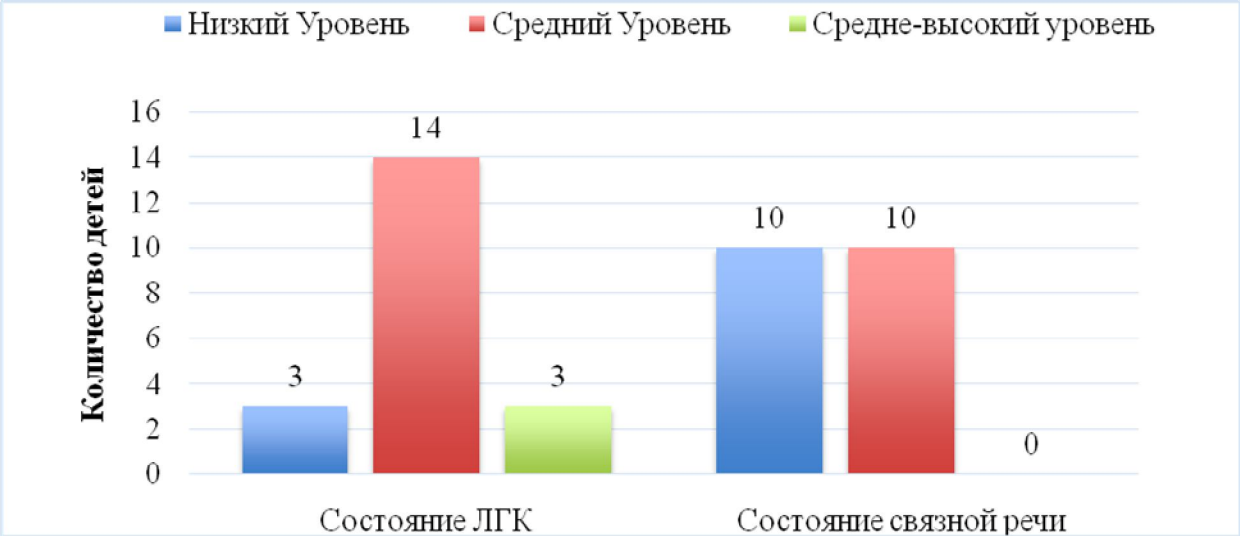

Рис. 1. Распределение по уровням развития лексико-грамматического компонента и связной речи

Наиболее несформированными оказались навыки пересказа и составления рассказа по серии сюжетных картин на основе режиссерской игры с настольными игрушками. Четверо детей выполняя эти задания продемонстрировали непонимание задания или отказались от деятельности совсем. Половина детей, выполняя первое задание, показали фрагментарность восприятия текста, допускали смысловые ошибки, нарушали последовательность событий. Другая половина детей продемонстрировали общее понимание текста, но имели пропуски, перестановки, повторения фрагментов текста, смысловые ошибки при пересказе. В их пересказах обнаруживалось нарушение лексико-грамматического оформления высказывания.

При выполнении второго задания методики И. Н. Лебедевой у большинства детей возникали трудности в восприятии серии картинок как картинок, объединенных одним сюжетом. Дети перечисляли отдельные предметы и объекты каждой из картин серии, не выделяя при этом важных и второстепенных деталей картин.

Большинство детей, выполняя третье задание методики, активно принимали задание, с интересом вступали в игру, но дети с трудом осознавали характер взаимодействия между персонажами, не оречевляли его.

Наиболее успешно было выполнено детьми задание № 4. Детям удавалась словесная интерпретация картины, но она, в большинстве случаев, не выходила за пределы установленных частных пространственных связей, истолкования позы персонажей, выделения внешних связей между объектами.

Выполнение пятого задания характеризовалось проявлением несамостоятельности детей. Картина не служила для детей моделью изобразительной деятельностью. Изобразительная деятельность детей не соответствует содержанию картины. При этом меньшая часть выборки имела трудности в понимании задания и не оречевляла совсем, либо речевое сопровождение не соответствовало изображенному содержанию.

При выполнении шестого задания дети играли в сюжетно-отобразительную игру по мотивам картины. Чаще всего действия детей были адекватны, дети были кратковременно заинтересованы, но речью игра сопровождалась только после побуждения взрослым. Дальнейшее описание картины сводилось к описанию частных пространственных связей, поз персонажей.

В трети случаев дети не действовали адекватно заданию и не сопровождали свою игру речью, а интерпретация картины сводилась к перечислению предметов и их признаков.

Рассказывание на основе предметно-моделирующей деятельности (задание 7) детям удалось лучше, чем на основе сюжетно-отобразительной игры по содержанию картины. Действия детей были адекватны в большинстве случаев, но определение пространственных связей предметов на картине вызывало трудности. Рассказывание по содержанию картины детям удавалось с помощью, самостоятельный рассказ сводился к перечислению предметов, их признаков, и пространственного расположения.

Данные результаты доказывают, что целенаправленное коррекционное воздействие по формированию связной речи необходимо детям с ОНР III уровня и дизартрией.

При теоретическом изучении материала по проблеме исследования было выдвинуто предположение, что причинами недоразвития связной монологической речи может быть недостаточная сформированность у данной категории детей лексико-грамматического компонента речи.

Так, у 14 человек выявлен средний уровень развития лексико-грамматического компонента. У троих детей этот уровень достиг средне-высокого значения. А еще 3 детей имеют низкий уровень развития лексико-грамматического компонента. Таким образом, развитие лексико-грамматического компонента недостаточное для высокого уровня сформированности связной речи детей.

Соответственно, коррекционное воздействие должно быть направлено не только на развитие связной монологической речи, но и развитие речи вообще, особенно лексико-грамматического компонента.

Для дальнейшей коррекционной работы и анализа ее эффективности было решено разделить выбранную группу детей на экспериментальную выборку (10 детей) и контрольную (10 детей) (См. Приложение 3). С детьми экспериментальной выборки была проведена работа по развитию связной речи с элементами песочной терапии, а с детьми контрольной группы работа проводилась по образовательной программе ДОУ.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2

При проведении логопедического исследования следует руководствоваться следующими принципами: принцип развития, принцип системного подхода, принцип рассмотрения речевых нарушений во взаимосвязи речи с другими сторонами психического развития. Цель данного эмпирического исследования – изучение особенностей развития связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня и дизартрией. Исследование проводится на базе муниципального

автономного дошкольного образовательного учреждения Снежинского городского округа «Детский сад комбинированного вида № 13» в подготовительной к школе группе компенсирующей направленности.

На констатирующем этапе были отобраны методики исследования, которые включают общее обследование речи, обследование моторики (в т.ч. с помощью функциональных проб на дизартрию), углубленное исследование лексико-грамматического компонента речи и связной монологической речи (методика обследования речи, составленная Н. В. Трубниковой, методика обследования развития связной речи И. Н. Лебедевой).

В экспериментальную группу отбирались дети старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня и дизартрией из числа воспитанников групп компенсирующей направленности (для детей с ТНР). Экспериментальную выборку составили 20 испытуемых, соответствующих критериям отбора.

Результаты обследования речи детей качественно и количественно обрабатывались. По данным констатирующего эксперимента коррекционное воздействие необходимо относительно не только связной речи детей, но и речи в общем (особенно ЛГК, т.к. развитие этого компонента статистически значимо коррелирует с развитием связной речи).

ГЛАВА 3. ФОРМИРОВАНИЕ СВЯЗНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ И ДИЗАРТРИЕЙ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЭЛЕМЕНТОВ ПЕСОЧНОЙ ТЕРАПИИ

3.1. Принципы, цели, задачи, образовательные технологии, методы, приемы формирования связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня и дизартрией

Целенаправленное формирование связной речи имеет важнейшее значение в общей системе логопедической работы с детьми с общим речевым недоразвитием [20].

Логопедическое воздействие – педагогический процесс, в котором реализуются задачи коррекционного образования. В процессе логопедического воздействия принято опираться на общедидактические принципы (воспитывающего характера обучения, научности, систематичности и последовательности, доступности, наглядности, сознательности и активности, прочности, индивидуального подхода) и специальные принципы (этиопатогенетический принцип, системности и учета структуры речевого нарушения, комплексности, дифференцированного подхода, поэтапности, развития, онтогенетический, учета личностных особенностей, деятельностного подхода, формирования речевых навыков в условиях естественного речевого общения) [40].

Коррекция нарушений речи должна проводиться с учетом ведущей деятельности ребенка. Соответственно, в дошкольном возрасте ведущая деятельность – сюжетно-ролевая игра. Логопедическое воздействие с детьми дошкольного возраста осуществляется в процессе игровой деятельности.

К. Д. Ушинский говоря о системе обучения связной речи, имел ввиду определенную последовательность методических приемов, обеспечивающих развитие самостоятельности, своего рода переход от диалога к монологу, который происходит при тренировке с помощью речевых упражнений[36].

Работа по развитию связной грамматически правильной речи основывается на общих принципах логопедического воздействия:

– принцип опоры на развитие речи в онтогенезе с учетом общих закономерностей формирования разных компонентов речевой системы в период дошкольного детства в норме;

– овладение основными закономерностями грамматического строя языка на основе формирования языковых обобщений и противопоставлений;

– осуществление тесной взаимосвязи в работе над различными сторонами речи-грамматическим строем, словарем, звукопроизношением и др.[20].

По мнению В. П. Глухова, важнейшим в работе является принцип коммуникативного подхода к формированию устной связной речи детей.Коммуникативный подход предполагает широкое использование форм и приемов обучения (включая игровые), способствующих активизации разнообразных речевых проявлений у ребенка[20].

О. С. Ушакова предлагает опираться на следующие положения при работе над развитием связной речи дошкольников:

– построение системы развития связной речи с учетом взаимосвязи с развитием фонетической, лексической, грамматической сторонами речи;

– опираться в словарной работе на смысловой компонент, который позволяет сознательно выбирать слова при построении связного высказывания;

– формировать у дошкольников представление о структурах разных типов текстов (описания, повествования, рассуждения);

– при совершенствовании грамматического строя речи детей формировать языковые обобщения, основанных на самостоятельном

образовании новых слов, понимании смысловых оттенков слова, использовании в связном высказывании разнообразных грамматических конструкций и способов связи между предложениями [59].

Целью логопедического воздействия при общем недоразвитии речи является коррекция нарушенных и развитие вторично недоразвитыхкомпонентов речевой системы.

Основные задачи при обучении детей связной речи:

– обучение детей использовать морфолого-синтаксические, лексические средства построения связных высказываний;

– усвоение детьми норм смысловой и синтактической связи между высказываниями;

– обеспечение речевой практики, достаточной для усвоения основных закономерностей языка, освоения языка как средства общения [20].

Данные задачи могут быть реализованы с использованием различных образовательных технологий, приемов, методов.

Формирование связной речи детей с ОНР осуществляется как в процессе разнообразной практической деятельности, при проведении игр, режимных моментов, наблюдений за окружающим и др., так и на специальных коррекционных занятиях.

Проблемой развития связной речи дошкольников занимались такие исследователи, как В. П. Глухов,А. М. Бородич, Л. Н. Ефименкова, В. И. Селиверстов, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина, И. Н. Лебедева и др.

Работа по развитию связной речи детей, проводимая логопедом и воспитателями логопедических групп, направлена на формирование лексического и грамматического строя речи, развитие фразой речи, навыков речевого общения и обучение рассказыванию [20].

Обучение детей рассказыванию является основным средством формирования связной речи, развития речевой активности и творческой инициативы [11, 20,32].

Исследователи выделяют основные методы развития связной монологической речи: обучение пересказу, рассказыванию (о реальных событиях, предметах, по картинам и др.) и устному сочинению по воображению [11, 61].

В. П. Глухов предлагает следующую систему обучения детей с ОНР III уровня навыкам монологической речи в следующих формах: составление высказываний по наглядному образцу, воспроизведение прослушанного текста, составление рассказа-описания, рассказывание с элементами творчества. Подразумевается постепенный переход от формирования у детей репродуктивных форм речи к самостоятельным, от высказываний с опорой на наглядность к высказыванию по собственному замыслу. Помимо обучения навыкам связной речи, необходимо целенаправленное формирование лексико-грамматических средств языка.

Обучение рассказыванию подразумевает несколько разделов:

– Обучение пересказу. Используются приемы завершения детьми отдельных, не законченных педагогом предложений; вопросно-ответная форма по содержанию рассказа; языковой разбор текста, вспомогательные методические приемы – опорные вопросы, иллюстрации, план-схема, моделирование действий персонажей на демонстрационном панно [11, 20, 61].

– Обучение рассказыванию по картинам. Рекомендуются составление рассказов по сюжетным многофигурным картинам, составление рассказов-описаний по сюжетным картинам с местом действия или предметом на переднем плане, рассказывание по сериям сюжетных картинок, обучение рассказыванию по отельной сюжетной картине с придумыванием детьми предшествующих и последующих событий[52], описание пейзажной картины. Используются следующие приемы: образец рассказа педагога, направляющие вопросы, составление рассказа по фрагментам картины, коллективное сочинение [20].

– Обучению рассказу-описанию предметов. Используются приемы: по наглядной опоре, по плану-схеме, по памяти, включение описаний в игровые ситуации [20].

– Обучение рассказыванию с элементами творчества. Используются приемы: рассказывание по аналогии, придумывания продолжения и завершение рассказа, составление его по нескольким опорным словам и на предложенную тему [11, 20, 52, 61].

И. Н. Лебедева говорит о следующих приемах развития связной речи дошкольников при обучении рассказыванию[36]:

– предварительная беседа с использованием личного опыта детей;

– определенная последовательность вспомогательных вопросов, обеспечивающая целостность восприятия;

– совместные составление плана дальнейшего повествования;

– коллективный рассказ;

– составление рассказа по фрагментам картины;

– использование графических схем и наглядных опор;

– включение игр, предполагающих импровизированные

– диалоги и монологи и т. д.

И. Н. Лебедева считает, что одним из ведущих методов развития связной речи является наглядно-практический метод моделирования, создание модели и ее применение позволяет формировать и уточнять представления о свойствах объектов и структуре их взаимоотношений. На занятиях по обучению рассказыванию можно использовать:

– предметные модели, представляющие собой физическую конструкцию из реальных предметов;

– предметно-схематические модели, в которых выделенные существенные компоненты ситуации и связи между ними обозначаются при помощи предметов-заместителей и графических знаков;

– графические модели как модели, обобщенно передающие разные виды отношений (схемы, рисунки, в том числе графические схемы, модели для описательных и повествовательных рассказов и т. д.)[36].

И. Н. Лебедевой предлагается использовать следующие виды текстов при обучении рассказыванию по картине:

– рассказ по теме картины (фиксация изображения);

– рассказ с выходом за пределы наглядно данного (по воображению, «Что было до?», «Что будет после?»);

– составление предложений по фрагментам изображения;

– рассказ-описание конкретного объекта (по предметной картинке или фрагменту изображения);

– рассказ «от имени» персонажа или объекта картины;

– рассказ по серии сюжетных картин;

– рассказ по фотографии, изображающей процесс или результат символико-моделирующей деятельности детей («Как мы играем»);

– рассказ-сравнение с собственными житейскими и игровыми ситуациями («Дети играют, и мы играем», «Играем вместе»);

– рассказ по рисунку, собственному или коллективному («Художник рисует, и я нарисовал»)[36].

Современные реалии коррекционного образования и неоднородность группы детей с речевыми нарушениями требуют создания вариативности использования различных технологий, методов и приемов развития навыков связной речи. Так, для развития связной речи детей старшего дошкольного возраста используются технология моделирования, предполагающие последовательное ознакомление с моделями различных видов и поэтапное решение задач по формированию умений в области связной речи; развитие образного восприятия речевых единиц (умение осознавать художественный образ с опорой на языковые средства выразительности); формирование представлений о структуре текста (обучение «чтению» моделей);

самостоятельное составление творческих рассказов и рассказов из личного опыта с опорой на модель[45].

В логопедии имеются исследования эффективности использования технологии развития связной речи у дошкольников с ОНР средствами детской художественной литературы. Еевзаимосвязь с различными образовательными областями ФГОС ДОспособствует оптимизации процессов психофизиологического,когнитивного и языкового развития детей. Это помогает преодолеватьстойкие нарушения смысловой организации связного высказывания,способствует успешной реализации языковой программы средствами языкав соответствии с замыслом[4].

Используются материалы сказок и элементы сказкотерапии. Сочинение сказки существенно повышает эффективность речевого творчества детей 6-7 лет, развивает их воображение и мышление, повышает, улучшает выразительность речи [34].

Учитывая потребности коррекционной педагогики в поиске вариативных технологий, методов, приемов работы, в данном исследовании рассматривается вопрос возможности использования для развития связной речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня и дизартрией элементов песочной терапии.

Песочная терапия предполагает игру с песком и миниатюрными фигурками. Она позволяет активизировать фантазию и выразить возникающие при этом образы средствами художественной экспрессии[71].

М. Ловендельд впервые применила песочную терапию в работе с детьми (1935), большое значение она придавала тактильному контакту ребенка с песком и водой, дополнявшему проективную игру с различными предметами и куклами[71].

Игры на песке – одна из форм естественной деятельности ребенка. Именно поэтому Т. М. Грабенко, Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева предлагают использовать песочницу в развивающих и обучающих занятиях[23].

Н. А. Сакович в своей статье [54] говорит о том, что «Песочная терапия, которая опирается на активное воображение и творческую символическую игру, является практическим, основанным на личном опыте клиентов, методом, который может выстроить своеобразный связующий мост между <…> невербальным и вербальным».

Игра в песок позитивно влияет на эмоциональное самочувствие детей и взрослых, и это делает его прекрасным средством для развития и саморазвития ребенка [23].

Песочная терапия использовалась до недавнего времени лишь как метод психотерапии, в настоящее время игры с песком используются и в педагогике. Система игр с песком для развития личности в целом были предложены Т. М. Грабенко, Т. Д. Зинкевич-Евстигнеевой.

М. В. Киселева большое внимание уделяет тому, что применение нетрадиционных методов взаимодействия с детьми на логопедических занятиях признано одним из эффективных средств, своевременной профилактики и коррекции нарушений в речевом развитии[27].

Во время проведения логопедических занятий элементы песочной терапии можно использовать для развития мелкой моторики, что особенно важно детям с дизартрией, т.к. имеется нарушения моторной сферы. Также песочная терапия может эффективно показать себя в занятиях над фонетической лексической, грамматической сторонами речи, над формированием фразовой речи, т.е. всесторонне развитие речи в процессе логопедического воздействия может проводиться с использованием элементов песочной терапии. Помимо этого, использование песка помогает создать положительный эмоциональный настрой на занятие и способствует установлению контакта с ребенком[10].

Сучетом специфики нарушения исследуемой группы детей можно выделить несколько проблем, которые можно решить в процессе взаимодействия с песком. Как уже было описано, взаимодействие детей с песком активизирует тактильно-кинестетическое чувство, развивает мелкую

моторику, что, во-первых, активизирует, соседствующие с мозговым центром движения руки, центры речи, во-вторых, способствует развитию моторной сферы. В песке можно работать по разным направлениям развития речи детей, в песке можно формировать лексико-грамматический строй, используя специальные приемы и упражнения. Для развития связной речи необходимо, чтобы дети умели правильно пользоваться языковыми средствами. Таким образом, занятия по развитию связной речи можно также перенести в песочницу, где дети будут учиться рассказыванию по следам и во время моделирования, драматизации и др. Использование в работе элементов песочной терапии позволит создать эмоциональный настрой, побудить речевую активность детей с ОНР III уровня, замотивировать их на составление рассказов.

Для анализа эффективности использования в логопедической работе над развитием связной монологической речи элементов песочной терапии проводится данное исследование.

3.2. Содержание коррекционно-развивающей работы по формированию связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня и дизартрией

Занятия по развитию связной речи и по формированию лексико-грамматического компонента речи у детей старшего дошкольного возраста по регламенту образовательной деятельности в МАДОУ организуются по одному разу в неделю в утренние часы. Продолжительность их может составлять 30 минут, включая проведение физкультминутки.

В рамках исследования занятия для детей организовывались с учетом календарно-тематического планирования, принятого в МАДОУ на 2019-2020 учебный год.

Перспективный план занятий в рамках исследования включал занятия по формированию лексико-грамматического компонента и по развитию навыков связной речи. Для детей контрольной группы данные занятия проходили с использованием технологий, приемов, методов, применяемых в МАДОУ, а для детей экспериментальной группы занятия по той же тематике проходили с использование элементов песочной терапии.

Фронтальные занятия в рамках исследования рассчитаны на период с ноября 2019 года по апрель 2020 года в количестве 22 занятий по формированию лексико-грамматической стороны речи и 22 занятий по развитию навыков связной речи. Занятия велись по подгруппам, в каждой из которых по пятеро детей.

Остальные занятия, проводимые в МАДОУ в группе компенсирующей направленности по образовательной области «Речевое развитие», для двух групп (контрольной и экспериментальной) были идентичными.

Перспективный план занятий по развитию связной речи и лексико-грамматических представлений был составлен на основе методических рекомендаций и разработок О. С. Гомзяк, Л. Н. Ефименковой, Н. Е. Ильяковой, В. В. Коноваленко, С. В. Коноваленко, Л. В. Лебедевой, И. В. Козиной, Т. А. Ткаченко, К. Е. Бухариной[13, 22,24,25,28, 29, 30, 31,56].

В план включены занятия на обучение детей составлять рассказы описания реальных объектов, пейзажных и сюжетных картин; рассказы по картинам с проблемным сюжетом; творческие рассказы с элементами драматизации, рассказы по сюжетным картинам, по сериям сюжетных картин, по сюжетной картине с придумыванием предшествующих и последующих событий; рассказы-сравнения. Занятия направлены и на обучение детей пересказу рассказов, сказок с опорой на схемы, планы и др.

Занятия по формированию лексико-грамматических представлений включают в себя обучение детей словоизменению (существительных по числам и падежам, согласованию числительного и существительного по падежам, согласованию слов с предлогами «за», «перед», «между», «из-за»,

«из-под» и др.), словообразованию (образование притяжательных прилагательных, приставочных глаголов, однокоренных слов), составлению сложносочиненных предложений с союзом «а», «но», расширению словаря антонимов.

Перспективный план проведенных логопедических занятий представлен в табл. 2.

Традиционно логопедическое занятия по формированию лексико-грамматических стороны речи имеет следующую структуру:

– организационный момент;
– объявление темы;
– актуализация знаний;
– изучение нового материала;
– работа по развитию лексико-грамматической стороны речи;
– физминутка;
– закрепление изученного материала;
– информация о домашнем задании;
– подведение итогов;
– рефлексия, оценка деятельности детей.

В процессе занятия также проводятся упражнения и игры на развитие психологической базы речи (внимания, памяти, мышления и др.), которыевключены в основные этапы.

Таблица 2.

Перспективный план занятий по формированию лексико-грамматической стороны речи и связной речи с использованием элементов песочной терапии у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня и дизартрией

№ п/п	**Месяц, неделя**	**Лексическая тема недели**	**Задачи работы по формированию лексико-грамматической стороны речи**	**Задачи работы по формированию связной речи**	**Средства песочной терапии, используемы на логопедических занятиях**
1	1 неделя ноября	**Мебель**	Падежные конструкции. Дательный падеж множественного числа существительных	Составление описательного рассказа по теме «Мебель»	Игры с миниатюрными фигурками мебели (поиск, рассматривание, описание), обстановка импровизированной комнаты в песочнице.
2	2 неделя ноября	**Перелётные птицы**	Предложный падеж множественного числа существительных.	Пересказ рассказа И. С. Соколова—Микитова «Улетают журавли»	Драматизация (моделирование) сюжета рассказа.
3	3 неделя ноября	**Наш город**	Родительный падеж множественного числа существительных	Пересказ рассказа Калининой «Мамина чашка»	Драматизация (моделирование) сюжета рассказа.
4	4 неделя ноября	**Мамин день. Семья**	Предлоги ЗА, ПЕРЕД, МЕЖДУ.	Составление рассказа по картине с проблемным сюжетом «Проказницы».	Перенос сюжета картины в песочницу, проигрывание сюжета, анализ ситуации.

5	1неделя декабря	**Урал - наш край родной**	Творительный падеж множественного числа существительных	Пересказ рассказа «Урал - наш край родной» с опорой на пиктограмму.	Драматизация сюжета рассказа в песочнице, рисование пиктограммы в песочнице с помощью игрушек.
6	2 неделя декабря	**Животные Севера**	Винительный падеж множественного числа существительных	Составление рассказа по картине с проблемным сюжетом «Случай в зоопарке».	Перенос сюжета картины в песочницу, проигрывание сюжета, анализ ситуации.
7	3неделя декабря	**Зима. Зимние забавы.**	Родственные слова.	Пересказ рассказа «Зима» по картинно-графическому плану.	Моделирование сюжета рассказа в песочнице.
8	3неделя января	**Зимующие птицы**	Согласование числительного и существительного в родительном падеже.	Составление описательного рассказа о зимующих птицах.	Игры с игрушками, изображающими птиц (поиск, узнавание, анализ внешности).
9	4неделя января	**Электроприборы**	Согласование числительного и существительного в дательном падеже.	Пересказ рассказа Г. Юдина «Телезритель Тимка».	Драматизация сюжета рассказа в песочнице.
10	5неделя января	**Профессии**	Согласование числительного и существительного в предложном падеже.	Составление творческих рассказов с элементами драматизации о различных профессиях «Кем быть»	Драматизация действий людей разных профессий в сюжетной игре в песочнице.
11	1неделя февраля	**Домашние птицы.**	Согласование числительного и существительного в творительном падеже.	Составление рассказа по серии сюжетных картин «Спасённый попугай»	Проигрывание сюжета серии картин в сюжетно-ролевой игре в песочнице с использованием игрушек-заменителей

12	2неделя февраля	**Транспорт. Профессии на транспорте**	Притяжательные прилагательные.	Составление рассказа «Случай на улице» по сюжетной картине.	Моделирование сюжета картины в песочнице
13	3неделя февраля	**День защитника Отечества.**	Приставочные глаголы.	Составление рассказа «Собака-санитар» по серии сюжетных картин.	Проигрывание сюжета серии картин в сюжетно-ролевой игре в песочнице с использованием игрушек-заменителей
14	4неделяфевраля	**Литературная гостиная**	Согласование числительного, прилагательного и существительного.	Пересказ сказки “У страха глаза велики”.	Драматизация сюжета сказки в песочнице.
15	1неделя марта	**8 Марта. Профессии женщин.**	Подбор антонимов.	Составление рассказа «Поздравляем маму» по сюжетной картине с придумыванием предшествующих и последующих событий.	Моделирование сюжета картины в песочнице, придумывание и драматизация предшествующих и последующих событий
16	2 неделя марта	**Посуда**	Предлог ИЗ-ПОД.	Составление сравнительного рассказа по теме «посуда»	Поиск посуды в песке, выделение основных частей, рисование на песке отличительных и схожих черт.
17	3 неделя марта	**Правила безопасного поведения на дороге**	Предлог ИЗ-ЗА.	Пересказ рассказа «Спор на дороге»	Драматизация сюжета рассказа в песочнице.

18	1неделя апреля	**Весна.**	Предлоги ИЗ-ПОД, ИЗ-ЗА.	Описание пейзажной картины И.И. Левитана «Цветущие яблони» по опорному картинному плану.	Моделирование содержания картины в песке, выделение главного и второстепенного.
19	2неделя апреля	**Космос.**	Предлоги К, ОТ, ОКОЛО, У.	Составление рассказа «Космонавты» по сюжетной картине М.В. Каратая.	Моделирование сюжета картины в песочнице
20	3неделя апреля	**Дикие животные.**	Предлог С/СО	Пересказ рассказа Н. Сладкова «Как медведь сам себя напугал».	Драматизация сюжета рассказа в песочнице.
21	4 неделя апреля	**Домашние птицы**	Работа над фразой. Сложносочиненное предложение с союзом А.	Составление рассказа «Щенок» по серии сюжетных картин	Проигрывание сюжета серии картин в сюжетно-ролевой игре в песочнице с использованием игрушек-заменителей
22	5 неделя апреля	**Встречаем птиц**	Работа над фразой. Сложносочиненное предложение с союзом НО.	Составление рассказа по серии сюжетных картин «Скворцы прилетели».	Проигрывание сюжета серии картин в сюжетно-ролевой игре в песочнице с использованием игрушек-заменителей

Место для применения элементов песочной терапии может отводиться в структуре занятия на различных этапах, например, на этапе организационном, этапе актуализации знаний, при изучении и закреплении нового материала.

В начале занятия для повышения мотивированности детей и создания положительного эмоционального фона на занятии детям предлагается оставить в песочнице свои отпечатки рук.К этому подводится следующий этап (объявление темы), из песка могут появляться предметы, игрушки, изображающие реальные объекты, о которых пойдет речь. На этапе актуализации знаний детям предлагается найти в песке предмет и назвать его.).Изучение нового материала в песке может быть реализовано следующим образом, к примеру, темой изучения являются предлоги, можно располагать различные предметы в песочнице в том пространственном положении, которому соответствует изучаемый предлог.Использование песочницы в рамках этапа закрепления изученного материала предполагает выполнения традиционных упражнений в песке («Один-много», «Скажи ласково», «Чей? Чье? Чьи? Чья?», подобрать слова-признаки, слова-действия, слова-антонимы, слова-синонимы и др., например, дети находят зимующих птиц в песке и подбирают к каждой слова-признаки – синица (какая?) желтогрудая, коротконогая и т.д.).

Занятие по развитию навыков связной речи имеют следующую структуру:

– организационный момент;

– объявление темы;

– актуализация знаний;

– первичное представление речевого и наглядного материала (для пересказа и составления рассказов);

– Анализ речевого и наглядного материала (с помощью наводящих вопросов, схем и т.д.)

– моделирование, драматизация, проигрывание сюжетов картин и рассказов, сказок в песочнице;

– физминутка;

– составление (пересказ) рассказов детьми по цепочке с помощью;

– составление (пересказ) рассказов самостоятельно;
– информация о домашнем задании;
– подведение итогов;
– рефлексия, оценка деятельности детей.

Место песочной терапии в структуре этого занятия отводится на различных этапах, кроме уже описанных приёмов в структуре занятия по формированию лексико-грамматической стороны речи, также можно сказать о моделировании, драматизации, проигрывании сюжетов рассказов и картин, что поможет пересказу или составлению рассказов.

Таким образом, занятия в рамках данного исследования направлены на развитие не только связной речи, но и лексико-грамматических представлений, психологической базы речи.

3.3. Анализ результатов экспериментального изучения развития связной речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня и дизартрией в рамках контрольного этапа

Заключительнойчастью эмпирического изучения в рамках данного исследования является контрольный этап эксперимента. Главной задачей этого этапа является анализ эффективности использования элементов песочной терапии в развитии связной монологической речи у дошкольников с ОНР III уровня и дизартрией.

Для реализации данной задачи было проведено повторное обследование речи детей, участвующих в исследовании. Обследование проводилось с использованием тех же методик (методических рекомендаций), которые были применены на констатирующем этапе эксперимента.

Таблица 3.

Сравнительные результаты обследования речи детей, участвующих в эксперименте (констатирующий и контрольный этапы)

Выборка	№ п/п	ФИ ребенка	Состояние лексико-грамматического компонента речи				Состояние связной монологической речи			
			Констатирующий этап		Контрольный этап		Констатирующий этап		Контрольный Этап	
			СБ	Ур-нь	СБ	Ур-нь	СБ	Ур-нь	СБ	Ур-нь
Экспериментальная	1	Иван Ж.	10	3	13	4	13	2	25	4
	2	Мария Ж.	11	3	14	4	17	2	28	4
	3	Настя К.	11	3	14	4	18	2	31	5
	4	Саша М.	10	3	13	4	19	3	30	4
	5	Саша М1.	10	3	14	4	18	2	29	4
	6	Дима А.	11	3	15	5	20	3	29	4
	7	Дима Д.	11	3	15	5	19	3	27	4
	8	Илья Л.	10	3	15	5	18	2	24	3
	9	Соня Г.	11	3	13	4	22	3	31	5
	10	Паша Р.	9	3	15	5	16	2	28	4
Контрольная	11	Сема Х.	12	4	13	4	23	3	28	4
	12	Гриша З	8	2	12	4	14	2	23	3
	13	Лева К.	8	2	12	4	16	2	25	4
	14	Вова Г.	11	3	14	4	22	3	28	4
	15	Рита К.	12	4	14	4	23	3	25	4
	16	Дарина К.	12	4	14	4	23	3	26	4
	17	Андрей С.	8	2	13	4	16	2	26	4
	18	Сережа М.	9	3	14	4	18	2	26	4
	19	Ира А.	9	3	14	4	15	2	23	4
	20	Дарья Н.	11	3	15	5	22	3	28	4

Сравнительные результаты обследования речи детей говорят о том, что уровень развития лексико-грамматического компонента речи повысился у большинства детей, участвующих в исследовании (см. рисунок 2). Так, на момент повторного обследования 75% детей (15 человек) имеют средне-

высокий уровень развития лексико-грамматического компонента речи, а 25% (5 детей) достигли высокого уровня развития речи. При этом, в экспериментальной выборке 6 детей имеют средне-высокий уровень, а 4 ребенка – высокий. В контрольной выборке 1 ребенок достиг высокого уровня развития речи, у остальных (9 детей) имеется средне-высокий уровень развития лексико-грамматического компонента.

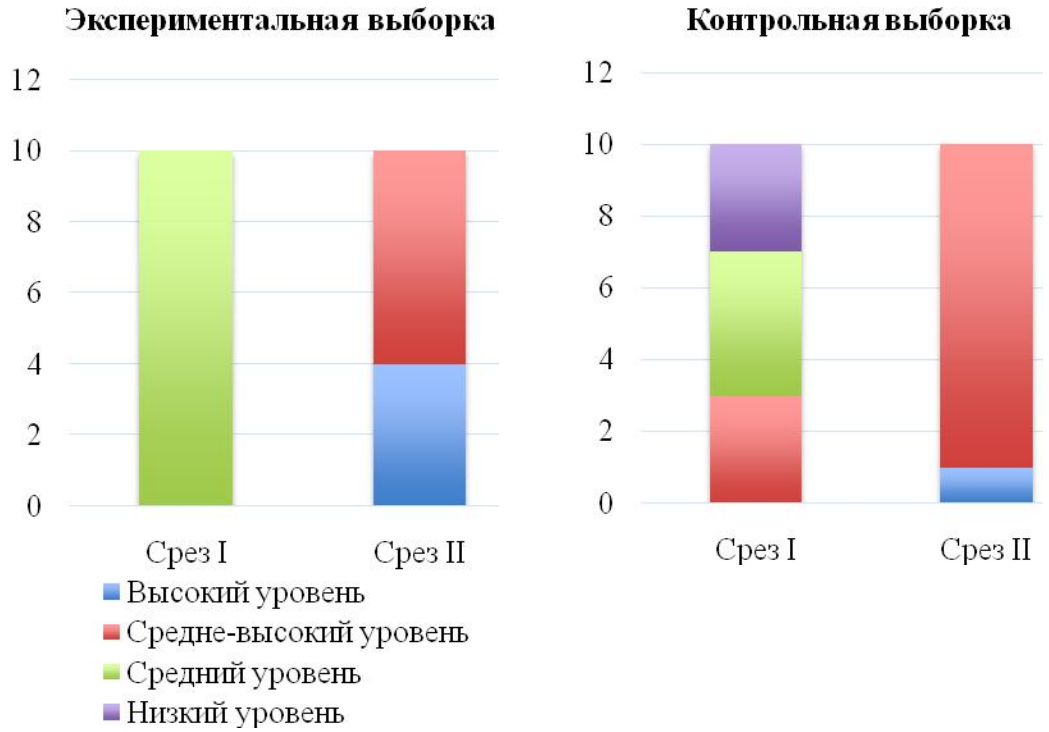

Рис. 2. Сравнение уровня развития лексико-грамматического компонента по результатам двух срезов.

Качественно-количественная оценка состояния лексико-грамматического компонента речи у детей позволяет соотнести качественные характеристики с количественным показателем уровня его развития.

Дети, имеющие средне-высокий уровень развития в основном полно и точно понимают обращенную речь, точно соотносят названия предметов, их признаки, действия, понимают сравнительные конструкции, логико-грамматические, предложно-падежные отношения, но у некоторых из них понимание пространственных наречий неточно, верное выполнение инструкции (из 2-3 действия) и понимание инверсионных конструкций

требует повторения.Дети точно и верно называют слова, обозначающие предметы и соотносят их с картинами, называют слова-признаки, действия людей и животных, времена года, их последовательность, признаки, в основном точно подбирают слова-антонимы, синонимы и однокоренные слова, у немногих из детей с этим бывают затруднения. Механизмы словообразования и словоизменения сформированы достаточно у большинства детей, дети синтаксически правильно составляют предложения, но у части детей встречаются редкие аграмматизмы, некоторые дети затруднятся в образовании двусложных слов.

Дети с высоким уровнем развития лексико-грамматического компонента речи точно и полно понимают обращенную речь, точно подбирают и верно употребляют слова, представленные различными частями речи. Дети верно образуют новые слова и изменяют слова различных частей речи, строят предложения синтаксически правильно.

Для определения эффективности применения элементов песочной терапии важна не только разница между двумя выборками, но и характер динамики в обеих группах.

Так, в экспериментальной группе (дети, с которыми проводились занятия с применением песочной терапии) прирост уровня развития лексико-грамматического компонента речи имеется у всех детей группы. А в контрольной группе у 7 детей уровень развития этого компонента речи повысился, у 3 детей – развитие его осталось на том же уровне.

Что касается развития навыков связной речи детей, то можно отметить положительную динамику у всех детей, участвующих в исследовании (см. рисунок 3).

Среднего уровня достигли 10% детей (всего 2: по одному из каждой выборки), средне-высокий уровень наблюдается у 80% испытуемых (16 детей: 7 детей из экспериментальной группы, 9 детей из контрольной группы), высокий уровень имеют 10% детей (2 детей из экспериментальной выборки).

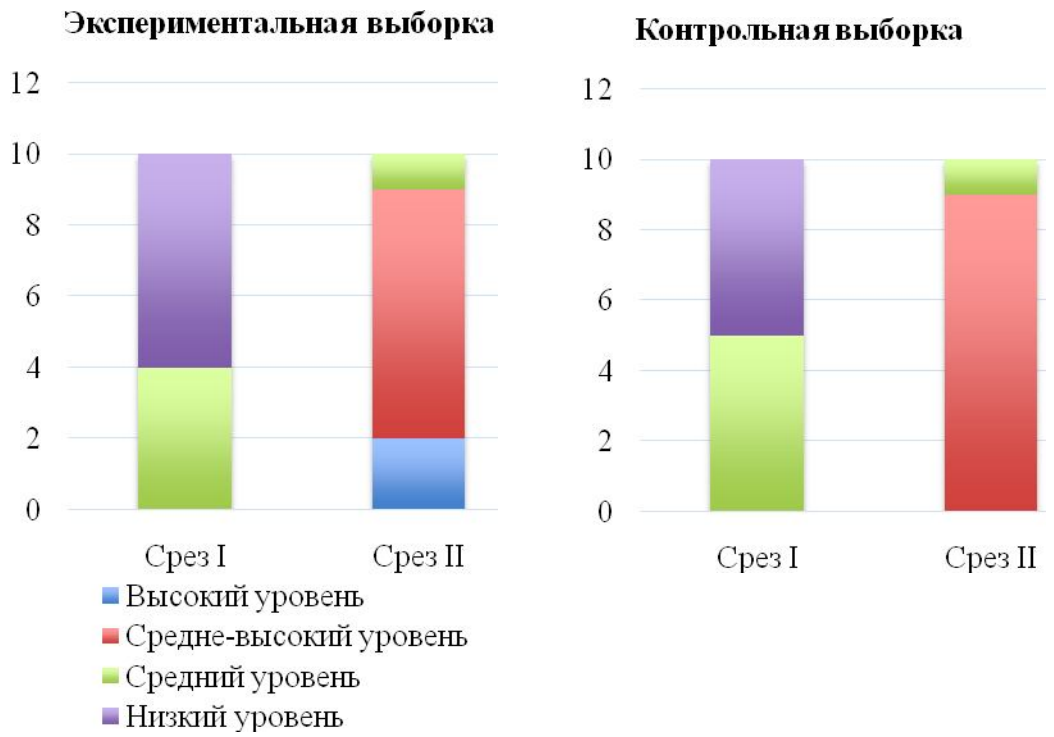

Рис. 3. Сравнение уровня развития связной речи по результатам двух срезов.

Если рассматривать результаты по конкретным заданиям методики, то можно отметить, что наилучшее выполнение наблюдается по первому заданию («пересказ текста»). При это у детей экспериментальной выборки результат выше, чем у детей контрольной выборки.

Большинство детей при пересказе использовали 5-6 ключевых слов, полностью передавали фактическое содержание текста, хотя и демонстрировали некоторые затруднения в осмыслении причинно-следственных и временных связей. Тем не менее сохранили при пересказе последовательность изложения. Так же у некоторых из них отмечались пропуски смысловых отрезков, нарушения связности.

Дети, которые наилучшим образом справились с этим заданием, полностью передали содержание и смысл рассказа, их изложения были связными, последовательными, правильно грамматически, лексически и синтаксически оформлены. В целом, дети демонстрировали целостное восприятие текста.

Дети, которые получили за задание средний балл (двое детей контрольной выборки), в целом пересказали соотносимо с исходным текстом, использовали 3-4 ключевых слова, что свидетельствует о общем представлении о тексте, но отмечались пропуски, перестановки, повторение фрагментов текста, которые приводили к смысловым ошибкам. У детей отмечались аграмматизмы.

Наименее успешное задание в целом по обеим группам оказалось составление рассказа по серии сюжетных картин на основе режиссерской игры с настольными игрушками.

Тем не менее, для экспериментальной выборки это наиболее успешно выполненное задание (половина детей набрали самый высокий балл, остальная половина – средне-высокий балл). Это может быть обусловлено тем фактом, что в процессе игр с песком на занятиях по развитию навыков связной речи подобные приемы являлись одними из основных. Дети часто проигрывали сюжеты различных картин с помощью фигурок в песочнице.

Таким образом, при выполнении данного задания часть детей самостоятельно действовали с настольными игрушками, использовали картинки как основу сюжета для игры, детьми была полностью передана логическая и смысловая линия в игре. Другая часть детей активно принимали участие в предложенной взрослым игре, хотя ориентировка в задании занимала некоторое количество времени. Взаимодействие героев передавалось верно, но иногда нарушалась логика и последовательность событий.

Средне-высокий балл за выполнение этого задания получили и четверо детей контрольной группы, еще четверо – получили средний балл, низкий балл получили двое детей контрольной группы.

Дети, получившие средний балл, активно принимали участие в игре, соотносили игрушки с персонажами картинки, переносили действия в игру, но у них проявлялись трудности осознания взаимодействия между собой

персонажей; серия картинок не служила для них моделью театрализации, смысловые отношения не были для детей открыты в полном объеме.

Низкий балл детей свидетельствует о том, что у детей наблюдался манипулятивный характер деятельности, иногда дети показывали одно действие при переходе от картинке к картинке, ребенок не моделирует и не воспроизводит содержательную сторону серии картин в театрализованной игре.

Задание №2 было выполнено деть обеих групп в большей части на средне-высокий балл. В экспериментальной группе результаты оказались выше контрольной.

При выполнении данного задания (составление рассказа по серии сюжетных картин), дети часто использовали стимулирующую помощь, развивали сюжет, давали собственное истолкование событий. Были трудности в установлении смысловых связей, передачи логической последовательности рассказов. Иногда дети использовали помощь в виде наводящих вопросов, пропускали отдельные звенья рассказа, но также были дети, которые самостоятельно анализировали картины и составляли рассказ, правильный по смыслу, связный, последовательный.

Задание №4, направленное на определение особенности восприятия и понимания сюжетной картины на основе ее словесной интерпретации выполнено детьми обеих групп так же на средне-высокий балл в большинстве случаев. Дети передавали смысл сюжета картины, давали собственное толкование событий, но отмечались трудности в установлении причинно-следственных связей. Треть всех детей получили за задание средний балл. Их словесная интерпретация не выходят за пределы установления частных пространственных связей, выделения только внешних связей между объектами.

Дети экспериментальной группы справились с данным задание лучше детей контрольной группы.

Хуже дети справлялись с заданием «Рассказывание по «следам» изобразительной деятельности». Дети чаще всего обращались за помощью к педагогу касательно непосредственно изобразительной деятельности, картина не являлась для ребенка моделью для собственной изобразительной деятельности. Но чуть меньше половины детей в работе были достаточно самостоятельны, в их изображениях присутствовали элементы сюжета. Дети верно идентифицировали внешние признаки объектов. Речевое сопровождение соответствовало изображаемому содержанию.

Задание было выполнено лучше детьми экспериментальной выборки. А задание, направленное на определение влияния сюжетно-отобразительной игры по содержанию картины на последующее рассказывание по ней, было выполнено лучше детьми контрольной группы. Большая часть детей обеих групп выполнили данное задание на средне-высокий балл.

В процессе выполнения задания действия детей были адекватными, отмечалась заинтересованность на протяжении выполнения всего задания, действия детей оречевлялись ими, задание выполнялось с минимальной помощью, хотя частично не были раскрыты причинно-следственные связи.

Одна десятая часть всех детей имела кратковременную заинтересованность в задании, дети сопровождали действия речью, но после стимулирующей помощи взрослого. Детьми были установлены лишь частные связи между объектами.

Оставшиеся дети при выполнении задания были самостоятельны, продуктивны, заинтересованы в задании.

Задание №7 было выполнено детьми обеих групп на практически одном и том же уровне, подавляющее большинство детей получили за него средне-высокий балл.

Как описано выше, большинство заданий методики лучше выполнялись детьми экспериментальной выборки. Очевидно это должно быть связано с тем, что у данной группы детей занятия по развитию связной речи и лексико-грамматического компонента речи проводились с

использованием элементов песочной терапии. Эффективность использования песочной терапии подтверждает и тот факт, что в среднем у каждого конкретного ребенка из экспериментальной выборки динамика более положительная (если сравнить результаты обследования в рамках констатирующего и контрольного этапов), чем у детей контрольной выборки.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 3

Одной из основных задач в общей системе логопедической работы с детьми с общим недоразвитием речи является целенаправленное формирование связной речи. Работа по развитию связной, грамматически правильной речи основывается на общих принципах логопедического воздействия. Формирование связной речи детей с ОНР осуществляется как в процессе разнообразной практической деятельности, при проведении игр, режимных моментов, наблюдений за окружающим и др., так и на специальных коррекционных занятиях.

Проблемой развития связной речи дошкольников занимались такие исследователи, как В. П. Глухов, А. М. Бородич, Л. Н. Ефименкова, В. И. Селиверстов, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина, И. Н. Лебедева и др.

Современные реалии коррекционного образования и неоднородность группы детей с речевыми нарушениями требуют создания вариативности использования различных технологий, методов и приемов развития навыков связной речи. В данном исследовании был рассмотрен вопрос эффективности использования для развития связной речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня и дизартрией элементов песочной терапии.

Формирующий этап эксперимента включал занятия по развитию связной речи и лексико-грамматического компонента, которые проводились на базе МАДОУ. Занятия основаны на календарно-тематическом планировании, принятом в образовательной организации, всего 44 занятия

(два раза в неделю: по 1 занятию на развитие связной речи и на развитие лексико-грамматического компонента). Для экспериментальной выборки занятия проводились с использованием песочной терапии, для контрольной выборки занятия были построены по традиционной структуре.

Согласно результатам контрольного эксперимента, уровень развития лексико-грамматического компонента речи повысился у большинства детей, участвующих в исследовании. Также положительная динамика в развитии связной речи отмечается у всех детей, участвующих в исследовании. При детальном рассмотрении данных обследования отмечается более высокие результаты у детей экспериментальной выборки. Это доказывает эффективность применения элементов песочной терапии у детей с общим недоразвитием речи III уровня и дизартрией для развития связной монологической речи.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Развитие связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня и дизартрией является одной из основных задач коррекционно-образовательного процесса.

Для развития связной речи характерна взаимосвязь с развитием познавательной сферы, личностными особенностями, развитием словарного запаса и грамматического строя речи. Именно при общем недоразвитии речи III уровня и дизартрии страдает развитие лексико-грамматического компонента речи (как вторичное нарушение при дизартрии).

В настоящее время четко прослеживается тенденция к увеличению количества детей с речевыми нарушениями, в том числе с общим недоразвитием речи III уровня и дизартрией.

Учитывая, что связная речь является одним из условий успешного обучения в школе, возникает необходимость ее развития именно в старшем дошкольном возрасте, в связи с чем проблема исследования является актуальной.

Целью данного исследования было теоретическое обоснование и организация коррекционно-логопедического воздействия с применением элементов песочной терапии с целью развития связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня и дизартрией.

Для анализа эффективности применения данного метода был организован и проведен психолого-педагогический эксперимент, состоящий их констатирующего, формирующего и контрольного эксперимента, проведенный на базе МАДОУ Снежинского городского округа «Детский сад комбинированного вида № 13». Эмпирическое исследование проводилось с сентября 2019 по май 2020 года. В исследовании приняли участие 20 детей, которые были разделены на две группы: экспериментальную и контрольную.

По результатам констатирующего эксперимента были выявлены следующие особенности:

- недостаточность развития импрессивной стороны речи (трудности понимания пространственных наречий, сложных инструкций, инверсионных конструкций, предложно-падежных конструкций, префиксальных изменений глагольных форм, понимание глаголов совершенного и несовершенного вида);

- недостаточно развития экспрессивной стороны речи (трудности подбора слов-антонимов, слов-синонимов, однокоренных слов, действий людей и животных, неточности употребления многих обиходных слов);

- недостаточность развития грамматического строя речи (ошибки в образовании уменьшительной формы существительного, образовании прилагательных от существительных, образовании сложных слов из звуках, ошибки в падежных окончаниях существительных в единственном и множественном числе);

- недостаточное развитие связной речи (наиболее несформированы навыки пересказа и составления рассказа по серии сюжетных картин на основе режиссерской игры с настольными игрушками).

Таким образом, обследование показало необходимость систематической работы не только по развитию связной речи, но и по развитию лексико-грамматического компонента.

Было организовано и проведено 22 занятий по развитию связной речи и 22 занятия по развитию лексико-грамматического компонента речи. Для детей экспериментальной выборки занятия проводились с применением элементов песочной терапии, а для детей контрольной выборки по традиционной структуре занятия. Тематический план у обеих групп совпадал и соответствовал принятому в учреждении. Остальные занятия по образовательной области «Речевое развитие» проводились идентично. Для коррекции симптомов дизартрии у детей обеих групп проводились индивидуальные занятия.

В ходе контрольного эксперимента была выявлена положительная динамика развития связной монологической речи и лексико-грамматического компонента у всех детей, участвующих в исследовании. При этом более положительные результаты были выявлены у детей экспериментальной выборки, что доказывает эффективность проведенной работы с использованием элементов песочной терапии.

Таким образом, можно сделать вывод, что цель исследования достигнута благодаря выполнению поставленных задач.

Гипотеза о том, что использование в коррекционно-логопедическом воздействии элементов песочной терапии повысит эффективность работы по развитию связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня и дизартрией, доказана.

Полученные в данной работе результаты могут быть использованы в логопедической практике для развития связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня и дизартрией.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алексеева, М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников : учеб. пособие для студентов высш. и сред. пед. учеб. заведений / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – Москва : Академия, 2000. – 400 с.

2. Арсеньева, М. В. Изучение особенностей воспроизведения текстов литературных произведений дошкольниками с тяжелыми нарушениями речи / М. В. Арсеньева, Л. Б. Баряева // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – №3. – С. 228-232.–URL: https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-osobennostey-vosproizvedeniya-tekstov-literaturnyh-proizvedeniy-doshkolnikami-s-tyazhelymi-narusheniyami-rechi (дата обращения: 19.11.2019).

3. Арсеньева, М. В. Изучение творческой деятельности дошкольников с тяжелыми нарушениями речи с использованием произведении детской художественной литературы / М. В. Арсеньева, Л. Б. Баряева // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2014. – № 1 (142). – С. 100-104.–URL: https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-tvorcheskoy-deyatelnosti-doshkolnikov-s-tyazhelymi-narusheniyami-rechi-s-ispolzovaniem-proizvedeniy-detskoy (дата обращения: 19.11.2019).

4. Арсеньева, М. В. Коррекция нарушений связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи средствами детской художественной литературы :автореф. дис. ... д-рапед. наук : 13.00.03 / М. В. Арсеньева ; Рос. гос.пед. ун-т им. А. И. Герцена. – Санкт-Петербург,2014. – 24 с.

5. Арсеньева, М. В. Методика изучения особенностей воспроизведения текстов литературных произведений старшими

дошкольниками с тяжелыми нарушениями речи / М. В. Арсеньева //Специальное образование. – 2012. – №3 (27). – С. 13-20.

6. Асмаловская, О. А. Особенности активного словаря у старших дошкольников с дизартрией / О. А. Асмаловская, Е. А. Жигалова // Теоретико-методологические и практические проблемы развития психологии и педагогики : сб. ст. по итогам Междунар. науч.-практ. конф., 04 апр. 2018 г.– Уфа : Агентство междунар.исслед., 2018. – С. 17-20.

7. Ахутина, Т. В. Единицы речевого общения, внутренняя речь и порождение речевого высказывания / Т. В. Ахутина //Исследование речевого мышления в психолингвистике / Т. В. Ахутина,И. Н. Горелов, А. А. Залевская [и др.];отв. ред. Е. Ф. Тарасов. – Москва : Наука, 1985. – С. 99-116.

8. Ачилова, С. Ж. Монологическая речь детей с дизартрическими расстройствами / С. Ж. Ачилова // Молодой ученый. – 2017. – № 10 (144). – С. 397-399.– URL: https://moluch.ru/archive/144/40311/ (дата обращения: 18.04.2020).

9. Башмакова, С. Б. Развитие монологической речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи / С. Б. Башмакова, С. А. Максимова, Е. С. Бизяева // Актуальные вопросы психологии. – 2017. – №13. – URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=28805344 (дата обращения: 21.07.2020).

10. Бессонова, А. Д. Специфика использования песочной терапии на логопедических занятиях / А. Д. Бессонова // Молодой ученый. – 2016. – №5. – С. 662-665. – URL https://moluch.ru/archive/109/26537/ (дата обращения: 10.12.2019).

11. Бородич, А.М. Методика развития речи детей дошкольного возраста :учеб. пособие для студентов пед. ин-тов/ А. М. Бородич. – Москва : Просвещение, 1984. – 256 с.

12. Борцова, Д. С. Своеобразие мыслительных операций у детей старшего дошкольного возраста без нарушений речи и с различными

нарушениями речи / Д. С. Борцова, О. С. Гольдфарб // Вестник Института психологии и педагогики. – 2017. – № 21. – С. 7-10.

13. Бухарина, К. Е. Конспекты занятий по развитию лексико-грамматических представлений и связной речи у детей 6-7 лет с ОНР иЗПР :метод. пособие / К. Е. Бухарина. – Москва : ВЛАДОС, 2016. – 192 с.

14. Визель, Т. Г. Основы нейропсихологии : учеб. для студентов вузов / Т. Г. Визель. – Москва : АСТ : Астрель: Транзиткнига, 2005. – 384 с.

15. Винарская, Е. Н. Дизартрия и задачи топической диагностики / Е. Н. Винарская, М. В. Пулатова// Клиническая неврология :очерки. – Ташкент :Медицина, 1978, – С. 280-303.

16. Воробьева, В. К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи : учеб. пособие / В. К. Воробьева. – Москва :Астрель; Транзиткнига, 2006. – 158 с.

17. Гальскова, Г. В. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика : учеб. пособие для студентов лингвист. ун-тов и высш. пед. учеб. заведений / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез.– Москва : Академия, 2006. – 336 с.

18. Глухов, В. П. Изучение особенностей формирования навыков связных высказываний у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / В. П. Глухов // Педагогика и психология образования. – 2014. – № 1. – С. 89-97.

19. Глухов, В. П. Методика формирования связной речи дошкольников с ОНР / В. П. Глухов. – Москва : АРКТИ, 2004. – 168 с.

20. Глухов, В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи : метод. пособие / В. П. Глухов. – Москва : АРКТИ, 2004. – 168 с.

21. Гойхман, О. Я.Основы речевой коммуникации : учеб. для студентов вузов /О. Я. Гойхман, Т. М. Надеина; под ред. О. Я. Гойхмана. – Москва :ИНФРА-М, 1997. – 272 с.

22. Гомзяк, О.С. Говорим правильно : конспекты занятий по развитию связ. речи в подготовит. к шк.логогруппе / О.С. Гомзяк. – Москва: ГНОМ и Д, 2007. – 128 с.

23. Грабенко, Т. М. Чудеса на песке. Песочная игротерапия / Т. М. Грабенко, Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева. – Санкт-Петербург : Ин-тспец. педагогики и психологии, 1998. –50 с.

24. Ефименкова, Л.Н. Формирование речи у дошкольников : (дети с общ. недоразвитием речи) : кн. для логопеда / Л. Н. Ефименкова. –Москва : Просвещение, 1985. – 112 с.

25. Ильякова, Н.Е. Демонстрационный материал и конспекты подгрупповых занятий по развитию связной речи у детей 5-7 лет с ОНР / Н.Е. Ильякова. – Москва : ГНОМ и Д, 2007. – 153 с.

26. Иневаткина, С. Е. Организация психолого-педагогического сопровождения дошкольников с общим недоразвитием речи / С. Е. Иневаткина, Е. М. Каризина //Специальное образование. – 2018. – № 3 (51). – С. 51-59.

27. Киселева, М. В. Арт-терапия в работе с детьми: рук. для дет. психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми / М. В. Киселева. – Санкт-Петербург : Речь, 2008. – 160с.

28. Коноваленко, В.В. Развитие связной речи :фронтал. логопедич. занятия в подготовит. к шк. группе для детей с общим недоразвитием речи по лексико-семантич. теме «Весна» / В.В. Коноваленко, С.В. Коноваленко. – Москва : ГНОМ и Д, 2005.– 52 с.

29. Коноваленко, В.В. Развитие связной речи :фронтал. логопедич. занятия в подготовит. к шк. группе для детей с общим недоразвитием речи по лексико-семантич. теме «Зима» / В.В. Коноваленко, С.В. Коноваленко – Москва : ГНОМ и Д, 2005.– 52 с.

30. Коноваленко, В.В. Развитие связной речи :фронтал. логопедич. занятия в подготовит. к шк. группе для детей с общим недоразвитием речи по

лексико-семантич. теме «Осень» / В.В. Коноваленко, С.В. Коноваленко. – Москва : ГНОМ и Д, 2005. – 52 с.

31. Конспекты занятий по обучению детей пересказу с использованием опорных схем. Старшая группа : учеб.-метод. пособие / Л. В. Лебедева, И. В. Козина, Т. В. Кулакова[и др.]. – Москва : Центрпед. образования, 2008. – 80 с.

32. Короткова, Э.П. Обучение детей дошкольного возраста рассказыванию / Э. П. Короткова. – Москва : Просвещение, 1982. – 112 с.

33. Коротовских, Т. В. К вопросу изучения особенностей и уровня сформированности монологической речи у дошкольников с нарушениями речи / Т. В. Коротовских // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2017. – №6-1. – С. 179-181. – URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32231580 (дата обращения: 28.11.2019).

34. Краснова, В. А. Формирование способности к речевому творчеству у старших дошкольников: на материале сказок :дис. … канд. пед. наук : 13.00.07 / В. А. Краснова ; Моск. гос. открытыйпед. ун-т. – Москва,1999. – 158 с.

35. Лалаева, Р. И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников: (формирование лексики и граммат. строя) / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – Санкт-Петербург : КАРО, 2004. – 160 с.

36. Лебедева, И. Н. Развитие связной речи дошкольников. Обучение рассказыванию по картине :учеб.-метод. пособие / И. Н. Лебедева; пол ред.Л. Б. Баряевой. – Санкт-Петербург: ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2009. – 175 с.

37. Лебедева, И. Н. Связная речь: речь в общении и речь в деятельности / И. Н. Лебедева // Специальное образование. – 2011. – №4. – С.138-166.

38. Леонтьев, А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – Москва :КомКнига, 2005.– 211 с.

39. Литвак, Л. Б.Локально-диагностические особенности дизартрии и дисфонии в неврологической клинике / Л. Б. Литвак // Вопросы патологии речи : сб. ст. / отв. ред. Э. А. Бабаян. –Харьков :Укр. науч.-исслед. психоневролог. ин-т, 1959. – С. 59-71.

40. Логопедия : учеб. для студентов пед. вузов / под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. – Москва : ВЛАДОС, 1998. – 680 с.

41. Мастюкова, Е. М. Лечебная педагогика (ранний и дошкольный возраст):советы педагогам и родителям по подгот. к обучению детей с особыми проблемами в развитии / Е. М. Мастюкова. – Москва : ВЛАДОС, 1997. – 304 с.

42. Миронова, Н. В. Особенности связной монологической речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня/ Н. В. Миронова, В. А. Дубовская //Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза : материалы межрегион. науч.-практ. конф. студентов и аспирантов, 23 апр. 2009 г., г. Екатеринбург / Урал. гос. пед. ун-т ; науч. ред. И. А. Филатова, О. Г. Нугаева. –Екатеринбург : [б. и.], 2010. – С. 178-181.

43. Митченко, А. П. Особенности монологической речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня речевого развития / А. П. Митченко// Аллея Науки. – 2018. – №5 (21). – С. 213-216. –URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=35221762 (дата обращения: 16.10.2019).

44. Основы теории и практики логопедии / под ред. Р. Е. Левиной. – Москва : Просвещение, 1967. – 367с.

45. Пашковская, Л. А. Педагогическая технология развития связной речи дошкольников с использованием моделирования :дис. … канд. пед. наук : 13.00.07/ Л.А. Пашковская ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2002. – 154 с.

46. Писарева, А. А. Развитие детской речи: (с точки зрения психологии) / А. А. Писарева, Н. Н. Мальцева // Антропологические и

психолого-педагогические аспекты обучения и воспитания : материалы Междунар. науч. конф., 25 мая 2016 г. / под ред. О. А. Зимина. – Белгород :ПОЛИТЕРРА, 2016. – С. 83-87. –URL: https://elibrary.ru/item.asp?-id=26575837 (дата обращения: 21.04.2020).

47. Полозова, О. В. Формирование социальной компетентности у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в проектной деятельности :автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / О. В. Полозова ; Моск. город.пед. ун-т. – Москва, 2015. – 26 с.

48. Полозова, О. В. Формирование социальной компетентности у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня в проектной деятельности / О.В. Полозова // Специальное образование. – 2013. – №3 (31). – С. 77-85.

49. Понятийно-терминологический словарь логопеда / под ред. В. И. Селиверстова. – Москва : ВЛАДОС, 1997. – 400 с.

50. Правдина, О.В. Дизартрия / О. В. Правдина // Хрестоматия по логопедии : (извлечения и тексты) : учеб. пособие для студентов высш. и сред. спец.пед. учебных заведений : в 2 т. Т. 1 / под ред. Л. С. Волковой, В. И. Селиверстова. –Москва : ВЛАДОС, 1997. – С. 189-207.

51. Психология детей дошкольного возраста. Развитие познавательных процессов / под ред. А. В. Запорожца, Д. Б. Эльконина. – Москва : Просвещение, 1964. – 352 с.

52. Развитие речи детей дошкольного возраста : пособие для воспитателя дет. сада / В. И. Логинова, А. И. Максаков, М. И. Попова [и др.] ; под ред. Ф. А. Сохина. – Москва : Просвещение, 1984. – 223 с.

53. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии : учеб. для вузов / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Питер, 2016. – 764 с.

54. Сакович, Н.А. История и современные тенденции песочной терапии / Н. А. Сакович // Вестник практической психологии образования. – 2007. – № 2. – С. 94-97.

55. Сакович, Н. А. Технология игры в песок. Игры на мосту / Н.А. Сакович. – Санкт-Петербург : Речь, 2006.– 176с.

56. Ткаченко, Т.А. Учим говорить правильно: Система коррекции общего недоразвития речи у детей 6 лет : пособие для воспитателей, логопедов и родителей / Т.А. Ткаченко. – Москва : ГНОМ и Д, 2005.– 216 с.

57. Трошина, Е. С. К проблеме изучения эмоциональной сферы старших дошкольников с дизартрией / Е. С. Трошина // Актуальные вопросы современной науки : сб. ст.по материалам VIII междунар. науч.-практ. конф., 16 дек. 2017 г. / отв.ред. Н. П. Задумова. –Уфа :Дендра, 2017. – С. 87-97.– URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=32254982 (дата обращения: 12.10.2019).

58. Трубникова, Н. М. Структура и содержание речевой карты : учеб.-метод. пособие / Н. М. Трубникова ; Урал. гос.пед. ун-т. – Екатеринбург:[б. и.], 1998. – 51 с.

59. Ушакова, О. С. Развитие речи дошкольников / О.С. Ушакова. – Москва : Ин-т психотерапии, 2001. –236 с.

60. Ушакова, О. С. Речевое воспитание в дошкольном детстве: развитие связной речи :дис. ... д-ра пед.наук : 13.00.06 / О. С. Ушакова. – Москва, 1996. – 364 с.

61. Федоренко, Л.П. Методика развития речи детей дошкольного возраста :пособие для учащихся пед. училищ /Л.П. Федоренко, Г.А. Фомичева, В.К. Лотарев. –Москва : Просвещение, 1984. – 239 с.

62. Филатова, Ю. А. Речевые и моторные ритмические процессы и модель их развития у детей с нарушениями речи :автореф. дис. ... д-рапед. наук : 13.00.03 / Ю. А. Филатова ; Моск.пед. гос. ун-т – Москва, 2015. – 45 с.

63. Филичева, Т. Б. Основы логопедии : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. – Москва : Просвещение, 1989. – 223 с.

64. Филичева, Т. Б. Совершенствование связной речи : учеб.-метод. пособие / Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова. – Москва :Социал.-полит. журн., 1994. – 80 с.

65. Хорева, Н. С. О развитии видов и функций речевой деятельности в дошкольном возрасте / Н. С. Хорева // Наука и образование: новое время. – 2018. – №4 (11). – С. 113-116. –URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35565254 (дата обращения: 23.10 2019).

66. Хорошавина, Е. В. Основы комплексного анализа речевых нарушений различного генеза у детей дошкольного возраста / Е. В. Хорошавина // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. –2011. – №3 (17). – С. 102-108.–URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=17673248 (дата обращения: 15.04.2020).

67. Хорошавина, Е. В. Формирование средств речевого общения у детей дошкольного возраста с недоразвитием речи :автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.03 / Е. В. Хорошавина; Моск. город.пед. ун-т. – Москва, 2014. – 25 с.

68. Цветкова, Л. С. Нейропсихологическая реабилитация больных: речь и интеллектуальнаядеятельность : учеб. пособие : учеб.-метод. пособие / Л. С. Цветкова ; Моск. психол.-социал. ин-т. – М. : МПСИ; Воронеж : МОДЭК; 2004. – 424 с.

69. Шалабанова, И. Ю. Психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня / И. Ю. Шалабанова // Новая наука: стратегии и векторы развития.– 2017. – Т. 2, № 4. – С. 137-139.–URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=28971736 (дата обращения: 12.03.2020).

70. Швецов, А. Г. Анатомия, физиология и патология органов слуха, зрения и речи: учеб. пособие / А. Г. Швецов. – Великий Новгород :[б. и.], 2006. – 68 с.

71. Штейнхард, Л. Юнгианская песочная терапия / Л. Штейнхард ; пер. с англ. А.И. Копытина. –Санкт-Петербург : Питер, 2001. – 320 с.

72. Speech therapy for children with dysarthria acquired before three years of age / L. Pennington, N. Parker, H. Kelly, N. Miller // Cochrane Database

of Systematic Reviews. – 2016. –URL: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.-gov/27428115 (датаобращения: 21.11.2019).

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

ЗАДАНИЯ ДИАГНОСТИЧЕСКИХ МЕТОДИК И ШКАЛА ОЦЕНИВАНИЯ

Шкала оценивания выполнения заданий, направленных на изучение моторной сферы по методическим рекомендациям, составленным Н. М. Трубниковой.

Оценка моторной сферы производится по 4 ее аспектам: общей моторики, произвольной моторики пальцев рук, артикуляционной моторики и состоянии мимической мускулатуры. Для каждого из них действует пятибалльная система оценки.

Общая моторика:

5 баллов – ребенок правильно, точно и полно выполняет движения в нормальном темпе с первого раза.

4 балла – выполняет правильно основные движения, но с повторением инструкции и в замедленном темпе, незначительные проявления моторной неловкости;

3 балла – выполняет правильно, но с инструкцией и показом в замедленном темпе, либо незначительные нарушения координации и равновесия;

2 балла – неполный объем движений, незначительные нарушения координации и равновесия, двигательное беспокойство.

1 балл – не может выполнить задание в полном объеме, выраженная моторная неловкость, характерны нарушения равновесия и координации.

Произвольная моторика пальцев рук:

5 баллов – выполнение движений в нужном объеме в нормальном темпе, владеет навыками работы с ножницами, карандашом и пластилином

4 балла - при нагрузке замедление темпа выполнения движений, незначительные трудности при переключении, владеет навыками работы карандашом и пластилином, но слабые навыки работы ножницами

3 балла – заторможенность и некоординированность движений при выполнении, темп замедленный, или быстрый, слабо владеет карандашом, пластилином, ножницами

2 балла – наличие синкинезий, замедленное переключение движений, выраженные трудности в работе с ножницами, карандашом и пластилином

1 балл – не может выполнить задания в полном объеме, выраженная моторная неловкость, не владеет навыками работы ножницами, карандашом и пластилином.

Артикуляционная моторика:

5 баллов - все упражнения доступны, выполнение точное, объем полный, тонус нормальный, темп хороший, удержание позы свободное, переключаемость не нарушена

4 балла - все упражнения доступны, объем полный, тонус нормальный, темп выполнения и переключаемость несколько замедлены, упражнения могут выполняться со второй попытки

3 балла – упражнение выполняет, темп выполнения и переключаемость снижены, объем движений неполный, отмечается дополнительный поиск позы, истощаемость, напряженное удерживание позы, требуются повторные показы упражнения

2 балла - некоторые движения не удаются, требуется подробная поэтапная инструкция, наблюдается длительный поиск позы, быстрая истощаемость, вялость движений или тремор кончика языка, гиперкинезы, синкинезии, гиперсаливация.

1 балл – невыполнение упражнений, движения отсутствуют, либо отказ от деятельности.

Состояние мимической мускулатуры:

5 баллов - все движения доступны, выполнение точное, объем полный, тонус нормальный, темп хороший, удержание позы свободное, переключаемость не нарушена, выражениелицаосмысленное с живой и активной мимикой

4 балла - все движения доступны, объем полный, тонус нормальный, темп выполнения и переключаемость несколько замедлены, тонус повышен, выражениелицаосмысленное с живой и активной мимикой

3 балла - движения выполняет, темп выполнения и переключаемость снижены, объем движений неполный, отмечается истощаемость, напряженное удерживание позы, неточность выполнения, требуются повторные показы движений, выражение лица осмысленное

2 балла - наблюдается длительный поиск позы, быстрая истощаемость, мышечный тонус понижен, синкинезии, гиперсаливация, некоторые движения не удаются, возможна замедленность движений глазных яблок, выражение лица осмысленное

1 балл – выраженные трудности при выполнении мимических движений, либо невыполнение, отказ от деятельности, выражение лица амимичное, безучастное.

Таким образом, в зависимости от набранных ребенком баллов можно определить уровень развития моторной сферы:

4-7 баллов – первый уровень

8-11 баллов – второй уровень

12-15 баллов – третий уровень

16-19 баллов – четвертый уровень

20 баллов – пятый уровень.

Шкала оценивания выполнения заданий, направленных на изучение лексико-грамматического компонента по методическим рекомендациям составленным Н. М. Трубниковой.

Для определения уровня развития лексико-грамматического компонента оцениваются отдельно понимание речи, активный словарь и грамматический строй речи.

Оценка понимания речи:

5 баллов – понимание номинативной стороны речи точное и полное; ребенок безошибочно понимает предложения и грамматические формы.

4 балла – ребенок точно соотносит названияпредметов, их признаки, действия, понимание пространственных наречия неточно; верное выполнение инструкции (из 2-3 действия) требует повторения, понимает сравнительные конструкции, для понимания инверсионных конструкций требуется повторение, способен выделять верную и неверную фразу, подбирает окончания предложения по смыслу; понимает логико-грамматические, предложно-падежные отношения, понимает род и число имен существительных, имен прилагательных, различение рода глаголов в прошедшем времени и чисел глаголов вызывает небольшие затруднения.

3 балла – ребенок верно понимает названия предметов и их признаки, соотнесение действий вызывает небольшие затруднения, путает пространственные наречия; верное выполнение инструкции (из 2-3 действия) требует повторения, понимание сравнительных и инверсионных конструкций вызывает затруднения, понимание причинно-следственных связей требует повторения задания, подбирает окончания предложения по смыслу; понимает логико-грамматические и предложные конструкции, понимание падежных отношений вызывает затруднения, понимает число имен существительных, имен прилагательных, имена существительные, глаголы прошедшего времени и имена прилагательные по родам не различает, различение глаголов по числам недоступно.

2 балла – ребенок безошибочно понимает названия предметов, понимание признаков, действий и пространственных наречий вызывает трудности; для выполнения сложной инструкции требует ее членение на составные части, понимание инверсионных и сравнительных конструкций

неточно, причинно-следственные связи понимает с трудом после многократного повторения, окончание предложения подбирает неточно,понимание логико-грамматических и падежных конструкций затруднено, понимает предложные отношения с опорой на картинку, число существительного, прилагательного, глагола затруднено, род прилагательного и глагола в прошедшем времени различить не может.

1 балл – демонстрирует неверное понимание номинативной стороны речи, не может выполнить сложную инструкцию, не понимает предложения и грамматические формы.

Оценка состояния активного словаря:

5 баллов – ребенок точно и верно называет слова, обозначающие предметы и соотносит их с картинами, называет слова-признаки, действия людей и животных, времена года, их последовательность, признаки, точно подбирает слова-антонимы, синонимы и однокоренные слова.

4 балла – ребенок точно и верно называет слова, обозначающие предметы и соотносит и с картинами, называет слова-признаки, действия людей и животных, времена года, их последовательность, признаки, подбирает слова-антонимы, синонимы и однокоренные слова с затруднениями.

3 балла - ребенок точно и верно называет слова, обозначающие предметы и соотносит их с картинами, называет слова-признаки, действия людей и животных называет с ошибками, времена года, их признаки называет безошибочно, путается в их последовательности, подбор слов антонимов, синонимов, однокоренных слов вызывает существенные затруднения.

2 балла – ребенок называет слова, обозначающие предметы, соотносит их с картинками, подбор признаков предметов вызывает затруднения, не называет действия людей и животных, затрудняет в назывании времен года, и признаков и последовательности, слова антонимы, синонимы подбирает с трудом, однокоренные слова не называет.

1 балл – ребенок не называет или не соотносит названия предметов, их признаки, действия людей и животных, не может назвать времена года, слова антонимы и синонимы не называет, однокоренные слова не подбирает.

Оценка развития грамматического строя речи:

5 баллов – механизмы словообразования и словоизменения сформированы достаточно, ребенок синтаксически правильно составляет предложения.

4 балла – ребенок изменяет имена существительные по числам и падежам, правильно употребляет предлоги, может образовывать уменьшительно-ласкательные формы существительных, образуя прилагательные от существительных, допускает незначительные ошибки, затрудняется в образовании двусложных слов; составляет предложения синтаксически правильно.

3 балла – ребенок изменяет имена существительные по числам и падежам, употребляет предлоги с ошибками, может образовывать уменьшительно-ласкательные формы существительных, образуя прилагательные от существительных, допускает ошибки, затрудняется в образовании двусложных слов; при составлении предложений допускает ошибки в подборе предлога.

2 балла – ребенок допускает ошибки в изменении слов по падежам, употребляет предлоги с ошибками, с трудом образует уменьшительно-ласкательные формы существительных, не может образовывать прилагательные от существительных, при составлении предложений допускает ошибки в согласовании слов.

1 балл – механизмы словообразования и словоизменения не развиты, ребенок не может составить синтаксически правильное предложение.

По количеству набранных ребенком баллов можно судить об уровне развития лексико-грамматического компонента речи:

3-5 – первый уровень

6-8 баллов – второй уровень

9-11 баллов – третий уровень

12-14 баллов – четвертый уровень

15 баллов – пятый уровень.

Содержание заданий методики обследования связной речи И. Н. Лебедевой и шкала их оценивания.

Задание 1 «Пересказ текста» направлено на изучение особенностей пересказа ребенком небольшого литературного текста, определение, может ли он воспроизвести смысловое содержание текста.

При оценке этого задания важно, использовал ли ребенок при пересказе ключевые слова текста: брат, сестра, скучно, не тронь, вместе, лучше[49].

Шкала оценивания пересказывания небольшого литературного текста и способности воспроизведения смыслового содержания текста:

1 балл - Ребенок воспроизводит те компоненты содержания, которые знакомы ему из прошлого опыта, либо отказывается выполнять задание. Продуцируемые детьми речевые высказывания не отражают цельности текста. Ребенок не использует те слова, которые являются ключевыми для данного текста, что свидетельствует о нерасчлененности образа при восприятии текста.

2 балла - При пересказе ребенок допускает смысловые ошибки, нарушает цельность и последовательность изложения, затрудняется в выделении главного, включает в рассказ второстепенные эпизоды. При воспроизведении текста ребенок использует некоторые ключевые слова (1—2), что свидетельствует о фрагментарном понимании текста.

3 балла - Ребенок воспроизводит текст, используя 3—4 ключевых слова. Его пересказ в целом соотносим по смыслу с исходным текстом, что свидетельствует о формировании общего представления о тексте. Однако отмечаются пропуски, перестановки и повторение фрагментов текста, ведущие к смысловым ошибкам. В текстах отсутствует смысловая и синтаксическая межфразовая связь, наблюдается аграмматизмы.

4 баллов - Ребенок использует 5—6 ключевых слов, полностью передает фактическое содержание текста, но демонстрирует трудности в осмыслении некоторых причинно-следственных и временных связей. При пересказе ребенок сохраняет последовательность изложения, однако отмечается пропуск некоторых смысловых звеньев и отдельные нарушения связного воспроизведения текста.

5 баллов - Ребенок воспринимает текст как содержательное единство. При пересказе он полностью передает фактическое содержание текста, соблюдает связность и последовательность изложения, в основном воспроизводит художественно-стилистические элементы исходного текста. Языковое оформление при воспроизведении текста на уровне возрастной доступности.

Задание 2 «Составление рассказа по серии сюжетных картин» выявляет способность ребенка к составлению связного высказывания по серии картин из четырех компонентов и особенности его рассказывания по серии картин.

В данном случае оценивается следующее:

- как ребенок усвоил последовательность событий;
- адекватен ли по смыслу составленный им рассказ.

Шкала оценивания смысловой адекватности и самостоятельности выполнения задания:

1 балл - Ребенок не принимает организующей помощи, словесная интерпретация не выражает адекватного понимания картин, последовательно связанных единым сюжетом. Высказывания не соответствуют сюжету, изображенному на картине, а вызваны скорее общей ситуацией общения с педагогом, характерны отказы от выполнения задания.

2 балла - в ходе словесной интерпретации содержания картины ребенок практически не использует помощь педагога. При рассказывании прибегает к внешней опоре, используя указку, указательный жест рукой. Последовательность называния объектов зачастую определяется последовательностью их зрительного выделения, что приводит к

перечислению деталей, неорганизованному перечислению предметов, изображенных на картинках. При переходе к каждой следующей картинке сохраняется тенденция к фрагментарности, все объекты, главные и второстепенные, воспринимаются как равнозначные.

3 балла - Ребенок используют помощь в виде вопросного плана, что приводит к продуцированию текстов разной степени развернутости. Попытки интерпретировать изображение не выходят за пределы установления частных пространственных связей, истолкования позы и т. д. Для рассказа характерна фиксация внимания на одном тематическом узле, пропуски главных членов предложения. Пропуски отдельных смысловых звеньев, отсутствие логической последовательности.

4 балла - Ребенок использует стимулирующую помощь, развивает сюжет, дает собственное толкование событий. При рассказывании демонстрирует попытку установления смысловых связей и отношений, однако причинно-следственные зависимости раскрываются только частично, в рассказе нарушается логическая последовательность.

5 баллов - Ребенок самостоятелен как при осмыслении отдельных изображенных объектов, так и в раскрытии существенных связей и отношений между ними. При рассказывании полностью интерпретируется сюжетная линия.

Задание 3 «Составление рассказа по серии сюжетных картин на основе режиссерской игры с настольными игрушками» позволяет изучить влияние театрализованной игры по содержанию серии картинок на особенности составления связного рассказа по этим картинкам. При выполнении этого задания оценивается следующее:

- как ребенок усвоил последовательность событий;
- адекватен ли по смыслу составленный им рассказ;
- как отображен наглядный сюжет в действиях с игрушками;
- возросла ли смысловая адекватность рассказа по серии картин после проигрывания.

Последовательность событий в невербальной деятельности оценивается по следующим критериям: самостоятельно, с помощью педагога, не установлена.

Шкала оценивания отображения наглядного сюжета в действиях с игрушками:

1 балл - Ребенок не принимает задание (неспецифические манипулятивные действия, отсутствие интереса к игровому материалу). Помощь не принимает..

2 балла – Действия стереотипны, хаотичны, манипулятивный характер деятельности. Иногда показывает одно действие при переходе от картинки к картинке, но это же действие приписывает и другим персонажам. Ребенок не воспроизводит и не моделирует содержательную сторону серии картин в театрализованной игре.

3 балла - Ребенок активно принимает задание, соотносит игрушки с персонажами картинки. Он переносит все действия в заданную атрибутами игры ситуацию: использует декорации леса и полянки для взаимодействия персонажей, но с трудом осознает характер взаимодействия между ними, не оречевляет его. Серия картинок не служит моделью для театрализации. Недостаточная осознанность изображенных связей ведет к непониманию смысловых отношений.

4 балла - Ребенок с удовольствием играет в игру, предложенную взрослым. Он с интересом реагирует на атрибуты игры, некоторое количество времени тратит на ориентировку в задании, рассматривает декорации леса, игрушки. Взаимодействие между персонажами воспроизводит с учетом атрибутов игры, однако не всегда адекватно моделирует логику событий, не учитывает последовательность, заданную серией картинок.

5 баллов - Ребенок умеет действовать с настольными игрушками, понимает, что взаимодействие героев задано сюжетом серии картинок, использует ее как модель для театрализованной игры. Ребенок

демонстрирует творческое воображение, принимая определенную роль, использует разнообразные средства (мимику, интонацию) для передачи характера взаимодействия. Он полностью передает в игре логику событий, изображенных в серии картинок.

Задание 4 «Восприятие и словесная интерпретация содержания сюжетной картины» определяет особенности восприятия и понимания сюжетной картины на основе ее словесной интерпретации. При выполнении задания оценивается:

- отношение ребенка к заданию;
- активность и устойчивость внимания ребенка при работе с наглядным картинным материалом;
- особенности саморегуляции и самоконтроля ребенка;
- характер ошибок;
- восприимчивость ребенка к помощи.

Шкала оценивания понимания и словесной интерпретации содержания картины:

1 балл – Отказ или неактивность и невнимание при выполнении задания. Речевые проявления не соответствуют изображенному на картине, а вызваны скорее общей ситуацией общения со взрослым. Помощь не принимает. Ребенок не может осмыслить части и свойства объектов, изображенных на картине.

2 балла - Ребенок воспринимает все объекты (главные и второстепенные, одушевленные и неодушевленные) одинаково. Словесная интерпретация картин сводится к простому, неорганизованному перечислению предметов и их признаков. Последовательность называния объектов определяется последовательностью их зрительного выделения. В высказываниях ребенка не наблюдается попыток осмыслить свойства объектов, изображенных на картине, характер их взаимоотношений. Понимание картины отличается нерасчлененностью смыслового образа ситуации, изображенной на картине.

3 балла - Попытки словесной интерпретации ребенком изображения не выходят за пределы установления частных пространственных связей, истолкования позы персонажей, выделения только внешних связей между объектами. Осмысливая картину, ребенок идет по пути «сведения к известному», часто неверно декодируя изображенные действия персонажей. В процессе рассматривания картины отмечается слабость регулирующей и контролирующей роли мышления.

4 балла - При интерпретации содержания картины ребенок выделяет все ее объекты, передает основной смысл сюжета, устанавливает смысловые связи и отношения между объектами картины, но причинно-следственные зависимости раскрывает только частично. Он использует развернутую помощь в виде вопросов, развивает сюжет, дает собственное толкование событий.

5 баллов - Интерпретация содержания картины осуществляется на основе достаточного количества информационных единиц: выделяются основные объекты, распознаются их действия, в том числе выразительные движения персонажей. Ребенок стремится к интерпретации с выходом за пределы наглядно данного. Понимание картины отличается глубиной, отчетливостью и полнотой. Дети самостоятельны как при осмыслении отдельных изображенных объектов, их частей, так и при раскрытии существенных связей и отношений между ними.

Задание 5 «Рассказывание «по следам» изобразительной деятельности» имеет цель изучить влияние актуализации образов в изобразительной деятельности на построение связного высказывания по картине.

При оценке выполнения данного задания ребенком можно использовать следующие критерии:

- принятие или отказ от задания;
- целевое использование орудий изобразительной деятельности (бумажный лист, карандаши);

- наличие или отсутствие ассоциаций между собственными графическими построениями и предметным содержанием картины;
- наличие существенных и второстепенных деталей в изображении; присутствие или отсутствие объектов в рисунке, противоречащих заданной теме;
- пространственное расположение, размер, пропорциональность изображений, сочетание их с пространством листа;
- речевое сопровождение деятельности и его связь с изображенным содержанием;
- необходимость разных видов помощи.

Шкала оценивания сформированности изобразительной деятельности по теме картины, предлагаемой для диагностического обследования:

1 балл - Ребенок отказывается от выполнения задания, не понимает условий его выполнения, не проявляет интереса к процессу изобразительной деятельности, к орудиям и результату этой деятельности. Возможны черкания по бумаге, без фиксации взора на оставленном следе.

2 балла - Ребенку требуется значительная педагогическая помощь в понимании условий задания и его принятии. Наблюдается прерывающийся характер рисуночной деятельности, ее дезорганизованность. Субъект изображения либо совсем отсутствует, либо изображен в форме «головонога». При непропорциональности, упрощенности, неправильном пространственном расположении частей предмета класс изображенных объектов (дерево, человек) все же узнаваем. Некоторые графические образы представляют собой построения из штрихов, окружностей, элементов букв. При этом ребенок не соотносит их с предметным содержанием картины, а использует как штампы. Речевое сопровождение либо отсутствует, либо не связано с изображаемым содержанием.

3 балла - Ребенок постоянно обращается за помощью к взрослому, выясняя, что надо рисовать, как рисовать, каким карандашом пользоваться, как размещать рисунок на плоскости и т. д. При организации

изобразительной деятельности ребенок не проявляет самостоятельность. Картина побуждает его к изобразительной деятельности, однако не служит моделью для нее. Графические образы отличаются фрагментарностью предметных изображений, размер и пропорциональность изображений не соответствует пространству листа. Субъект в рисунке присутствует, однако он часто не похож (по половым, возрастным особенностям) на изображение на картине. Цвет, как правило, используется ребенком неадекватно. Он редко меняет цвет.

4 балла – Ребенок достаточно самостоятелен. Присутствует интерес к выполнению задания, ребенок обращается за незначительной помощью к педагогу. В графических образах присутствуют элементы сюжета. Субъект изображения правильно идентифицируется по половым, возрастным признакам. Цвет в рисунке соотносится с цветом изображаемого предмета, однако он выражается либо путем рисования контуров, либо наложением отдельных штрихов. Речевое сопровождение соответствует изображаемому содержанию.

5 баллов - Изобразительная деятельность ребенка отличается высоким уровнем самостоятельности, произвольности. Он не нуждается в помощи взрослого в процессе выполнения задания, владеет техническими навыками создания изображения, использует сопровождающую и планирующую речь. Сюжетное изображение передает динамику изображенных отношений и действий, субъект изображения правильно идентифицируется не только по половым и возрастным признакам, но и по эмоциональному состоянию. Цвет по-разному используется для сплошной и локальной закраски. Пространственное расположение рисунка соотносится с пространством листа, изображения пропорциональные.

Количественный анализ возможен только при наличии результатов продуктивной деятельности ребенка. Если обследование проводится с помощью выкладывания готовых объектов на фланелеграфе, применяется только качественная оценка.

Задание 6 «Рассказывание на основе сюжетно-отобразительной игры по содержанию картины» позволяет определить влияние сюжетно-отобразительной игры по содержанию картины на последующее рассказывание по ней.

Характер сюжетно-отобразительной игры ребенка оценивается по следующим параметрам:

- взаимодействие с другими детьми (в начале, в конце, на протяжении всей игры, не взаимодействует);
- особенности проявления эмоций (заинтересованность, негативизм, радость, разочарование и др.);
- характер использования игрового оборудования (адекватно, неадекватно, единолично присваивает атрибуты и др.);
- особенности речевого оформления сюжетно-отобразительной игры (согласование своих действий и речи, высказывание отношения к происходящему, обращение к партнерам по игре в начале, в конце, на протяжении всей игры);
- особенности принятия помощи (направляющей, организующей, невербальной, обучающей, вербальной);
- особенности движений (крупной и мелкой моторики).

Шкала оценивания предметно-моделирующей деятельности по содержанию картины и понимания картины:

1 балл - Действия ребенка с атрибутами неадекватны. При этом он проявляет негативизм или безразличие, не сопровождает действия речью, не использует оказываемую помощь. Речевые высказывания не соответствуют содержанию картины.

2 балла - Только при максимальном использовании помощи взрослого действия ребенка становятся адекватными, то есть соответствующими заданию, но они выполняются ребенком недостаточно эмоционально и не направлены на получение результата. Ребенок не сопровождает свои действия речью, или его речевые высказывания не соответствуют целевым

установкам деятельности. Словесная интерпретация картин сводится к простому, неорганизованному перечислению предметов и их признаков. Понимание картины отличается нерасчлененностью смыслового образа ситуации, изображенной на картине.

3 балла - Действия ребенка адекватны. Имеет место кратковременная заинтересованность, деятельность ребенка сопровождается речью после стимуляции взрослым, он использует помощь. Попытки словесной интерпретации ребенком изображения не выходят за пределы установления частных пространственных связей, истолкования позы персонажей, выделения только внешних связей между объектами.

4 балла - Действия ребенка адекватные, отмечается заинтересованность на протяжении выполнения всего задания, направленность на его результативность, действия сопровождаются речью, задание выполняется с минимальной помощью или самостоятельно. При интерпретации содержания картины ребенок выделяет все ее объекты, передает основной смысл сюжета, устанавливает смысловые связи и отношения между объектами картины, но причинно-следственные зависимости раскрывает только частично.

5 баллов - Адекватные действия ребенка сопровождаются вопросами содержательного характера, заинтересованностью в выполнении задания, направленностью на его результат. Действия выполняются с максимальной самостоятельностью. Интерпретация содержания картины осуществляется на основе достаточного количества информационных единиц: выделяются основные объекты, распознаются их действия, в том числе выразительные движения персонажей.

Задание 7 «Рассказывание на основе предметно-моделирующей деятельности» определяет влияние предварительного моделирования на основе предметного содержания картины на особенности рассказывания по ней. [49].

Шкала оценивания предметно-моделирующей деятельности и рассказывания по ней идентична шкале из задания 6.

Таким образом, по результатам количественной оценки можно судить об уровнях развития связной монологической речи:

7-12 баллов – первый уровень развития связной речи (очень низкий);

13 – 18 баллов – второй уровень развития связной речи (низкий);

19-24 баллов – третий уровень развития связной речи (средний);

25-30 баллов – четвертый уровень развития связной речи (средне-высокий);

31-35 баллов – пятый уровень развития связной речи (высокий).

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Образец речевой карты (констатирующий этап)

ФИО ребенка ___Иван Ж._____
_____
Дата рождения: ____01.06.2014___
Дата обследования: __1-15.09.2019

ОБЩИЕ СВЕДЕНИЯ

Заключения ПМПК и диагнозы специалистов (невролог, психиатр, отоларинголог, сурдолог, офтальмолог, стоматолог, ортопед) ОНР, 2 ур., дизартрия (от 18.05. 2017).

Краткая педагогическая характеристика: (устойчивость внимания, работоспособность, ориентировка в окружающем, навыки самообслуживания, отношение ребенка к своему речевому дефекту): внимание устойчивое, объем снижен, работоспособность достаточная, в окружающем ориентируется, навыки самообслуживания сформированы, к речевому дефекту относится нейтрально.

Общий анамнез: ребёнок от__2__ беременности, беременностьбез патологий, токсикоз (1 половина беременности), течение родов - срочное, стимулирование, наличие гипоксии плода, вес и рост при рождении: 59см, 3650г., на 5 сутки был выписан из роддома, вскармливание смешанное, особенности питания: сосал вяло, поперхивался при сосании и глотании, был беспокойным, твердую пищу пережевывал с трудом.

Перенесенные ребенком заболевания, травмы интоксикации: до года ОРВИ, 2 года – бронхит.

Раннее психомоторное развитие (со слов мамы): голову удерживает с 1,5 месяцев, в 7 месяцев стал самостоятельно садиться, 11 мес. - ходить, 6 мес. появился зуб, поведение ребенка до года - беспокойное, спал беспокойно, долго укладывался, появление навыков самообслуживания в 2 года.

Речевой анамнез: гуление (с 4 месяцев), лепет (8 месяцев), первые слова (после 1.5 лет), фразы (после 2 лет).

Развитие скачкообразное, с перерывами.

Семейный анамнез: в семье один язык – русский, у членов семьи нет и не было речевых расстройств.

ВЫВОДЫ: в анамнезе преобладают биологические неблагоприятные факторы.

Обследование состояния общей моторики

№п/п	Содержание задания	Характер выполнения.
1	руки вперед, вверх, в стороны, на пояс;	Выполняет правильно.
1.1	повтор движения за исключением одного «запретного» движения	Путается, пытается исправиться.
2	марш и остановка по сигналу	Реакция с запозданием
3	стоять с закрытыми глазами, стопы ног поставить на одной линии так, чтобы носок одной ноги упирался в пятку другой, руки вытянуты вперед. (5 сек./ 2 раза для каждой ноги)	Теряет равновесие, со второго раза получается лучше.
3.1	стоять с закрытыми глазами на одной, затем на другой ноге, руки вперед. (по 5 секунд)	Не удается
4	маршировать чередуя шаг и хлопок ладонями. Хлопок производить в промежуток между шагами	Темп выполнения замедленный, старается выполнить правильно, ошибается, постоянно себя исправляет
4.1	выполнить подряд 3-5 приседаний. Пола пятками не касаться, выполнять только на носках.	Заваливается вперед, 4-5 разы получается лучше.
5	Пройти кабинет из правого угла через центр по диагонали обойти кабинет вокруг и вернуться в правый угол по диагонали через центр из противоположного угла, повернуться на месте вокруг себя и поскоками передвигаться по кабинету, начиная	Выполняет по показу правильно

	движения справа.	
5.1	то же слева	Выполняет правильно
5.2	то же по словесной инструкции	Сложности понимания и усвоения инструкции полностью.
6	в течение определенного времени удерживать заданный темп в движениях рук, показываемых логопедом. По сигналу логопеда предлагается выполнить движения мысленно, а по следующему сигналу (хлопок) показать, на каком движении испытуемый остановился. Дви-жения рук вперед, вверх, в стороны на пояс, опустить.	Выполняет правильно, ритм движений в мысленном плане удерживает
6.1	письменная проба: предлагается чертить на бумаге палочки в строчку в течение 15 секунд в произвольном темпе. В течение следующих 15 секунд чертить как можно быстрее, в течение следующих 15 секунд чертить в первоначальном темпе.	К первоначальному темпу не вернулся, делает быстрее.
7	повторить ритмический рисунок: // / / // ,/// / / ///, // // //, /// /// // /// ///, // //// //// //	Может повторить простые ритмические рисунки, при выполнении более сложных испытывает затруднения, постоянно пытается себя исправить.
7.1	музыкальное эхо повторить услышанный ритм в точности	Повторяет легкие ритмы.

ВЫВОДЫ: общая моторика сформирована недостаточно.

Обследование произвольной моторики пальцев рук

№ п/п	**Содержание задания**	**Характер выполнения**
	Исследование статической координации движений	

1.1	распрямить ладонь со сближенными пальцами на правой руке и удержать в вертикальном положении под счет от 1 до 15, затем на левой руке и обеими сразу	Выполняет правильно. Удерживает верно
1.2	распрямить ладонь, развести все пальцы в стороны и удержать в этом положении под счет (1—15) на правой руке затем на левой и на обеих руках одновременно;	Долго ищет пальцы, когда нашел, удерживает достаточно.
1.3	выставить первый и пятый пальцы и удержать эту позу под счет (1 —15) в той же последовательности	Сложности сгибания остальных пальцев, средний палец не выгибает полностью, долго ищет пальцы
1.4	показать второй и третий пальцы, остальные пальцы собрать в щепоть – поза «зайчик», удержать по счет (1-15), той же последовательности	Сложности сгибания остальных пальцев, долго ищет пальцы
1.5	второй и пятый пальцы выпрямлены, остальные собраны в кулак, удержать позу под счет 1- 15 на правой, левой и обеих руках	Не может выпрямить остальные пальцы.
1.6	сложить первый и второй пальцы в кольцо, остальные выпрямить, удержать под счет (1-15) в той последовательности;	Не удается
1.7	положить третий палец на второй, остальные собрать в кулак, удержать под счет (1-5) в той же последовательности.	
	Исследование динамической координации движений	
2.1	выполнить под счет: пальцы сжать в кулак – разжать 5-8 раз на правой руке, левой, обеих руках	Получается верно
2.2	держа ладонь на поверхности стола, разъединить пальцы, соединить вместе (5-8 раз) на правой, левой, обеих руках	Имеются трудности при выполнении обеими руками

23	сложить пальцы в кольцо – раскрыть ладонь (5-8 раз) в той же последовательности	Сложности выполнения обеими руками
2.4	попеременно соединять все пальцы руки с большим пальцем (первым), начиная со второго пальца правой руки, за тем левой, обеих рук одновременно	На правой руке удается проблематично, на левой и на обеих не удается.
2.6	менять положение обеих рук одновременно: одна кисть в позе «ладони», другая сжата в кулак (5-8 раз)	Не удается
2.7	положить вторые пальцы на третьи на обеих руках (5-8 раз)	Не удается

Функциональные пробы для диагностики минимальных проявлений дизартрии

Проба	**Характер выполнения**
Открыть рот, высунуть язык вперед и удерживать его неподвижно по средней линии и одновременно следить глазами за перемещающимся в боковых направлениях предметом.	Наличие отклонения языка в сторону поворота глаз
Наличие напряжения шейной мускулатуры при выполнении тонких дифференцированных движений языком.	наличие напряжения шейной мускулатуры, закидывание головы

Выводы: отмечается сложность переключения движений, ручная моторика развита недостаточно, пробы показывают наличие проявлений дизартрии

Обследование состояния органов артикуляционного аппарата

1. Обследование анатомического состояния артикуляционного аппарата

Носогубные складки недостаточно выражены, симметричны, рот полуоткрыт, слюнотечения нет, гиперкинезы мимической мускулатуры не отмечаются, синкинезии не наблюдаются.

Губы естественной толщины, загубные уздечки нормальные. Зубы ровные, кариозные. Прикус физиологический. Строение челюсти - норма. Язык толстый, вялый. Подъязычная уздечка эластичная, норма. Маленький язычок норма. Небо куполобразное, естественной высоты.

Анатомическое строение артикуляционного аппарата без отклонений.

2. Обследование моторики органов артикуляционного аппарата

Моторика губ: диапазон движений невелик; быстрая истощаемость движений.

Моторика челюсти: движения челюсти недостаточного объема.
Моторика языка: движения языка имеют недостаточный диапазон, при выполнении некоторых заданий язык движется неуклюже всей массой, медленно неточно; имеется истощаемость движений.
Моторика мягкого небо: выполнение правильное.
Выдох: достаточнойпродолжительности, сила достаточная.

Исследование динамической организации движений артикуляционного аппарата

№ п/п	Содержание задания	Характер выполнения
1	Оскалить зубы, широко открыть рот, положить широкий язык на нижнюю губу, занести язык за нижние зубы, закрыть рот	Сложности поднимания губ, рот открыть может, но удерживает короткое время, язык не находится в состоянии покоя, мышцы языка «беспокойные», язык за нижние зубы заводит; Выполняет движения в замедленном темпе
2	Широко открыть рот, как при звуке «а», растянуть губы в улыбку, вытянуть губы в трубочку, закрыть рот и сомкнуть губы.	
3	Широко раскрыть рот, затем попросить полузакрыть и закрыть его	Выполняет правильно Выполнение в замедленном темпе, только со зрительным контролем.
4	Широко открыть рот, дотронуться кончиком языка до нижней губы, поднять кончик языка к верхним зубам, затем опустить за нижние зубы и закрыть рот.	
5	Положить широкий язык на нижнюю губу, приподнять боковые края и кончик языка, чтобы получилась «чашечка», занести эту «чашечку» в рот, опустить кончик языка за нижние зубы и закрыть рот.	Не удается выполнить Трудности при выполнении задания со слогами СГ, СССГ
6	Повторить звуковой или слоговой ряд несколько раз (последовательность звуков и слогов изменяется) «а-и-у», «у-и-а», «ка-па-та», па-ка-та», «пла-плу-пло», «рал-лар-тар-тал», «скла-взма-здра»	

Обследование мимической мускулатуры

Объем и качество движений мышц лба: проба выполняется с содружественными движениями (прищуривает глаза).

Объем и качество движений мышц щек: движение выполняется с напряжением, не в полном объеме; изолированное надувание одной щеки не удается.

Возможность произвольного формирования определенных мимических поз: мимическая картина нечеткая.

Символических праксис: выполнение правильное; напряженность.

ВЫВОДЫ: Артикуляционная и мимическая моторика развита недостаточно: имеются сложности переключения, движения выполняются с мышечным напряжением в шейных отделах, наличие синкинезий, объем неполный, трудности удержания позы.

ОБСЛЕДОВАНИЕ ФОНЕТИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ

Обследование произношения звуков

ГРУППЫ	Зв	Характер нарушения
ГЛАСНЫЕ	А	
	О	
	У	
	И	
	Э	
	Ы	
СВИСТЯЩИЕ АФФРИКАТЫ ШИПЯЩИЕ	С	Межзубное произношение
	С’	
	З	Межзубное произношение
	З’	
	Ц	
	Ч	
	Ш	Межзубное произношение
	Ж	
	Щ	Межзубное произношение
СОНОРНЫЕ	Р	отсутствует
	Р’	отсутствует
	Л	межзубное
	Л’	
	М	
	М’	
	Н	
	Н’	
ПАРНЫЕ ТВЕРДЫЕ	П	
	Б	

СОГЛАСНЫЕ	**Т**	
	Д	
	К	
	Г	
	Ф	
	В	
ПАРНЫЕ МЯГКИЕ СОГЛАСНЫЕ	**П’**	
	Б’	
	Т’	
	Д’	
	К’	
	Г’	
	Ф’	
	В’	

ВЫВОДЫ: полиморфное нарушение звукопроизношения: антропофонический дефект (сигматизм межзубный, ламбдацизм межзубный), фонологический дефект (ротацизм: отсутствие звука).

Обследование состояния просодической стороны речи

Голос: тихий, маломодулированный.
Темп речи: умеренный.
Мелодико-интонационная сторона речи: маловыразительная.
Дыхание: грудное, ритмичное, спокойное; выдох укороченный, слабый; речь организует на выдохе.
ВЫВОДЫ: просодическая сторона речи развита с особенностями дыхания и голоса.

Обследование слоговой структуры слова

Вариант слоговой структуры	**Слова**	**Качество выполнения**
Односложные слова с закрытым слогом	Мак, дом	Верно
Двусложные слова из 2 прямых открытых слогов	луна, козы, лапа	Верно
Двусложные слова с 1 закрытым слогом	Салат, диван, забор	верно
Двусложные слова со стечением согласных с середины слова	Кукла, маска, утка	верно
Односложные слова со стечением согласных в начале слова	Стол, стул, шкаф	верно
Односложные слова со стечением согласных в конце слова	Волк, долг	верно
Двусложные слова со стечением согласных в начале слова	Глава, слова,	верно

	книга	
Двусложные слова со стечением согласных в начале и середине слова	Клумба, клубника	Клубма, клубника
Двусложные слова со стечением согласных в конце слова	Корабль, бинокль	Коабль, Бинокаль.
Трехсложные слова из 3 открытых слогов	Панама, малина, канава	верно
Трехсложные слова с последним закрытым слогом	Кошелек Пулемет телефон	верно
Трехсложные слова со стечением согласных	Конфеты, памятник, винтовка, тракторист	верно
Четырехсложные слова с открытыми слогами	Паутина, черепаха	Пуатина, черепаха
Многосложные слова из сходных звуков	Клубок, колосок, корзина, картина	верно
Предложения	Космонавт урапляеткосимическимкорабелем	

Выводы: слоговая структура нарушается в сложных словах (добавление звуков, перестановки слогов).

Обследование состояния функций фонематического слуха

№п/п	Содержание задания	Характер выполнения
1	Опознание фонем	верно
2	Различение фонем, близких по способу и месту образования по акустическим признакам	Сложности различения свистящих и шипящих звуков
3	Повторение за логопедом слогового ряда	Слоговые дорожки со свистящими и шипящими повторяет неверно
4	Выделение исследуемого звука среди слогов	Сложности дифференциации свистящих от шипящих
5	Выделение исследуемого звука среди слов	верно
6	Название слов звуком «З»	Не справляется
7	Определите наличия звука «Ш» в названии картинок:	Не верно
8	название картинок и	Определяет верно

	определение отличий в названиях	
9	Определение места звука «ч» в словах (начало, середина, конец)	Определяет верно в начале и в конце
10	Раскладывание картинок в 2 ряда	Свистящие и шипящие не дифференцирует

Выводы: функции фонематического слуха сформированы недостаточно

Обследование звукового анализа слова

№п/п	Содержание задания	**Характер выполнения**
1	Определить количество звуков в словах	Определил в словах, состоящих из 2-4 звуков
2	Выделить последовательно каждый звук в словах	Назвал в словах мак, зонт, не назвал в словах, состоящих из 5 и более звуков
3	Назвать первый ударный гласный звук	назвал
4	Определить последний согласный звук в слова	Выполнил верно
5	Выделить согласный звук из начала слова	Выполнил верно
6	Назвать ударный гласный звук в конце слова	Назвал верно
7	Определить третий звук в слове и придумать слова, в которых бы этот звук стоял в начале, середине и конце	Не определил, не назвал.
8	Придумать слова, состоящие из 3-4-5 звуков	Придумал слова из 3 и 4 звуков.
9	Назвать слова с 1 слогом, 2, 3, 4слогами	Верно назвал с 1, 2, 3 слогами
10	Определить количество гласных и согласных в названных словах	определил
11	Назвать второй, третий, пятый звуки в этих словах	Не выполнил
12	Сравнить слова по звуковому составу. Отобрать картинки, названия которых отличаются лишь по 1 звуку	Не отобрал
13	Сказать, в чем отличие этих слов	Отличие назвал
14	Переставить, заменить, добавить звуки или слоги, чтобы	Не выполнил

	получилось новое слово	
15	Закончить слова	Выполнил верно: бараН, петуХИ, самоСВАЛ.
16	Объяснить смысл предложений	Объяснил верно

Выводы: навыки звукового анализа сформированы недостаточно

Обследование понимания речи

Обследование понимания номинативной стороны речи

№п/п	Содержание задания	**Характер выполнения**
1	Показ называемых предметов	Верно
2	Узнавание предметов по описанию	Верно, имеются единичные затруднения
3	Предъявление «конфликтных» картинок (слов с близким фонематическим звучанием)	затрудняется
4	Понимание действий, изображенных на картинках.	Имеются затруднения
5	Понимание слов, обозначающих признаки	Верно
6	Понимание пространственных наречий	путается

Обследование понимания предложений

№п/п	Содержание задания	**Характер выполнения**
1	Выполнение действий (2-3) в одной просьбе, предъявленной на слух в предложениях различной сложности.	Требуется повторение
2	Понимание инверсионных конструкций	Вызывает существенные затруднения
3	Выбрать из названных слов (стайка, стая, стадо воробьев) наиболее подходящие по смыслу	затрудняется
4	Исправить предложение (коза принесла корм девочке)	Требуется повторное проговаривание (4 раза)
5	Понимание сравнительных конструкций: какое из 2 предложений правильное	Требуется повторное произношение
6	Выбрать правильное предложение «Взошло солнце, потому что стало тепло», «Стало тепло, потому что взошло солнце»	затрудняется
7	Закончи предложение: «Перелетные птицы улетели в	«Наступила осень, стало холоднее, птицам трудно добывать пищу»

	теплые края, потому что…»	

Обследование понимания грамматических форм

№п/п	Содержание задания	**Характер выполнения**
1	Понимание логико-грамматических отношений.	Без затруднений
2	Понимание отношений, выраженных предлогами	Имеются единичные ошибки
3	Понимание падежных окончаний существительных	Имеются затруднения
4	Понимание форм единственного и множественного числа существительного.	Верно
5	Понимание числа прилагательных	Верно
6	Понимание рода прилагательных	Затрудняется
7	Понимание единственного и множественного числа глаголов	Затрудняется
8	Понимание формы мужского и женского рода глаголов прошедшего времени	затрудняется
9	Понимание префиксальных изменений глагольных форм.	Имеются единичные ошибки
10	Понимание глаголов совершенного и несовершенного вида.	Имеются единичные ошибки
11	Понимание залоговых отношений.	Без затруднений

Выводы: пассивный словарь развит недостаточно
Балл: 3

Обследование активного словаря

Категория	Содержание	Характер выполнения
Слова-предметы	называние предметов	Верно
	дополнение ряда	верно
	называние по описанию	Верно
	называние детенышей	Верно, имеются единичные затруднения
	Называние общих понятий	Верно
	обобщение	Верно
Слова -	называние	Верно

признаки	признаков-антонимов	
	подбор признаков к предметам	Встречаются единичные затруднения
Слова-действия	Кто что делает?	Имеются затруднения
	Кто как передвигается?	Имеются затруднения
	Кто как кричит?	Использует звукоподражания
	Обиходные действия	Верно
Времена года, их последовательность, признаки		Времена года называет, но путает их последовательность, признаки называет достаточно
Слова-антонимы	затрудняется	
Слова синонимы	затрудняется	
Подбор однокоренных слов	Не выполняет	

Выводы: лексический компонент речи сформирован недостаточно
Балл: 3

Обследование грамматического строя
Словоизменение

№п/п	Содержание задания	Характер выполнения
1	Употребление сущ. ед.ч. и мн.ч . в различных падежах	Выполняет правильно, имеются единичные ошибки
2	Образование форм род. пад. мн. ч. сущ.	Выполняет правильно, имеются единичные ошибки
3	Преобразование ед.ч. во мн. ч сущ.	Имеются небольшие затруднения
4	Употребление предлогов	Существенно затрудняется в ответах

Словообразование

№п/п	Содержание задания	Характер выполнения
1	Образование уменьшительной формы существительного	Выполняет правильно, имеются небольшие затруднения
2	Образование прилагательных от существительных	Затрудняется
3	Образование сложных слов	Не выполняет

Выводы: Грамматический строй речи недоразвит
Балл: 3
Уровень развития грамматического строя речи: средний уровень (9 баллов)

Обследование связной речи

Пересказ текста К.Д. Ушинского «Вместе тесно, а врозь скучно»

Ответ ребенка	Уровень
Я говорю: «Это моя». Драка	**1**

Составление рассказа по серии сюжетных картин «Кошка и мышка»

Характер выполнения и ответ ребенка	Уровень
«Мышка смотрит на кошку. Это здесь (указывает на тарелку). Кошка спит. Палочка. Мышка убирает палочки. Мышка вот (указывает), кошка не спит больше.»	**2**

Составление рассказа по серии сюжетных картин на основе режиссерской игры с настольными игрушками

Характер выполнения и ответ ребенка	Уровень
«Кошка тут. Мышка побежал к столику. Трубочки. Тарелка кошке нужна. А мышка бежит. Мышка стоит и ждет.»	**2**

Восприятие и словесная интерпретация содержания сюжетной картины

Характер выполнения и ответ ребенка	Уровень
«Эти купаются (указывает). Бабочка летит высоко. Петя сидит, ловит рыба. Лежат (указывает) здесь, загорают. Девочки играют мячики. А эта девочка букет.»	**3**

Рассказывание «по следам» изобразительной деятельности

Характер выполнения и ответ ребенка	Уровень
Ребенок не проявляет интереса к изобразительной деятельности, рисунок примитивный, на собственную тему, отказывается от задания.	**1**

Рассказывание на основе сюжетно-отобразительной игры по содержанию картины

Характер выполнения и ответ ребенка	Баллы	Уровень предметно-моделирующей деятельности по содержанию картины
Действия адекватны, помощь использует, постоянно в ней	Адекватность действий: 3 Особенности	**2**

нуждается, речью действия не сопровождает, даже после стимулирующей помощи, в выполнении заданий заинтересован кратковременно.	эмоциональной сферы: 1 Особенности речевых высказываний: 0 Степень самостоятельности:1 Итого: 5	
Уровень понимания картины: 2		

Рассказывание на основе предметно-моделирующей деятельности

Характер выполнения и ответ ребенка	**Баллы**	**Уровень предметно-моделирующей деятельности по содержанию картины**
Действия адекватны, в задании интереса не проявляет, требует стимулирующей помощи, речь использует фрагментарно, только для перечисления предметов на картине.	Адекватность действий: 3 Особенности эмоциональной сферы: 0 Особенности речевых высказываний: 1 Степень самостоятельности: 2 **Итого:6**	**2**
Уровень понимания картины: 3		

Логопедическое заключение

Общее недоразвитие речи III уровня, наличие симптоматики дизартрии: лексико-грамматический компонент развит недостаточно, фонематические процессы недостаточно развиты, нарушено звукопроизношение. Связная речь недоразвита.

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Сводная таблица результатов обследования некоторых компонентов речи (констатирующий этап)

Выборки	№ п/п	ФИО	Состояние моторной сферы		Состояние лексико-грамматического компонента речи		Состояние связной монологической речи	
			Баллы	уровни	баллы	уровни	баллы	уровни
Экспериментальная	1	Иван Ж.	9	2	10	3	13	2
	2	Мария Ж.	14	3	11	3	17	2
	3	Настя К.	11	2	11	3	18	2
	4	Саша М.	14	3	10	3	19	3
	5	Саша М1.	15	3	10	3	18	2
	6	Дима А.	12	3	11	3	20	3
	7	Дима Д.	13	3	11	3	19	3
	8	Илья Л.	12	3	10	3	18	2
	9	Соня Г.	13	3	11	3	22	3
	10	Паша Р.	12	3	9	3	16	2
Контрольная	11	Сема Х.	11	2	12	4	23	3
	12	Гриша З	11	2	8	2	14	2
	13	Лева К.	15	3	8	2	16	2
	14	Вова Г.	14	3	11	3	22	3
	15	Рита К.	14	3	12	4	23	3
	16	Дарина К.	11	2	12	4	23	3
	17	Андрей С.	10	2	8	2	16	2
	18	Сережа М.	13	3	9	3	18	2
	19	Ира А.	15	3	9	3	15	2
	20	Дарья Н.	14	3	11	3	22	3

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

Примеры конспектов занятий, проведенных в рамках формирующего эксперимента с детьми экспериментальной группы

Дата:20 марта

Тема непрерывной образовательной деятельности	**Задачи**	**Оборудование**	**Методическое сопровождение непрерывной образовательной деятельности**	**Образовательная деятельность в семье**
Посуда. **Предлог Из-под**	1.Активизировать словарный запас по теме «Посуда», 2. Уточнить пространственное значение предлога «Из-под». 3.Учить детей выделять в предложении и правильно употреблять	Предметные картинки, схема предлога «Из-под», материал для разбора предложений, песочница, набор игрушечной посуды.	**Организационный момент.** Л: Ребята, в моей песочнице спрятаны разные предметы. Я приглашаю Вас к ней и предлагаю найти эти сокровища с закрытыми глазами и угадать, что это? *Дети выкапывают из песка предметы посуды, ощупывают и называют* Л: Что это вы нашли? (*дети перечисляют).* Как это можно назвать одним словом? (*Посуда)* **Актуализация знаний.** Л: *задает наводящие вопросы по теме «Посуда»:* Какая бывает посуда? (*Ответы детей о разных видах посуды)* Какие предметы посуды относятся к тому или иному виду посуды? (*Ответы детей)* **Объявление темы.**	Игра «Большой-маленький», Игра «Подбери признаки предметам», Составление предложений с предлогом «Из-под» и выкладывание схем предложений

	предлог ИЗ-ПОД. 4. Развитие обобщения, классификации, памяти, тактильного гнозиса. 5. Развитие самостоятельности.		Л: Как много мы всего знаем о посуде. Сегодня мы еще больше познакомимся с темой «Посуда», а поговорим об одном слове-помощнике – предлоге Из-под, обсудим, где, когда и как этот предлог можно использовать. **Изучение нового материала.** Л: Этот предлог состоит из двух. Каких? *(«из» и «под»)* Что значит предлог «из»? (*Ответы детей)* Что значит предлог «Под»? (*Ответы детей)* Л: А как вы думаете, что значит предлог «Из-под»? (*различные варианты ответов детей)* Так вот, если предмет находился под чем-либо и начинает двигаться наружу появляется маленькое слово или предлог ИЗ – ПОД (*Одновременное прорисовывание схематичного обозначения предлога в песке)*. *Логопед демонстрирует схематическое изображение предлога.* **Работа по развитию лексико-грамматической стороны речи** Л: Посмотрите, что я делаю? *(ответы детей)* Правильно, я достаю блюдце **из-под** чашки. Вытаскиваю салфетку **из-под** кружки. А теперь посмотрите вокруг, что из-под чего можно достать в нашем кабинете? (*ответы детей)* *В песочнице раскладываются разные предметы посуды так, чтобы при взаимодействии с ними, дети могли использовать предлог «из-под»* **Игра «Что из-под чего?»** Л: Ребята, посмотрите в песочнице лежат разные предметы	.

			посуды, под каждым из них есть еще один предмет посуды. Достаньте их. Ответьте на вопрос, что из-под чего вы достали? (*Ответы детей: блюдце из-под чашки, нож из-под кастрюли и т.д.)* Л: Вы достали разные предметы посуды. Но ведь они не настоящие, а игрушечные, совсем маленькие. Поиграем в игру **«Большой-маленький»** Кастрюля- *кастрюлька* Нож – *ножик* Тарелка – *Тарелочка и т.д. (дети называют найденные предметы посуды с использование уменьшительно-ласкательной формы существительного)* **Физминутка** Вот большой стеклянный чайник, *(«надуть» живот, одна рука на поясе*) Очень важный, как начальник. *(другая рука — изогнута, как носик)* Вот фарфоровые чашки, *(приседать)* Очень хрупкие, бедняжки. *(руки на поясе)* Вот фарфоровые блюдца*, (кружиться)* Только стукни — разобьются. *(рисуя руками круг)* Вот серебряные ложки, *(потянуться, руки сомкнуть над головой)* Вот пластмассовый поднос — Он посуду нам принес. *(делать большой круг)* **Закрепление изученного материала** Л: Как много разной посуды мы назвали и даже показали. В стихотворении проговаривались не только названия	

			предметов посуды, но и их признаки. Какие слова-признаки вы запомнили? (*дети по памяти называют слова-признаки в тем или иным предметам посуды, услышанным в стихотворении).* **Игра «Подбери признак»** Л: В нашей песочнице вновь спрятаны различные предметы. Поиграем в игру – найдите предметы песке и подберите в ним слова-признаки (*Дети вытаскивают из песка посуду и подбирают не менее 3 слов-признаков – индивидуально).* **Составление предложений по образцу по предметным картинкам, выкладывание схем.** *Перед детьми на столе лежат картинки с изображением посуды, мебели, девочки, мальчика.* Л. Ребята, у меня есть картинки (Мальчик Ваня, кружка, кровать). Какое предложение с предлогом из-под можно по ним составить. *Ваня вытащил кружку из-под кровати* Л: составим для этого предложения схему. (*Дети составляют схему предложения. Один работает у доски)* Л: А теперь возьмите себе картинки и составьте предложение, похожее на это. *(дети берут себе картинки, составляют из них предложения с предлогом «из-под» и выкладывают схему предложения. Логопед проверяет у каждого схему)* **Информация о домашнем задании.** Л: Ребята дома вы снова потренируетесь в использовании	

			предлога «из-под», составите с ним разные предложения. А еще вам нужно посмотреть, какая посуда есть в вашем доме, обсудить с родителями для чего она нужна, какая она и как ее можно было бы назвать, будь то игрушечная посуда. **Подведение итогов занятия.** Ребята, о чем мы говорили на сегодняшнем занятии? *(ответы детей)* Какая бывает посуда? *(ответы детей)* Для чего она нужна? *(ответы детей)* Назовите чайную посуду? *(ответы детей)* Столовую посуду? *(ответы детей)* Посуду для приготовления пищи? *(ответы детей)* Чему мы научились сегодня? *(ответы детей)*Когда мы можем использовать предлог «Из-под»? *(ответы детей)* Приведите пример *(ответы детей)* **Рефлексия. Оценка деятельности детей.** Что вам сегодня понравилось на занятии? *(ответы детей)* Как, по-вашему, вы сегодня занимались? *(ответы детей)*	

Дата: 17 декабря

Тема непрерывной образовательной деятельности	Задачи	Оборудование	Методическое сопровождение непосредственно образовательной деятельности	Образовательная деятельность в семье
Зима. Зимние забавы. **Родственные слова**	1.Активизировать словарь по теме «Зима. Зимние забавы». 2. Развивать мышление. 3.Познакомить детей в доступной форме с понятием «родственные слова». 4.Обогащать словарь родственных слов.	Предметные картинки, мяч, игрушки, предметы мебели, посуды, схема предлога ПОД.	**Организационный момент.** Логопед приглашает детей к песочнице с белым песком. В песочнице построена горка, на ней стоят саночки, возле пруда лежат коньки, снеговик стоит, лежат лыжи. Л: Ребята, посмотрите в песочницу. Как вы думаете, чем все эти предметы, а вернее занятия можно связать? (*ответы детей)* Правильно, это все относится к зимним развлечениям. **Объявление темы** Л: Мы поговорим сегодня о зиме, о зимних забавах и развлечениях, а еще узнаем, что у слов есть родственники. **Актуализация знаний** **Л:** Вспомните, какие приметы, признаки зимы вы знаете. (*Ответы детей)*. Чем люди любят заниматься зимой? (*Ответы детей)* **«Что лишнее и почему?»** Лыжи, коньки, *ласты*, санки Хоккеист, фигуристка, *футболист*, горнолыжник. **Изучение нового материала** Л:Ребята, кто занимается на лыжах? (*Лыжник)*	Поиграть в игру «Родственные слова», «Составь предложение с родственными словами» + схемы.

			Что лепят дети из снега? (*Снежки, снеговика)* Ребята, обратите внимание, как похожи слова: Лыжи – Лыжники Снег-Снежки – Снеговик. Почему же? Логопед рассказывает детям сказку:«Давным-давно потеряли люди слово снег, забыли о нем. А слово попало в землю, и появились ростки — слова: снежок, снежинки, снеговик …» *Все действия сказки демонстрируются в песочнице.* «…Посмотрели люди, послушали, а слова-то похожи как родные, как родственники. И назвали люди такие слова родственными». *Логопед еще раз произносит родственные слова, акцентируя их общую звуковую часть, после чего поясняет смысловую общность названных слов.* **Работа по развитию лексико-грамматической стороны речи** Л: Ребята, попробуйте и вы вырастить родственные слова к слову снег (*Ответы детей:снегурочка, снегоход, снегокат, снежколеп, снежный, снегопад, снегирь*) *Логопед выставляет картинки с названными словами.* *Логопед в песочнице закапывает семечку.* Это слово «Зима». *Ставит на это место деревце с листочками (белыми).* Выросло дерево волшебное. Каждый листочек – это новое родственное слово. Называйте слова-родственники к слову «Зима» и отрывайте листочек (*Дети называют родственные слова: зимовье, зимушка, зимний, зимовать, перезимовать, озимый и т.д.) Логопед помогает наводящими вопросами.* **«Подбери признаки»** Ребята, а какая зима? подберите к этому слову слова-признаки	

			(*ответы детей)* **Физкультминутка** **«Зимние игры»** Стали дети кататься *(ладони держите горизонтально перед грудью и делайте движения вперед-назад, как бы катаясь на лыжах),* И снегу кувыркаться *(делайте синхронные круговые движения руками перед грудью: правой рукой — по часовой стрелке, а левой — против часовой стрелки).* Захотели в снежки играть *(переложите «снежок» из одной ладони в другую)* Стали лепить их и друг в друга кидать *(«слепите» снежок, а затем понарошку «бросьте» его в кого-нибудь).* Начали комья снежные катить *(сымитируйте соответствующие движения)* —бабу снежную лепить *(снизу вверх двумя руками одновременно изобразите нарисуйте три стоящих друг на друге снежных кома: большой, средний и маленький)* Весело зимой! Не хочется домой! **Закрепление изученного материала** Л: Ребята, а что вы любите делать зимой? *(ответы детей)* **«Подбери действие»** Зимой дети на санках … (катаются). Зимой дети снеговика … (лепят) Зимой дети с горки … (катаются) Зимой дети в снежки (играют) Зимой дети хороводы … (водят) Зимой люди Новый год (празднуют, отмечают, встречают) **«Сосчитай от 1 до 6»**	

			Один снежок, два снежка, три … (снежка), четыре (снежка), пять (снежков), шесть (снежков) Аналогично: снеговик, зима, праздник, хоровод **«Составь предложение и сделай к нему схему»** Л: Ребята, попробуйте составить предложение, использовав родственные слова в одном предложении. Например, «Зимой люди надевают зимнюю одежду» (*Дети составляют предложения и выкладывают схему к ним)* А теперь проверим друг друга (*логопед назначает проверяющего для каждой схемы, дети озвучивают свои предложения).* **Информация о домашнем задании** Дома расскажите родителям, что такое родственные слова. Попробуйте вместе с родителями подобрать как можно родственных слов к словам: Зима, снег, праздник. А потом составьте предложения с использованием родственных слов, сделайте схему к ним. **Подведение итогов** **О чем мы сегодня говорили?** (*О зиме и о зимних забавах и развлечениях)*Как называются слова, с которыми мы познакомились? *(родственные слова)* Что в них особенного? Почему их называют родственными *(они похожи друг на друга своей частью)* **Рефлексия. Оценка деятельности** Расскажите, что вам понравилось на сегодняшнем занятии? Что вам не понравилось? Как вы оцениваете свою работу на занятии?*(Дети дают оценку своей работе и занятию в целом)*	

Тема непрерывной образовательной деятельности	Задачи	Оборудование	Методическое сопровождение непрерывной образовательной деятельности	Образовательная деятельность в семье
Описание пейзажной картины И. Левитана “Цветущие яблони” с опорой на план.	обогащать словарь детей новой лексикой; развивать наблюдательность и зрительное внимание детей; развивать логическое мышление и творческое вооб-ражение; учить детей составлять рассказ по картине	Репродукция картины И. Левитана “Цветущие яблони”, репродукции картин разных жанров, песочница, набор миниатюрных фигурок для моделирования	**Организационный момент.** Закройте глаза и послушайте чудесную музыку. Представьте, что весной мы идем по цветущему саду. Теплый ветерок доносит до нас тонкий аромат цветущих яблонь. Вокруг кипит жизнь: летают насекомые, птицы поют свои весенние песни... Подставьте свои лица теплому солнышку. Представьте, как его лучи ласкают и согревают вас. Что вы слышите? Какие запахи вы можете почувствовать? Что вы видите вокруг себя? *(Дети отвечают на вопросы о своих представлениях)* **Актуализация знаний** Ребята, вы уже знаете названия и признаки основных жанров живописи. Попробуйте определить, что перед вами: пейзаж, натюрморт или портрет? *На доску в произвольном порядке выставляется по 1-2 репродукции каждого жанра. Дети определяют.* **Объявление темы** Сегодня мы познакомимся с творчеством известного художника Исаака Ильича Левитана (1860-1900), одного из самых выдающихся русских пейзажистов. Ребята, как вы думаете, кто такой пейзажист? (*Это художник, который пишет пейзажи)* На этом занятии мы познакомимся с репродукцией картины	описание пейзажной картины И.И. Левитана “Цветущие яблони” по плану

	известного художника, с опорой на картинный план; воспитывать интерес детей к произведениям живописи.	содержания картины, картинный план, музыкальное произведение П.И. Чайковского или А. Вивальди «Весна» из цикла «Времена года».	Исаака Ильича Левитана «Цветущие яблони» (1896) и составим рассказ о том, что на ней изображено. **Знакомство с репродукцией картины И.И. Левитана “Цветущие яблони”** Рассмотрите репродукцию картины Исаака Ильича Левитана «Цветущие яблони». **Моделирование сюжета рассказа в песочнице** Попробуем воспроизвести основные части этой картине в песочнице. (*Дети из миниатюрных фигурок деревьев, скамейки, домиков воспроизводят основные элементы картины в песке)* **Анализ картины** А теперь ответьте на вопросы. • Это натюрморт, пейзаж или портрет? Почему? • Где происходит действие картины? • Что на ней изображено (на переднем плане, в центральной части, на заднем плане)? • Какое время года изобразил художник? По каким признакам можно это определить? • Почему художник назвал картину «Цветущие яблони»? • Какие краски использует художник для изображения весенней природы? *Дети отвечают на вопросы.* Глядя на картину, подберите подходящие образные выражения и признаки к словам: *Дети подбирают признаки к словам, которые отражают основные элементы картины* небо — весеннее, голубое, прозрачное, бездонное...	

			сад — зеленый, цветущий, яблоневый... яблони — нарядные, одеты в бело-розовый цветочный наряд-трава — молодая, изумрудно-зеленая, свежая.» скамейка — старая, деревянная, потемневшая от времени... **Физминутка** Весна-красна, ты с чем пришла? (Руки в стороны, поклониться.) С цветами, с травой, с лошадкой вороной. (Руками указать на траву, цветы, взять поводья.) Мы на ней поскачем по траве луговой, (Подскоки на месте.) К воде ключевой. (Наклониться, зачерпнуть воображаемую воду.) Солнышку улыбнёмся, (Соответственно.) В родной садик мы вернёмся. (Сесть на свои места.) **Составление описательного рассказа по опроному картинному плану** 1. Название картины, автор, жанр 2. Местность, изображенная на картине (город, деревня) 3. Время года, изображенное на картине 4. Композиция картины (передний, центральный, задний план) 5. Цвета картины 6. Отношение к картине *Дети составляют рассказ, по предложению добавляя к предыдущему.* **Самостоятельный рассказ ребенка по желанию** **Информация о домашнем задании** Ребята, дома расскажите о картине своим родителям так, как	

			мы сегодня говорили о ней здесь. Познакомьте их с этим прекрасным пейзажем. **Подведение итогов занятия** Чем мы сегодня занимались на занятии? Что такое пейзаж? Кто автор пейзажа “Цветущие яблони”? *Дети отвечают на поставленные вопросы.* **Оценка деятельности детей. Рефлексия.** Какие чувства у вас появились, когда вы рассматривали данную картину. Как вы оцениваете свою работу на занятии? *Дети отвечают, высказывают мнение о своей работе.*	

Тема непрерывной образовательной деятельности	Задачи	Оборудование	Методическое сопровождение непрерывной образовательной деятельности	Образовательная деятельность в семье
Пересказ рассказа Г. Юдина «Телезритель Тимка».	1. Учить детей пересказывать рассказ используя в качестве наглядной опоры драматизацию в песочнице сюжета рассказа 2. Активизировать словарь детей по теме	Песочница, набор миниатюрных фигурок и предметов для проигрывания содержания рассказа в песочнице.	**Организационный момент.** Ребята, какие бытовые электроприборы есть у вас в доме? (*Ответы детей)* Любите ли вы смотреть телевизор? А можно ли долго смотреть его? Почему нет? *(ответы детей на поставленные вопросы)* *Логопед приглашает детей к песочнице на стульчики* **Объявление темы** Сегодня мы будем составлять пересказ рассказа Григория Юдина “Телезритель Тимка”. Очень интересный и жизненный рассказ. **Актуализация знаний** Но для начала, давайте вспомним, для чего нам нужны те или иные электроприборы. Для чего нам нужен электрочайник? Для чего нужен холодильник? Для чего нужна электроплита? Для чего нужен морозильник? Для чего нужен пылесос? Для чего нужен Утюг? Для чего нужен телевизор? *(Дети отвечают на поставленные вопросы, предлагают варианты)*	Пересказ рассказа «Телезритель Тимка» .

	«Электроприборы». 3. Развивать связную речь.		Кроме огромной пользы электричества и всех бытовых электроприборов, конечно, есть огромная опасность при их использовании. Назовите мне, какая может быть опасность от электрочайника? Утюга? Телевизора? *(дети предлагают варианты)* Правильно, ребята, все электроприборы могут быть опасны, хотя бы потому что они питаются от электрического тока. Электрический ток - это очень опасно. С электроприборами нужно обращаться очень бережно и осторожно. Но бывает и другая опасность. О ней и пойдет речь в рассказе “Телезритель Тимка”. **Первичное представление речевого материала** Послушайте рассказ очень внимательно, а затем я попрошу вас ответить на мои вопросы. Папа Тигр купил телевизор, и тигренка Тимку словно подменили. - Тимка! - кричат ему утром тигрята. - Пойдем играть! - Отстаньте, - бурчит Тимка, - тут такое показывают! А по телевизору в это время показывали, как правильно варить тыкву. Потом Тимка смотрел, как полезно есть творог и как вредно - тараканов. Потом дяденьки в белых тапочках три часа играли в теннис. Потом тетенька приглашала всех желающих работать в трамвайно-троллейбусном депо. Потом трактор тащил толстые трубы и укладывал их в траншею. Потом у Тимки так разболелась голова, что пришлось пить таблетки. Лежит Тимка на тахте с термометром, но телевизор не выключает. Вечером, когда стали показывать про телят (Тимка уже плохо	

			соображал, что), в телевизоре вдруг что-то как затрещит да как взорвется! И стало темным-темно. Тимка слетел с тахты и - к телефону. - Аллё, аллё! Командная пожарна?! Взорвался телевизор! Что делать?! - Выкинуть, - мрачно сказал вошедший папа Тигр, - а тебя - выпороть. **Анализ текста** Кто купил телевизор? Что кричал Тимка, когда его звали тигрята? Что показывали по телевизору? А потом про что смотрел Тимка? А потом? А затем? После этого? Что случилось с Тимкой? Выключил Тимка телевизор? Что случилось с телевизором, когда показывали про телят? Что сделал Тимка? Что сказал папа, когда вошел? (*Дети отвечают на наводящие вопросы полным предложением)* **Драматизация сюжета рассказа в песочнице** Ребята, давайте сделаем небольшой спектакль по этому рассказу в нашей песочнице. У нас есть фигурки, игрушки, различные предметы, которые мы можем использовать как для декораций, так и для героев рассказа. *(дети совместно с логопедом проигрывают содержание рассказа, логопед выступает в качестве рассказчика, а выбранные дети произносят речь героев)*	

			Физминутка Здорово у нас получилось, а теперь немного отдохнем. Мы ходили в магазин (Ходьба на месте) Пылесос купили (Показывают руками квадрат) Дома маме помогали, (Руки вперёд ладошками вверх). Пылесос включили (Вытягиваю руку вперёд показывая большим пальцем руки включение) Заворчал наш пылесос «У – У – У» (Круговые движения рук перед грудью). Пыль собрал и проглотил (Наклонились как бы работают пылесосом) Стало очень чисто (Разводят руки в стороны) Очень рады мы друзья (Прыжки на месте). Что пылесос отличный (Вытягивают обе руки вперед показывая большие пальцы рук). **Составление пересказа по следам драматизации (по цепочке)** А теперь, дети, попробуем составить пересказ этого рассказа все вместе. Все, по цепочке, будем говорить по предложению из рассказа. В помощь нам будет наша песочница. (*Дети составляют пересказ рассказа, опираясь на сюжет оставшийся в песочнице)* **Самостоятельный пересказ ребенка** А кто же сможет сделать пересказ этого рассказа самостоятельно? (*Желающий ребенок пересказывает рассказ целиком)* **Информация о домашнем задании** Дома ребята я предлагаю Вам вспомнить этот рассказ и пересказать его родителям, ведь в нем есть очень полезная мысль. **Подведение итогов занятия**	

			А какая эта мысль? Что мы узнали? Почему нельзя долго смотреть телевизор? (*дети предлагают варианты*) **Оценка деятельности детей. Рефлексия.** Ребята, что вам понравилось, а что не понравилось на нашей занятии? Как вы оцениваете поведение героя нашего рассказа? Как вы считаете, хорошо ли вы работали на занятии?	

ПРИЛОЖЕНИЕ 5

Сводная таблица результатов обследования некоторых компонентов речи (контрольный этап)

Выборка	№ П/п	ФИ ребенка	Состояние лексико-грамматического компонента речи		Состояние связной монологической речи	
			Сумма баллов	Уровень	Сумма баллов	Уровень
Экспериментальная	1	Иван Ж.	13	4	25	4
	2	Мария Ж.	14	4	28	4
	3	Настя К.	14	4	31	5
	4	Саша М.	13	4	30	4
	5	Саша М1.	14	4	29	4
	6	Дима А.	15	5	29	4
	7	Дима Д.	15	5	27	4
	8	Илья Л.	15	5	24	3
	9	Соня Г.	13	4	31	5
	10	Паша Р.	15	5	28	4
Контрольная	11	Сема Х.	13	4	28	4
	12	Гриша З	12	4	23	3
	13	Лева К.	12	4	25	4
	14	Вова Г.	14	4	28	4
	15	Рита К.	14	4	25	4
	16	Дарина К.	14	4	26	4
	17	Андрей С.	13	4	26	4
	18	Сережа М.	14	4	26	4
	19	Ира А.	14	4	23	4
	20	Дарья Н.	15	5	28	4

возраста с общим недоразвитием речи III уровня и дизартрией для развития связной монологической речи.

Таким образом, выпускная квалификационная работа, выполненная Тарасовой Д.С., представляет собой исследование, отвечающее содержательным и формальным требованиям, предъявляемым к работам такого рода и заслуживает положительной оценки.

Рецензент:

Заведующий МАДОУ О.С. Кабатова

МП

возраста с общим недоразвитием речи III уровня и дизартрией для развития связной монологической речи.

Таким образом, выпускная квалификационная работа, выполненная Тарасовой Д.С., представляет собой исследование, отвечающее содержательным и формальным требованиям, предъявляемым к работам такого рода и заслуживает положительной оценки.

Рецензент:

Заведующий МАДОУ О.С. Кабатова

МП

АНТИПЛАГИАТ
ТВОРИТЕ СОБСТВЕННЫМ УМОМ

УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

СПРАВКА
О результатах проверки текстового документа на наличие заимствований

Проверка выполнена в системе Антиплагиат.ВУЗ

Автор работы	**Тарасова Дарья Сергеевна**
Факультет, кафедра, номер группы	Институт специального образования, кафедра логопедии и клиники дизонтогенеза, группа ЛОГм-1801z
Название работы	«Формирование монологической речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня и дизартрией через использование элементов песочной терапии»
Процент оригинальности	67

Дата 21.01.2021

Ответственный в подразделении _____ (подпись) Покрас Е.А. (ФИО)

Проверка выполнена с использованием: Модуль поиска ЭБС "БиблиоРоссика"; Модуль поиска ЭБС "BOOK.ru"; Коллекция РГБ; Цитирование; Модуль поиска ЭБС "Университетская библиотека онлайн"; Модуль поиска ЭБС "Айбукс"; Модуль поиска Интернет; Модуль поиска ЭБС "Лань"; Модуль поиска "УГПУ"; Кольцо вузов

Министерство просвещения Российской Федерации
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»
Институт специального образования

ОТЗЫВ

руководителя выпускной квалификационной работы

Тема ВКР: **Формирование монологической речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня и дизартрией через использование элементов песочной терапии**

Обучающийся *Тарасова Дарья Сергеевна* при работе над ВКР проявил себя следующим образом:

1. Уровень самостоятельности и ответственности очень высокий, консультировалась с научным руководителем своевременно, работа сдана в срок, выполнена в полном объеме. Дарья Сергеевна активно чувствовала в конференциях и других научно-методических мероприятиях, проводимых в ИСО, творчески подошла к написанию ВКР, разработала очень интересные занятия по теме научного исследования.

2. Уровень предметной подготовки обучающегося достаточный, что позволило грамотно спланировать и провести экспериментальную работу в рамках ВКР, подготовить публикации в сборники конференций. Разработанные логопедические занятия могут быть использованы в практической деятельности педагогов-дефектологов по развитию связной речи дошкольников с тяжелым недоразвитием речи.

3. Замечания и рекомендации: на каких занятиях элементы песочной терапии было более обосновано и эффективно использовать?

Рекомендуется продолжить обучение в аспирантуре.

ОБЩЕЕ ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Выпускная квалификационная работа Тарасовой Д.С. соответствует предъявляемым требованиям, компетенции сформированы на продвинутом уровне, работа заслуживает *высокой оценки.*

Ф.И.О. руководителя ВКР: Каракулова Е.В.

Должность: доцент кафедры логопедии и клиники дизонтогенеза

Уч. звание: доцент

Уч. степень: доцент

Подпись _____

Дата 22.01.2021

Министерство просвещения Российской Федерации
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»

РЕЦЕНЗИЯ

На выпускную квалификационную работу

обучающегося ***Тарасовой Дарьи Сергеевны***

Тема ВКР: ***Формирование монологической речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня и дизартрией через использование элементов песочной терапии***

1. Актуальность грамотно обоснована, сформулирован методологический аппарат. Автор работы приводит исследования ведущих ученых, обосновывая тему и содержание своего исследования.

2. Научная и практическая значимость ВКР

Дарьей Сергеевной подробно проанализирована литература по теме выпускной квалификационной работы, сформулированы выводы. Грамотное обоснование актуальности темы ВКР продолжается качественным анализом не только теоретических сведений, но и результатов констатирующего эксперимента, проведенного автором. Ценностью ВКР Дарьи Сергеевны является разработка содержания нетрадиционной технологии формирования монологической речи через использование элементов песочной терапии и включение её в структуру традиционной логопедической работы по преодолению общего недоразвития речи у старших дошкольников с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии

3. Общая грамотность и качество оформления: В работе имеются незначительные ошибки и опечатки, недочеты оформления, которые, однако, не искажают смысл текста выпускной квалификационной работы. Автор использует научный стиль изложения материала.

4. Вопросы и замечания: Серьезные замечания отсутствуют.

5. Общая оценка работы: Выпускная квалификационная работа Тарасовой Дарьи Сергеевны соответствует требованиям и может быть представлена к защите.

Сведения о рецензенте:

Ф.И.О. __Костюк Анна Владимировна_____

Должность ___доцент_____

Место работы _кафедра логопедии и клиники дизонтогенеза_____

Уч. звание _____-_____ Уч. степень _____ к.п.н._____

Подпись _____ **Дата**_____

РЕЦЕНЗИЯ

на выпускную квалификационную работу
Тарасовой Дарьи Сергеевны, обучающейся по направлению подготовки
44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование, магистерская
программа «Логопедия»

Рецензируемая работа выполнена по теме «Формирование монологической речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня и дизартрией через использование элементов песочной терапии».

Исследование по данной тематике Тарасова Дарья Сергеевна проводила на базе муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения Снежинского городского округа «Детский сад комбинированного вида № 13».

В связи с ростом количества детей с речевыми нарушениями проблема поиска вариативных методов и методик коррекции речевых нарушений является актуальной.

В работе Дарьи Сергеевны освещены взгляды отечественных и зарубежных авторов на структуру дефекта при общем недоразвитии речи III уровня и дизартрии у детей старшего дошкольного возраста.

Тарасовой Д. С. было проанализировано большое количество специальной литературы по проблеме исследования на достаточно высоком теоретическом и методологическом уровне.

Работа написана научным языком, разделы работы логически связаны между собой. Каждый этап исследования тщательно проработан и описан в тексте работы.

Магистрантом было проведено полное обследование речи детей в общем и, особенно, исследуемого компонента речевой деятельности. Обследование проводилось с помощью специально подобранным диагностическим методикам. При анализе полученных результатов Дарья Сергеевна

продемонстрировала умение анализировать и систематизировать полученные данные.

Результаты диагностического обследования речи детей, участвующих в исследовании, легли в основу работы магистранта на последующем этапе эксперимента (формирующем): магистрант четко выстроил необходимые этапы работы.

Дарья Сергеевна скрупулёзно проанализировала имеющиеся в литературе данные о технологиях, средствах, методах и методиках, применяемых для развития лексико-грамматического компонента и связной речи у детей данной категории. Анализ данной информации позволил выделить ей наименее исследованную область: об эффективности применения песочной терапии в занятиях по развитию описанных компонентов.

Дарья Сергеевна с высокой долей профессионализма подобрала, разработала новые, адаптировала уже имеющиеся в логопедической практике задания, упражнения, игры, направленные на развития лексико-грамматического компонента и связной монологической речи, для занятий с применением элементов песочной терапии.

Применение песочной терапии во время занятий повышали мотивацию детей и их интерес возрастал.

На заключительном этапе эксперимента (контрольном), было проведено повторное обследование, которое показало некоторую разницу в динамике контрольной и экспериментальной групп. Магистрантом был проведен детальный анализ результатов обоих срезов, что позволило установить эффективность применения песочной терапии в логопедических занятиях, направленных на развитие навыков связной речи и лексико-грамматического компонента.

Исследовательская работа, проведенная магистрантом, имеет практическую значимость: данные материалы исследования могут применяться в коррекционной работе с детьми старшего дошкольного